

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO
INSTITUTO DE ARTES**

**O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO MUSICAL PRIMÁRIA:
Aprendizagens e Conhecimentos Musicais do Cotidiano e a Educação
Musical Formal – Uma Abordagem Sócio-Histórica**

SÃO PAULO

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Kátia Simone Benedetti

**O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO MUSICAL PRIMÁRIA:
Aprendizagens e Conhecimentos Musicais do Cotidiano e a Educação
Musical Formal – Uma Abordagem Sócio-Histórica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Música, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Dorotea Machado Kerr.

**SÃO PAULO
2009**

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial à minha irmã Maria José, pelo apoio imprescindível.

Agradeço à minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Dorotéa Machado Kerr, que me conduziu até a conclusão deste trabalho.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha filha Cecília,
minha maior alegria.

SUMÁRIO

RESUMO	01
INTRODUÇÃO	03
CAPITULO I – O COTIDIANO E SUAS FORMAS DE PENSAMENTO E CONHECIMENTO	19
1.1 – Agnes Heller e a Vida Social Humana: Esferas Sociais Cotidiana e Não-Cotidianas	20
1.1.1 Heterogeneidade e Homogeneidade na Vida Cotidiana	26
1.1.2 O Conhecimento Cotidiano	28
1.1.3 As Formas Cotidianas de Pensamento	30
1.1.4 O Espaço Social Não-Cotidiano	38
1.2 – Berger & Luckmann: A Realidade Social da Vida Cotidiana	43
1.2.1 A Realidade da Vida Cotidiana e a Organização da Consciência Humana	46
1.2.2 As Interações Sociais na Vida Cotidiana: Os Esquemas Tipificadores	52
1.2.3 O Processo de Socialização Primária na Vida Cotidiana	54
1.2.4 O Processo de Socialização Secundária	57
CAPÍTULO II - O CONHECIMENTO MUSICAL COTIDIANO E A EDUCAÇÃO MUSICAL: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DA ABORDAGEM TEÓRICA SÓCIO-HISTÓRICA DE HELLER E BERGER & LUCKMANN	62
2.1 – O Lugar e a Função do Conhecimento Musical Cotidiano no Processo de Educação Musical Formal, Segundo a Perspectiva Sócio-Histórica de Heller e Berger & Luckmann	63
2.2 – As Formas de Pensamento Cotidianas e as Formas de Escuta e de Relacionamento com a Música das Crianças e Jovens no Cotidiano Atual	69
2.3 – As Formas de Integração no Humano-Genérico Por Meio da Pertença a Grupos Musicais no Cotidiano	83
2.4 – As Dimensões Cotidiana e Não-Cotidiana da Música e das Práticas Musicais	90
2.5 – Concepções Valorativas Sobre os Conhecimentos e as Aprendizagens Musicais Cotidianas Implícitas Nos Discursos Acadêmicos da Área	93
CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO MUSICAL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ESPAÇO SOCIAL MEDIADOR ENTRE OS CONHECIMENTOS MÚSICAIS COTIDIANOS E NÃO-COTIDIANOS	122

CAPÍTULO IV – AS APRENDIZAGENS E CONHECIMENTOS COTIDIANOS NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL	155
4.1 – A Natureza Sócio-Histórica do Psiquismo Humano: O Papel das Aprendizagens no Desenvolvimento	156
4.2 – Aprendizagem, Desenvolvimento e a Zona de Desenvolvimento Potencial	158
4.3 – O Lugar do Conhecimento Musical Cotidiano na Educação Formal Segundo a Perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica	164
4.4 – As Aprendizagens Musicais Espontâneas do Cotidiano, a ZPD e a Educação Musical Formal	168
4.5 – As Aprendizagens Formais e a Sistematização nas Metodologias Ativas: Uma Discussão a Partir da Perspectiva Sócio-Histórica de Vigotski	169
4.6 – Situações Formais de Aprendizagem: a Importância do Meio Social e da Mediação do Professor	175
4.7 – As Práticas Musicais e a Experimentação Sonora Na Construção de Noções/Conceitos Musicais Abstratos	179
4.8 – A Imitação e a Repetição nos Processos Formais e Informais de Educação Musical, a Partir da Perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica	184
V – MÚSICA COMO OBJETIVAÇÃO NÃO-COTIDIANA (ARTE): PARALELO ENTRE AS PERSPECTIVAS DE HELLER, VIGOTSKI E KOELLREUTTER	189
5.1 – A Psicologia da Arte e a Educação Estética Segundo Vigotski	191
5.1.1 – A Natureza Social da Arte	191
5.1.2 – <i>A Dimensão Individual da Arte e a Psicanálise</i>	195
5.1.3 – <i>As Leis ou Mecanismos de Ação da Arte</i>	197
5.1.4 – <i>A Experiência Estética (Catarse Estética)</i>	203
5.1.5 – <i>O Sentido Biológico da Arte: Sua Finalidade na Vida Humana</i>	208
5.1.6 – Educação Estética em Vigotski	215
5.2 – A Arte Funcional na Humanização do Homem Segundo Koellreutter	224
CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	244

Resumo. Este trabalho pretende apresentar uma possível abordagem teórica para as questões que o conhecimento musical cotidiano impõe à Educação Musical Formal. A intenção é propor uma leitura interpretativa desse conhecimento, a partir dos fundamentos teóricos das obras de Agnes Heller, Berger & Luckmann e Lev Vigotski. A partir dessa fundamentação teórica, pretende-se analisar a natureza e as especificidades da esfera social cotidiana e do conhecimento musical cotidiano a ela pertencente, situando o lugar e o papel desse conhecimento no processo formal de ensino-aprendizagem de música. Utilizando alguns dos conceitos desses teóricos ligados ao materialismo histórico, discute-se como esse conhecimento musical informal/espontâneo pode ser abordado do ponto de vista teórico (filosófico e sociológico); qual a importância dele para as crianças; qual sua função e suas influências no aprendizado formal de música; e como tem sido tratado, ou considerado, nos currículos das escolas formais. Para delimitar o que é cotidiano e conhecimento cotidiano foram utilizados os conceitos de Heller das *esferas cotidiana e não-cotidiana* da vida social humana e *formas de pensamento cotidianas*; para problematizar a questão do aprendizado espontâneo cotidiano e sua importância para a formação do indivíduo foi utilizado o conceito de *socialização primária* de Berger & Luckmann; para discutir a questão da relação entre o conhecimento cotidiano, o desenvolvimento cognitivo e o aprendizado escolar, são utilizados os conceitos de *apropriação, aprendizagem e desenvolvimento* de Vigotski; para situar essas questões na área da educação e da pedagogia são utilizados alguns pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, aqui representada pelas as idéias dos filósofos Dermeval Saviani e Newton Duarte.

PALAVRAS-CHAVE: cotidiano, aprendizagem musical cotidiana, conhecimento musical cotidiano, ensino-aprendizagem espontâneo/informal, Educação Musical.

Abstract. This work intends to introduce a possible theorist approach for the questions that the everyday music knowledge imposes to Formal Music Education. The purpose is to propose an interpreting reading about this knowledge, using the theorist foundation of authors Agnes Heller, Berger & Luckmann and Lev Vigotski. From this theorist foundation, this work intends to analyze the particularizations of everyday life and its musical knowledge, situating the place and function of this knowledge to the formal music teaching-learning. Using some concepts of these authors related to historic materialism, examines how this informal music knowledge can be approached by the theorist view (philosophical and sociological); what its importance to the children; what its influence and function to the formal music learning; and how it has approached by the formal music education. The Heller's concepts of *social everyday space* and *everyday forms of thoughts* were used to situate what is everyday life and everyday knowledge; the Berger & Luckmann's concept of *primary socializing* was used to situate the importance of spontaneous everyday learning to the human formation; the Vigotski's concepts about *learning* and *development* were used to examine the relations between the everyday knowledge, cognitive development and formal education; at last, this work uses some concepts of the Critic-Historic Pedagogy, represented here by education philosophers Dermeval Saviani and Newton Duarte, to situate these questions in the educational area.

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu de questionamentos surgidos da prática pedagógica da autora, educadora musical em escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Itatiba, interior de São Paulo. Seu tema central refere-se à inter-relação entre o conhecimento musical informal – que as crianças adquirem espontaneamente no cotidiano – e a aprendizagem formal de música que acontece na escola, sob a orientação de um currículo. Refere-se, ainda, a como se pode abordar teoricamente essa questão e discute como o conhecimento musical cotidiano tem sido considerado pelo ensino formal e quais concepções teórico-filosóficas têm servido para “interpretá-lo”, conduzindo a elaboração dos currículos, conteúdos e métodos, bem como as próprias pesquisas dentro da área de educação musical e cotidiano¹.

A discussão aqui proposta refere-se à Educação Musical inserida no currículo das **escolas de ensino fundamental**, públicas ou particulares e, portanto, como uma disciplina do ensino regular. Nessa perspectiva é que se utiliza o termo “programas formais de educação musical” como correspondente aos currículos de conteúdos programados das aulas de música – quando estas existem inseridas na grade do ensino fundamental. Este trabalho portanto, pretende discutir o que acontece no ensino de música nas escolas de ensino regular e não nas escolas específicas de ensino musical, pois, para essas, a problemática do conhecimento musical cotidiano surge de forma diferenciada.

O termo *conhecimento musical cotidiano* será aqui utilizado para designar todo tipo de conhecimento musical que todos – crianças, jovens e adultos – adquirem espontânea e informalmente em seu cotidiano. Inclui os conhecimentos sobre repertório musical, instrumentos musicais, tipos de música (gêneros, estilos), sobre compositores, práticas musicais e situações sócio-culturais de performance (das escolas de samba no carnaval, por exemplo); inclui ainda conhecimentos específicos, tais como o domínio técnico de instrumentos ou da voz cantada, o domínio do corpo em relação ao fazer e fruir musicais, habilidades de escuta e expressão musical, além do domínio de conceitos teórico-musicais propriamente ditos.

Como se trata de um trabalho teórico e não prático, que aborda a questão da dimensão cotidiana da vida social humana, com suas formas de conhecimento e pensamento, e cuja intenção é discutir a natureza e as especificidades do conhecimento musical cotidiano, neste

¹ Os autores têm se referido às áreas de ‘educação e cotidiano’ e ‘Educação Musical e cotidiano’ como áreas de conhecimento delimitadas. Parece que o estudo do cotidiano se constitui hoje numa área de conhecimento específica, pelo menos no âmbito da sociologia. Parece que essa concepção têm sido absorvida pela Educação.

trabalho **não se delimita uma faixa etária específica para a discussão**. A partir da própria abordagem teórica escolhida, pressupõe-se que todo ser humano, desde o nascimento até sua morte, insere-se na vida cotidiana de uma sociedade e que, portanto, carrega consigo, independentemente de sua idade ou grupo social, conhecimentos e formas de pensamento configuradas pelo viver cotidiano, inclusive conhecimentos musicais espontâneos e suas formas de escuta. Tanto uma criança de 5 anos (que estaria, provavelmente na educação infantil), como um jovem de 15 anos (ensino médio) ou um adulto de 40 anos (EJA), transitam por um universo musical cotidiano e possuem seus conhecimentos musicais espontâneos/informais. Como a intenção deste trabalho é abordar e discutir, a partir das especificidades da dimensão cotidiana da vida social humana, a natureza das formas de conhecimento, pensamento e aprendizagens musicais, suas formas de escuta e seu lugar no processo de ensino-aprendizagem formal de música, não há como se delimitar uma faixa etária ou um grupo social. Essa delimitação poderá ser realizada se, porventura, este trabalho teórico servir para fundamentar futuras pesquisas práticas.

Muitos questionamentos nascidos de minha prática pedagógica motivaram a realização desse trabalho: qual o lugar que a música, as práticas musicais² e a apreciação musical ocupam na vida cotidiana das crianças e jovens de hoje? Qual o sentido da música para eles? O que é? Para que serve? Como considerar a bagagem musical cotidiana que as crianças trazem para dentro da escola? Como se deu sua formação musical pré-escolar, informal, e como essa formação interfere em sua postura diante das práticas musicais escolares e na compreensão do sentido dessas práticas formais? Qual o papel da mídia nessa formação musical? Qual o papel das práticas musicais familiares ou coletivas (igreja, grupos musicais comunitários, tais como: escola de samba, rodas de choro etc.) nessa formação? Em uma sociedade tecnológica, marcada pela velocidade, pela imediatividade, pelo pragmatismo, pelo consumo de bens culturais, pelas múltiplas possibilidades de “se passar o tempo”, como se tem ouvido/apreciado música? Ou: qual o espaço e o papel da apreciação musical, considerada como uma forma de se pensar, de se refletir sobre e de se conhecer música, no cotidiano tecnológico e midiático de hoje? Qual o papel, o espaço e o significado das artes – da música em especial – no cotidiano das crianças de hoje? Qual o papel da Educação Musical para situar esse espaço e esse significado no cotidiano das crianças e da sociedade como um todo? Qual o papel da Educação Musical na formação do ser humano de hoje? Como os educadores musicais têm encarado e respondido a essas questões?

² Entende-se aqui como “*práticas musicais*” todas as ações humanas relacionadas com a produção, execução, divulgação e recepção de música.

São muitas questões, que não serão respondidas neste trabalho, mas que têm pontuado as minhas reflexões na prática músico-pedagógica dentro do sistema público de ensino. Foram questões que surgiram das dificuldades presentes no desenvolvimento desse ensino em uma sociedade multicultural, multifacetada e dominada pelos meios de comunicação de massa.

Em sala de aula, como educadora musical, senti necessidade de criar um vínculo entre as crianças e o fazer musical das aulas. Esse ensino destinava-se a alunos agrupados em turmas mistas de crianças e pré-adolescentes de 8 a 16 anos, que cursavam, portanto, diferentes séries do ensino fundamental e que, ao mesmo tempo, apresentavam características de maturidade e de conhecimento completamente diversas. Contudo, apesar dessa heterogeneidade, suas referências musicais eram muito semelhantes, homogêneas até, pois que configuradas pelos padrões midiáticos. Dessa forma, tanto crianças de 8 anos, como pré-adolescentes de 12 ou jovens de 14-16 anos compartilhavam os mesmos gostos, hábitos de escuta e repertório de estilos. Quando havia diferenças, estas se davam mais por questão de gênero (meninas e meninos costumavam diferir em alguns aspectos de gosto, repertório e preferências sobre estilos musicais). Por exemplo: músicas que eram temas de filmes, novelas e seriados da TV eram apreciadas tanto por meninas, quanto por meninos, de todas as idades, e geralmente constituíam um bom material de início para o processo do fazer musical escolar. Já as músicas e práticas musicais relacionadas a artistas e grupos do universo musical implicavam respostas músico-emocionais diversas em meninos e meninas. Alguns cantores e cantoras (principalmente representantes dos estilos sertanejo e pagode) e grupos como KLB e Rebeldes (rock), por exemplo, eram muito apreciados pelas meninas, mas, em geral, rejeitados pelos meninos, independentemente da idade. Estes se mostravam mais interessados em repertórios ligados a grupos de rap, funk, e a cantoras cuja imagem artística possui um apelo mais sensual.

Assim, não bastava simplesmente apresentar um repertório musical pronto ou atividades previamente formatadas para que essas crianças as realizassem, se elas não estavam estivessem motivadas para tal, se elas não vissem significado nessas práticas, se, portanto, as atividades musicais da escola não estivessem, de alguma forma, relacionadas ao que as crianças entendiam por música. Era preciso considerar o conhecimento musical cotidiano dos alunos; quais eram suas representações simbólicas, sócio-culturais sobre o que é música e sobre o que é “fazer música”. Dessa forma, existia a necessidade de, justamente para criar o vínculo entre os alunos e o fazer musical escolar, investigar as características de seu universo musical cotidiano; investigar quais eram seus gostos, práticas musicais de que participavam ou conheciam, suas preferências, hábitos de escuta, ideário musical (representações sobre

cantar, tocar, ser músico), para, a partir desse conhecimento, elaborar as práticas a serem realizadas em sala de aula. Tal procedimento procurava estabelecer uma ponte entre a realidade musical cotidiana dos alunos e as práticas musicais escolares, de maneira a envolver os alunos no fazer musical (ouvir, cantar, tocar flauta doce), para, posteriormente, ampliar e conduzir seu processo de “educação musical”.

O projeto de Educação Musical do qual a pesquisadora era responsável tinha como objetivo principal formar, nas escolas, a partir de aulas extracurriculares realizadas no período contrário ao das aulas regulares, grupos musicais que cantassem e tocassem flauta doce, além de instrumentos de percussão quando disponíveis. As crianças e jovens chegavam ao projeto ansiosos por aprender logo a tocar e a cantar. Contudo, suas expectativas sobre ‘o que’ e ‘como’ cantar e tocar eram bastante diferentes do que a escola oferecia; pode-se dizer que eram inteiramente configuradas pelos padrões midiáticos e muito distantes do fazer musical imediato e possível da sala de aula. Exemplificando: os alunos geralmente queriam “tocar aquela música da novela”, do filme, do seriado da TV. Queriam simplesmente “sair tocando e cantando”, como seus ídolos *pop stars*.... Então, uma das maneiras encontradas para procurar resolver esse problema foi buscar, no repertório dos alunos, músicas que podiam ser cantadas e tocadas por eles e que, por meio de pequenos arranjos para voz e flauta, permitissem uma execução adequada por parte dos alunos, sem descaracterizar as músicas. Assim, por exemplo, para iniciar o aprendizado da flauta doce, cuja primeira nota a ser aprendida é o Si⁴, buscava-se peças que, executadas em tonalidades que contivessem o Si na harmonia principal (B, Bm, G, E, Em), ficassem confortáveis para a voz e pudessem conter pequenos trechos, como introdução e/ou interlúdios, para que os alunos pudessem tocar e cantar a “sua música”. Dessa forma, além de cantar, os alunos podiam também “tocar” sua música, executando o Si⁴ nesses pequenos trechos (geralmente em forma de pedal), com o acompanhamento harmônico e melódico feito pelo teclado/piano. Ao mesmo tempo, as características da música eram estudadas (estilo, instrumentação, forma, qualidade da performance dos músicos e do intérprete, além de características intrínsecas como melodia, harmonia e ritmo, que os alunos chamam de “batida” ou “levada”) de maneira a chamar a atenção dos alunos para maneiras mais atentas e conscientes de audição. A partir dessa estratégia pedagógica de aproximação e ampliação do conhecimento musical cotidiano dos alunos, estes aprendiam a tocar rapidamente e, como se sentiam fazendo sua própria música, não rejeitavam as propostas “diferentes”, as quais, não raro, lhes entusiasmava e cativava ainda mais, como peças da MPB, barrocas, indígenas, folclóricas e “étnicas” que fizeram sucesso entre os grupos.

Além disso, o ensino da flauta doce se dava inteiramente alicerçado na prática musical e apoiado nas referências auditivas, mais que nas referências teóricas ou da leitura escrita musicais. Embora os principais conceitos a respeito do som (intensidade, altura, timbre, duração) e da música (melodia, forma, harmonia, ritmo) fossem trabalhados simultaneamente, o foco sempre era o **fazer musical integral**, isto é, o aluno devia sentir-se tocando, fazendo música e não apenas estudando ou treinando um instrumento musical. Dessa forma, a audição e a observação baseadas na atenção, a repetição e a imitação eram os recursos pedagógicos mais utilizados, tal como acontece nos processos cotidianos ou espontâneos de aprendizagem musical³. A utilização de tais recursos era feita com a intenção, justamente, de aproximar o fazer musical escolar das práticas e processos cotidianos de aprendizagem musical, os quais tendem a ser diferentes dos processos formais que, geralmente, se concentram no aprendizado da leitura e da escrita musicais e no treinamento técnico desconectado da prática musical significativa ou de uma situação sócio-cultural de performance significativa⁴.

A intenção dessa abordagem pedagógica era, pois, conseguir levar os alunos a superar as dificuldades iniciais do domínio técnico do instrumento, por meio de uma prática musical significativa, que não envolvesse somente a repetição de exercícios técnicos descontextualizados e não-musicais. O estudo da flauta doce era feito a partir de um repertório motivador para os alunos, elaborado especialmente para cada grupo, conforme suas necessidades técnicas e preferências musicais. Quanto mais os alunos dominavam o instrumento, quanto mais possibilidades de execução musical eles tinham, mais se tornavam abertos e receptivos a executar (e a ouvir) músicas diferentes das de seu repertório cotidiano. E esse tipo de desenvolvimento musical é relatado por vários projetos músico-educacionais, reforçando a idéia de que as práticas musicais sistemáticas têm o poder de transformar e ampliar as referências musicais das pessoas, bem como suas formas cotidianas de escuta e de relacionamento com a música⁵.

O que foi descrito não é muito diferente do que muitos professores utilizam para enfrentar o problema do ensino e da prática musical nas escolas em uma sociedade que apresenta tantos recursos tecnológicos para se fazer música, na qual tudo parece tão “natural”

³ Arroyo, 1998; Marques & Montandon, 2006; Mendes, 2004; Pinto, 2002; Ramalho, 1999; Rios, 1995; Ramos & marino, 2002; Rosa, 2002; Souza *et all*, 2002.

⁴ A respeito das *situações sócio-culturais de performance*, ver Capítulo 4.

⁵ Autran, 2008; Bertunes & Figueiredo, 2004; Bréscia, 2003; Bündchen & Specht, 2004; Ciarlo, 2004; Costa, 2008; Jolly *et all*, 2002; Passos *et all*, 2004; Pessoa, 2008; Vieira & Leão, 2004.

no uso desses recursos, mas que a escola não tem condições materiais e nem de conhecimento de acompanhar⁶.

Os questionamentos surgidos em sala de aula, na prática pedagógica, conduziram esse trabalho em direção a uma busca teórica sobre a questão do conhecimento informal e sobre como esse conhecimento pode ser (ou tem sido) abordado nos programas formais de Educação Musical. Levou a uma busca por referenciais teóricos que pudessem ajudar a caracterizar o que é cotidiano e o que é música (prática social? arte? mercadoria de consumo? arte funcional?) e a responder a questão sobre qual o papel e a importância da Educação Musical para a formação do ser humano de hoje.

Assim, evidenciou-se a necessidade de se adotar um enfoque sociológico e histórico da prática musical e de seu aprendizado, para compreendê-los enquanto atividades humanas historicamente contextualizadas e não somente nos seus aspectos estruturais/internos ou técnicos/estéticos. A busca por um referencial teórico coerente, que pudesse amparar as reflexões sobre o conhecimento e a aprendizagem informal de música, levou, por sua vez, à necessidade de se encontrar autores cujas concepções sobre a gênese da natureza humana, das atividades humanas e do desenvolvimento, formação e educação humanas fossem compatíveis entre si. Portanto, a escolha dos autores deveu-se ao fato de que suas obras baseiam-se na concepção materialista-dialética e histórica da natureza humana. É justamente essa concepção de ser humano que norteará a condução das discussões pretendidas por esse trabalho; essa concepção guiará as discussões sobre a natureza do conhecimento informal (espontâneo, cotidiano), a natureza do conhecimento formal (escolar), o lugar e o significado de ambos no psiquismo infantil e o papel da escola (da educação formal e da arte) no desenvolvimento cognitivo da criança, bem como na sua formação enquanto indivíduo representante do *gênero humano*⁷.

⁶ Muitos trabalhos na área da Educação Musical abordam esse problema, principalmente no que diz respeito à formação dos professores de música pelos cursos de licenciatura que ainda se baseiam nos moldes do ensino tradicional de música: Arroyo, 2002 e 2006; Campos, 2000; Conde & Neves, 1984; Fernandes, 1998; Freire, 1992 e 2008; Glaser & Fonterrada, 2007; Gohn, 2002 e 2007; Green, 1997; Grossi, 2004 e 2008; Hargreaves, 2005; Iazzetta & Kon, 2003; Iazzetta, 2001; Koellreutter, 1997; Loureiro, 2001; Lucas, 1992; Maciel, 2004; Mojola, 1998; Nogueira, 1998; Penna & Arroyo, 2007; Piedade, 2008; Pinto, 2002a e 2002b; Schafer, 1991; Small, 2006; Swanwick, 2003; Walker, 2007.

⁷ Baseado na obra de Agnes Heller, Newton Duarte faz uma distinção entre *gênero humano* e *espécie humana*. Por *espécie humana* o autor compreende o conjunto das características biológicas específicas do ser humano que são herdadas biologicamente; por *gênero humano* o autor entende o conjunto de características comportamentais específicas do ser humano que não são herdadas biologicamente da espécie, mas sim construídas e adquiridas por meio do processo histórico de *objetivação* e *apropriação*: “*Gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento*” (Duarte, 1992, p.14).

Assim, considerando as práticas e conhecimentos musicais, bem como a própria Educação Musical do ponto de vista sociológico – como fenômenos e/ou práticas sociais humanas (GREEN, 1997) – este trabalho pretende, a partir das idéias de três autores do materialismo dialético: a filósofa húngara Agnes Heller (1977; 2004), os sociólogos Berger & Luckmann (1983) e o psicólogo L. Vigotski (1999; 2002; 2004; 2005), propor uma fundamentação teórica que permita a “leitura interpretativa” da questão do conhecimento musical cotidiano e do universo musical cotidiano ao qual esse conhecimento pertence (ideários, práticas e experiências musicais, valores, atitudes e comportamentos relacionados à idéia de música). As obras de Heller, Berger & Luckmann, e Vigotski, além das obras de Duarte (2006a; 2007) e Saviani (1989; 1997), fornecerão a fundamentação teórica deste trabalho. Outros autores como Paulo Freire e Hans J. Koellreutter serão utilizados com o intuito de ilustrar, de exemplificar a discussão.

As concepções filosóficas e sociológicas dos autores aqui utilizados foram utilizadas para analisar algumas das problemáticas que a questão do conhecimento musical cotidiano apresenta à área da Educação Musical atualmente. Contudo, a discussão realizada não foi elaborada com o intuito de oferecer respostas prontas às questões apresentadas, mas sim promover um debate de idéias a partir do referencial teórico adotado. Além disso, é necessário ressaltar que a abordagem teórica aqui adotada – principalmente as obras de Heller e de Vigotski – é muito densa e ampla, permitindo o levantamento de vários pontos para discussão.

Assim, embora as questões anteriormente descritas tenham sido o estopim deste trabalho, não foram respondidas aqui; foram abordadas em um nível de discussão teórica, pois que constituem problemas de pesquisas amplos e complexos que exigem, para serem devidamente investigados e esclarecidos, pesquisas práticas ou aplicadas como complemento à pesquisa teórica aqui proposta. Este trabalho, enquanto debate teórico, apresenta várias discussões, focando diferentes aspectos do tema: sua dimensão social, macroscópica, relacionada à vida social humana (o que é vida cotidiana? O que é conhecimento cotidiano?); sua dimensão individual/pessoal, relacionada ao desenvolvimento psicointelectual humano (qual o papel dos conhecimentos e aprendizagens cotidianas no desenvolvimento humano?); seu papel e lugar nos processos de educação formal/escolar (qual a função e o lugar que os conhecimentos e aprendizagens cotidianas ocupam na educação escolar?) – mas não oferece respostas definitivas: discute-as a partir do referencial teórico adotado.

Por fim, é necessário ressaltar que não se pretende aqui apresentar uma leitura teórica única, “verdadeira”, melhor ou superior a outras. Trata-se de uma leitura e discussão baseadas

nas obras dos teóricos escolhidos, sendo que outras leituras, feitas a partir de outros autores, são não só possíveis, mas também desejáveis.

No primeiro Capítulo é discutida a questão do viver cotidiano – com suas formas de conhecimento, pensamento, comportamento e aprendizagens – enquanto dimensão específica da vida social humana. São apresentados os fundamentos das obras de Heller e Berger & Luckmann, as quais situam, na dimensão da vida social humana, o espaço social do cotidiano, com suas formas de pensamento, conhecimento e comportamento. A obra de Heller (1977, 2004) caracteriza o que é o cotidiano dentro da estrutura geral da vida social humana, bem como quais as formas básicas ou típicas de pensamento características dessa esfera social. A obra de Berger & Luckmann (1983) fundamenta a questão do processo de aprendizagem espontânea que ocorre pela inserção do homem no cotidiano de sua sociedade, a *socialização primária*⁸.

No segundo Capítulo discutem-se, a partir dos pressupostos apresentados no Capítulo anterior, algumas das problemáticas relacionadas à questão do conhecimento musical cotidiano, incluindo o problema central desta pesquisa: por que a bagagem de conhecimento musical cotidiana dos alunos deve ser considerada pelos programas de Educação Musical formal? Qual o papel, a função e o lugar que os conhecimentos musicais cotidianos dos alunos devem ocupar no processo de ensino-aprendizagem formal/escolar de música? A discussão final deste capítulo (item 2.5), abordando as concepções valorativas sobre os conhecimentos e aprendizagens espontâneos do cotidiano que têm permeado os discursos acadêmico-educacionais da área, remete ao tema da discussão do Capítulo 3: a concepção de trabalho educativo como atividade ou prática humana não-cotidiana, a partir da Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

No terceiro Capítulo são apresentados, a partir da obra de Duarte (1992; 2006a; 2007) e Saviani (1989; 1997), os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, discutindo-se como a Educação Musical pode ser compreendida segundo essa abordagem pedagógica. Os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica fundamentam-se em obras da corrente marxista materialista-dialética e, portanto, fazem a ponte entre a abordagem filosófica e sociológica das

⁸ Berger & Luckmann (1983) chamam de *socialização primária* ao processo primeiro de aprendizagem pelo qual o homem passa a partir do momento de seu nascimento e inserção no cotidiano de sua família e comunidade. A *socialização primária* é a base sobre a qual os outros processos de socialização e aprendizagem se assentarão. É um processo permeado pelo afeto e por isso tem um valor mais profundo e arraigado para o indivíduo, principalmente porque a afetividade nele envolvida deve-se à mediação dos outros significativos, ou seja, das pessoas próximas, pais e familiares altamente significativos para a criança.

obras de Heller e Berger & Luckmann, e a área educacional, na qual se situa o problema de pesquisa deste trabalho.

Enquanto nos dois primeiros capítulos abordou-se a questão dos conhecimentos, das formas de pensamento e da aprendizagem cotidianas em sua dimensão social, no quarto Capítulo discute-se essa questão em sua dimensão individual, isto é, relacionada ao desenvolvimento psicointelectual humano. Enquanto as obras de Heller e de Berger & Luckmann são utilizadas para abordar a questão do conhecimento musical cotidiano no nível social ou coletivo, a obra de Vigotski é utilizada para analisá-lo ou interpretá-lo do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo do indivíduo que aprende. Como a intenção é discutir problemas relacionados ao conhecimento musical cotidiano, achou-se necessário abordar essa questão tanto em sua dimensão social, quanto em sua dimensão individual, pois que ambas encontram-se em relação dialética nas situações de aprendizagem. Para tanto, no quarto capítulo são apresentados os principais pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica (cujos principais representantes são Vigotski, Leontiev e Luria) sobre a formação do psiquismo humano, por meio do processo de apropriação⁹ das objetivações sociais, e sobre o papel dos processos formais e informais de ensino-aprendizagem nessa formação. As obras de Vigotski (2002; 2004; 2005) e Leontiev (2004) fazem uma ponte entre os pressupostos de Heller e Berger & Luckmann (pertencentes à área da filosofia e sociologia) e a área da psicologia do desenvolvimento (ou, como Vigotski a define: Psicologia Pedagógica). Suas idéias contribuem para situar o lugar que a aprendizagem informal cotidiana – neste caso, as aprendizagens musicais informais/espontâneas relativas aos conhecimentos musicais cotidianos – pode ocupar no desenvolvimento cognitivo humano e quais suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem formal. A concepção de ser humano apresentada pela Psicologia Sócio-Histórica, a partir da definição da natureza sócio-histórica do psiquismo

⁹ O termo *apropriação* refere-se ao processo por meio do qual o ser humano interioriza/apreende o mundo social, suas objetivações, simbolismos, significados, valores, ações e esquemas mentais, tornando-os seus, isto é, tornando-os parte integrante de seu psiquismo, de sua natureza (o que implica dizer também parte de seu corpo, por meio das novas conexões neurais). O processo de apropriação, enquanto processo de interiorização de ações e objetivações sociais, é um processo educativo (de aprendizagem) por excelência. Como ressalta Góes (2000, p. 18): “*Uma das grandes contribuições da perspectiva sócio-histórica está em tentar explicitar, e não apenas pressupor, processos através dos quais o desenvolvimento é socialmente constituído. [...] As funções psicológicas, que emergem e se consolidam no plano da ação entre sujeitos, tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno*”. A apropriação da experiência sócio-histórica das gerações anteriores, por meio da comunicação/mediação (e, conseqüentemente, da linguagem), acarreta uma modificação da estrutura geral dos processos do comportamento humano, criando novas formas de pensamento e ação. Para se apropriar da bagagem de conhecimentos, instrumentos e tecnologia acumulados em sua sociedade, a criança é forçada a desenvolver habilidades específicas que, de outra feita, não se desenvolveriam espontaneamente. A respeito dessa diferenciação entre apropriação das objetivações sociais *versus* interação com o meio social, ver a obra de Duarte (2006).

humano, ocupa um papel central na fundamentação deste trabalho quando este discute a natureza e as especificidades dos conhecimentos, formas de pensamento e aprendizagens cotidianas e seu papel na educação formal.

Por fim, no quinto Capítulo discute-se a questão da música tomada como objetivação não-cotidiana¹⁰, como arte (ou *arte funcional*¹¹, tal como defende Koellreutter), produto histórico universal do gênero humano, necessidade intrínseca da natureza social humana, instrumento de formação e desenvolvimento psíquico e, portanto, instrumento de transcendência do pensar cotidiano, como possibilidade de vivência da catarse estética¹² e humanização. Para tanto, discute-se como a concepção de arte emerge das obras de Heller, Vigotski e Koellreutter, buscando as semelhanças entre suas concepções. O conceito de Koellreutter de *arte funcional* foi analisado em correlação com o conceito de Heller de arte como objetivação não-cotidiana, isto é, como atividade humana que sintetiza e representa o máximo desenvolvimento sócio-cultural da humanidade e que, portanto, tem a capacidade de integrar e humanizar o homem. Da mesma maneira que, para Heller e Vigotski, a arte “eleva” o espírito e transforma a consciência humana, para Koellreutter, a verdadeira arte tem como função humanizar o ser humano, criar nele necessidades espirituais e não apenas satisfazer as “falsas necessidades” do ego, tais como, por exemplo, a necessidade de ser um “astro virtuose” exibicionista. A partir dessa discussão, pretende-se apontar uma fundamentação

¹⁰ Segundo Heller, *objetivação não-cotidiana* refere-se às criações ou produtos humanos que, por meio da ação e do pensamento criativos, expressam a essência do gênero humano historicamente constituído. São exemplos de objetivações não-cotidianas as produções artísticas, filosóficas, científicas, políticas e éticas das sociedades.

¹¹ Por *arte funcional* Koellreutter compreende os processos artísticos libertadores e formadores do homem. A *arte funcional* seria aquela que, por meio da comunicação estética, pudesse promover o desenvolvimento e o crescimento da personalidade e da criatividade humanas; seria ainda a arte integrada às necessidades da sociedade, com a função primordial de promover a “humanização” do homem e da sociedade (Koellreutter, 1994).

¹² Vigotski (1999) define *catarse estética* como uma vivência total que integra emoção/afeto, sensação/percepção e cognição/pensamento, unificando o *psiquismo humano*. É um processo psíquico transformador que o ser humano pode experimentar quando entra em contato com um objeto artístico. Isso porque a *catarse estética* compreende uma descarga intensa de energia nervosa, provocada pela vivência de uma emoção/afeto intenso, acompanhada por um processo de elaboração cognitiva decorrente das contradições internas da obra de arte, contradições dialéticas entre os elementos constituintes do objeto artístico: a forma e o conteúdo. A *catarse estética* seria detonada pelas contradições intrínsecas da obra de arte, entre *forma* e *conteúdo*, causando, além de uma descarga emocional intensa, um estado de profunda elaboração cognitiva, a ponto de transformar o *psiquismo cotidiano* de homem e, conseqüentemente, sua percepção de si mesmo e do mundo. Dessa forma, a *arte*, por meio da *catarse estética*, teria o poder de transformar positivamente a consciência e a personalidade do homem. Essa concepção assemelha-se à de Heller, para quem o momento da *catarse* (que, por sua vez, integra o processo de *homogeneização*) implica a *integração* do homem no *genérico-humano*, por meio da suspensão de sua *particularidade* e manifestação de sua *genericidade* ou *essência humana*. Tal como Vigotski, Heller concebe o processo de *catarse* ou *integração* no *universal-humano* como um processo transformador e humanizador do homem. Essa questão será discutida no Cap. 3, incluindo a concepção de *arte funcional* de Koellreutter.

teórica que permita à Educação Musical abordar a música e as práticas musicais não só em sua dimensão cotidiana, mas, principalmente, em sua dimensão não-cotidiana, como arte e, portanto, como atividade humana destinada a levar os indivíduos a experienciar a vivência estética.

O Problema de Pesquisa: *Por que a bagagem de conhecimento musical cotidiana dos alunos deve ser considerada pelos programas de educação musical formal? Qual o papel, a função e o lugar que os conhecimentos musicais cotidianos dos alunos devem ocupar no processo de ensino-aprendizagem formal/escolar de música?*

Para elaborar uma possível resposta a essa questão, foi realizada uma revisão bibliográfica do que se tem publicado no Brasil a esse respeito. Nas últimas duas décadas, muitos textos e trabalhos de especialistas brasileiros da área de Educação Musical, Etnomusicologia e Sociologia da Música têm, direta ou indiretamente, abordado a questão da aprendizagem informal de música que ocorre espontaneamente no cotidiano das crianças e jovens, incluindo a questão dos significados e sentidos que a música, enquanto prática social, carrega consigo, bem como as implicações disso para o processo de ensino-aprendizagem formal¹³.

Dentre esses estudos, alguns apontam para a necessidade importância de o ensino formal de música levar em consideração a bagagem de conhecimento musical cotidiano do aluno, relatando exemplos e casos nos quais a aceitação e utilização desse conhecimento, por parte do ensino formal, resultaram na melhoria da motivação ou do desempenho dos alunos em relação ao ensino formal¹⁴. Alguns desses autores procuram fazer uma leitura teórica da questão do aprendizado informal de música, baseando-se principalmente na dimensão sociológica e psicológica da música¹⁵. Muitos trabalhos abordam a questão do conhecimento

¹³ Conde & Neves, 1984/1985; Penna, 1990; Lucas, 1992; Souza, 1992; Tourinho, 1994; Hentschke, 1995; Tourinho, 1995; Souza, 1996; Green, 1997; Swanwick, 1997; Arroyo, 1998; Costa, 1998; Leal, 1998; Nogueira, 1998; Campos, 2000; Del Bem, 2000; Ramos, 2000; Souza, 2000; Torres, 2000; Loureiro, 2001; Zagonel, 2001; Arroyo, 2002; Dayrell, 2002; Gohn, 2002; Fischer, 2002; Lima, 2002; Magro, 2002; Pinto, 2002; Ramos, 2002; Rosa, 2002; Wille, 2002; Fialho, 2003; Loureiro, 2003; Muller, 2003; Penna & Arroyo, 2003; Subtil, 2003; Cândido, 2004; Maciel, 2004; Pires, 2004; Hargreaves, 2005; Almeida, 2006; Arroyo, 2006; Cunha, 2006; Duarte & Mazzotti, 2006; Dutra, 2006; Ilari, 2006; Marques & Montandon, 2006; Moura, 2006; Quadros Júnior, 2006; Ribas, 2006; Santos, 2006; Silva, 2006; Subtil, 2006a e 2006b; Torres, 2006; Andrade, 2007; Gohn, 2007; Janzen & Arroyo, 2007; Subtil, 2007; Wazlawick *et al*, 2007; Piedade, 2008; dentre tantos outros trabalhos.

¹⁴ Tourinho, 1994; Arrussul dos Santos, 2000; Bozzetto, 2000; Ramos, 2000; Torres, 2000a e 2000b; Pires, 2004; Quadros Júnior, 2006.

¹⁵ Hentschke, 1995; Tourinho, 1995; Green, 1997; Arroyo, 1998; Nanni, 2000; Souza, 2000; Gohn, 2002; Hargreaves, 2005; Duarte & Mazzotti, 2006; Subtil, 2007; Wazlawick *et al*, 2007.

(ou aprendido) informal de música no nível descritivo, relatando casos e experiências pessoais de grupos ou professores, mas não apresentam um embasamento teórico que justifique ou explique *por que* ou *como* o conhecimento informal de música deve ser considerado pelo ensino formal. Geralmente o argumento é de que o mundo moderno e sua vida cotidiana midiaticizada e tecnológica exigem atualizações na maneira como se ensina e se concebe a música, pois, de outra maneira, a Educação Musical formal estará distanciada das vivências musicais cotidianas dos alunos e dos significados que a música assume em seu dia-a-dia, desmotivando-os diante das práticas musicais escolares/formais. Por isso este trabalho pretende contribuir no sentido de **amparar teoricamente tal discussão**, apontando as convergências e divergências entre alguns dos resultados apontados pelas pesquisas práticas em Educação Musical e os pressupostos teóricos dos três autores do materialismo-dialético anteriormente citados.

Muitos trabalhos na área de Educação Musical que tratam do tema do cotidiano e da aprendizagem musical espontânea trazem, explícita ou implicitamente, concepções sobre a natureza e a função do conhecimento cotidiano na formação e no desenvolvimento das crianças. Essas concepções, por vezes, parecem apoiar-se na dicotomia ensino-aprendizagem informal *versus* ensino-aprendizagem formal, como se um ou outro fosse preferível, “melhor” ou “superior” ao outro; ou ainda, percebe-se implicitamente a idéia de que esses processos são distintos entre si, desconectados ou excludentes e que o ensino-aprendizagem formal, da maneira como tem ocorrido nas últimas décadas, não tem mais sentido no cotidiano das crianças e jovens de hoje¹⁶. Assim, existem posturas que defendem a valorização do ensino-aprendizagem informal/cotidiano/espontâneo, muitas vezes, inclusive, em detrimento do ensino formal. Por outro lado, existem as posições ditas tradicionais ou conteudistas, principalmente na prática pedagógica, que se baseiam na transmissão de conhecimentos formais, acadêmicos “de cima para baixo”. A partir do referencial teórico adotado – principalmente a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica¹⁷ – pretende-se neste trabalho discutir essa questão.

Paralelamente às concepções sobre ensino-aprendizagem formal e informal, caminham as concepções sobre o que seja música, qual sua natureza, seu valor, sua função e seu lugar na

¹⁶ Penna, 1990; Schafer, 1991; Koellreutter, 1994; Souza, 2000; Swanwick, 2003; Campos, 2000; Small, 2006.

¹⁷ A Pedagogia Histórico-Crítica, como será posteriormente apresentado, fundamenta-se nos pressupostos marxistas e no método materialista histórico ou materialista dialético. Neste trabalho suas concepções são representadas pelos autores Dermeval Saviani, Newton Duarte e Suely A. Mello.

vida cotidiana das pessoas e da sociedade como um todo (LUCAS, 1992). Nesse sentido, a partir dos pressupostos das teorias abordadas, surge, atrelado a esta problemática, um terceiro foco de discussão: Como a música tem sido concebida pelos programas formais de Educação Musical: como prática social destinada ao entretenimento, ao consumo? Como prática social humana integradora e transformadora? Como arte? Como tais concepções podem interferir na condução dos programas formais de educação, na elaboração do currículo e de seus conteúdos e métodos? Como interpretar essa questão à luz das teorias aqui adotadas e quais as conseqüências desse tipo de leitura teórica para o processo de ensino-aprendizagem formal? A discussão desse terceiro foco de questões constitui o conteúdo discutido no terceiro capítulo.

O tema “conhecimento musical cotidiano” ou “aprendizagem informal de música”, portanto, tem se mostrado uma fonte rica em possibilidades de estudos. Além de acrescentar as perspectivas filosófica, sociológica e psicológica ao problema do conhecimento musical cotidiano, abordar teoricamente essa temática justifica-se pelo fato de que pesquisas teórico-reflexivas em Educação são um dos melhores caminhos para se revelar, esclarecer e criticar os motivos, crenças e valores que carregamos e que orientam e conduzem nossa prática pedagógica, tornando-os mais evidentes, mais conscientes.

No caso da Educação Musical, existem diferentes concepções sobre a natureza e o valor dos tipos de saber musical (conhecimento espontâneo/informal/cotidiano *versus* formal/acadêmico/clássico/erudito), bem como diferentes concepções sobre o que é música e, inclusive, sobre a natureza e o valor dos vários tipos de música. Nesse sentido, as reflexões teóricas ajudam a explicitar quais concepções sobre música e sobre conhecimento musical estão orientando nosso trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, orientando o processo de educação musical ao qual submetemos nossos alunos, fazendo-nos pensar sobre a adequação de nossa prática à realidade e às necessidades dos alunos e da sociedade em que atuamos. Nas palavras de Green (1997, p. 35):

Talvez seja benéfico aos professores estarem cômicos da trama complexa dos significados musicais com os quais lidamos, e os relacionamentos intrínsecos entre alunos, grupos sociais, suas práticas musicais e a abrangência de suas práticas musicais. Dessa maneira, menos provavelmente rotularemos nossos alunos de não-musicais, sem primeiro considerarmos as profundas influências dos fatores sociais na aparência superficial de suas musicalidades; e estaremos mais propensos a responder sensivelmente às convicções genuínas acerca do que seja música, de qual seja o seu valor e do que seja ser musical.

Segundo Marques (2004), somente alicerçando-se em uma sólida fundamentação epistemológica a prática dos educadores musicais será consciente de seus aspectos sociais,

históricos, culturais, políticos e metodológicos, tornando-se, dessa forma, uma prática crítica. Esse autor também alerta para o fato de que é necessário questionar constantemente os discursos educacionais e seus modismos, pois métodos e políticas educacionais são produtos sócio-históricos e necessitam ser pensados. Saviani (1989, p. 30) assim se manifesta a respeito da função e da importância do trabalho filosófico para a área educacional:

Sua função será acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas. Com isso a ação pedagógica resultará mais coerente, mais lúcida, mais justa, mais humana, enfim.

Nesse sentido, o principal objetivo deste trabalho é fundamentar teoricamente a questão da aprendizagem musical cotidiana, por meio de uma abordagem filosófico-sociológica da música, de suas manifestações e situações de aprendizagem, a partir das obras dos autores do materialismo-dialético anteriormente citados. Um segundo objetivo é discutir a questão das concepções valorativas sobre o que é música e sobre a natureza do processo de ensino-aprendizagem formal e informal de música que permeiam as propostas musicais didático-pedagógicas, bem como os discursos teóricos que fundamentam muitas das pesquisas na área. Por fim, um terceiro objetivo é apresentar e introduzir a obra desses autores na área da Educação Musical, relacionando-a a uma de suas problemáticas (no caso, a do conhecimento musical cotidiano); com isso, pretende-se fornecer fundamentação teórica que possa subsidiar outras pesquisas, inclusive de natureza prática.

Metodologia

Segundo Andrade (1999) e Severino (2000), as pesquisas, conforme suas finalidades, podem ser classificadas como sendo de ordem intelectual (pesquisa básica, fundamental ou “pura”) ou como de ordem prática (pesquisa aplicada). Amaral (1991) descreve a pesquisa teórica ou básica como aquela que, por meio do processo de análise e crítica, esclarece e organiza os conceitos, idéias e conhecimentos que orientam a prática educacional ou ainda como sendo o tipo de pesquisa que “leva ao domínio de conhecimentos com ampla base teórica para futura aplicação prática” (AMARAL, 1991, p.36).

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa teórica, de ordem intelectual, uma vez que apresenta uma discussão sobre a natureza e as especificidades do conhecimento musical

cotidiano a partir da obra dos teóricos escolhidos. Espera-se que, posteriormente, tal discussão possa fundamentar pesquisas de natureza prática. É também uma pesquisa exploratória, de natureza teórica, cujos principais procedimentos metodológicos¹⁸ foram o levantamento bibliográfico e o trabalho de análise, crítica e síntese (GIL, 2002). Para Andrade (1999), a pesquisa exploratória permite que se encontrem novos enfoques para o tratamento do problema de pesquisa abordado, o que caracteriza o objetivo deste trabalho.

O método de abordagem aqui utilizado caracteriza-se pelo “método filosófico” (AMARAL, 1991), por meio do qual se delimita um (ou mais) problema de pesquisa e, a partir dele, são elaboradas teorizações, especulações filosóficas preditivas sobre a natureza dos processos investigados: “*A maior parte das teorizações sobre estética, arte, intuição, apreciação, atitudes e valores arraigados são especulações filosóficas*” (AMARAL, 1991, p.73).

A metodologia filosófica deste trabalho pode ainda ser descrita, segundo Andrade (1999), como “método dialético”, uma vez que envolve a discussão de questões teóricas, ideológicas, por meio da qual se pretende investigar aspectos da realidade social humana e da ação recíproca desse estudo sobre essa realidade (neste caso, a questão do conhecimento informal de música e suas implicações para os programas formais de educação musical).

Segundo Konder (1998, p. 8), a dialética é o modo ou método por meio do qual pensamos e refletimos sobre as contradições da realidade: “[...] *o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação*”. Contudo, o método dialético não é um método idealista, pois considera seu objeto de estudo, os fenômenos sociais humanos, como realidade concreta, objetiva, material, cuja existência independe da consciência humana. Por isso é um método também definido como materialismo-dialético ou materialismo histórico-dialético. Goldmann (1979, p. 37) define o materialismo dialético como uma atitude prática diante da vida, como uma visão de mundo específica, e também como uma ideologia que pretende transformar o mundo. Segundo Gil (1999), o método dialético (ou materialista-histórico), sendo um método de interpretação da realidade social humana, permite que a pesquisa contemple a dimensão histórica e as contradições dos fenômenos que estuda. Assim, este trabalho pretende ampliar o foco das reflexões referentes ao seu tema de pesquisa (o conhecimento musical cotidiano), discutindo-

¹⁸ Do *levantamento bibliográfico*, foram selecionadas algumas obras que orientaram a produção deste trabalho, obras nas áreas de: *filosofia* (Heller, 2004); *sociologia* (Heller, 1977; Berger & Luckmann, 1983); *psicologia do desenvolvimento* (Leontiev, 2004; Vigotski, 2002; 2005); *psicologia pedagógica* (Vigotski, 2004); *pedagogia e educação* (Duarte, 1992; 1998; 2000; 2006a e 2006b; 2007; Saviani, 1997; Mello, 2000).

o não só em suas especificidades técnicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem interno à sala de aula, mas também em sua dimensão sócio-histórica.

CAPÍTULO I – O COTIDIANO, SUAS FORMAS DE PENSAMENTO E CONHECIMENTO

Neste capítulo apresenta-se o conceito de cotidiano (ou vida cotidiana), a partir das obras de Agnes Heller (1977; 2004) e Berger & Luckmann (1983), cujas idéias embasam as discussões do Capítulo 2.

Ainda que muitas questões sejam aqui apresentadas e discutidas, não se pretendeu esgotar todas as possibilidades que esse rico material teórico oferece. Como as possibilidades de reflexão¹⁹ a partir da obra desses autores são muitas, procurou-se apresentar um debate geral de idéias, levantando e discutindo algumas questões que parecem ser relevantes para área da Educação Musical. As obras de Heller e Berger & Luckmann oferecem amplo material teórico a ser explorado pelas pesquisas na área de Educação Musical e este trabalho pretende explorar algumas dessas possibilidades. Contudo, devido à complexidade do tema e das questões, outros tipos de pesquisa, mais específicas e mais aprofundadas, podem ser realizadas a partir desta discussão inicial. O objetivo aqui é, aproveitando a riqueza da abordagem teórica, apresentar e discutir questões, idéias, pressupostos e hipóteses que, inclusive, poderão fornecer material para futuras pesquisas. Além disso, e como ressaltado anteriormente, a leitura teórica aqui apresentada não pretende ser única. Por isso novas leituras, a partir de outros referenciais teóricos, só viriam enriquecer os estudos em nossa área.

¹⁹ “Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar” (Saviani, 1989, p. 23).

1.1 – Agnes Heller e a Vida Social Humana: Esferas Sociais Cotidiana e Não-Cotidianas

Agnes Heller (1977 e 2004) desenvolveu sua teoria sócio-histórica sobre a natureza e as especificidades da vida social humana, incluindo a vida cotidiana. Para ela, a realidade da vida social humana é objetiva e possuidora de dois níveis, esferas ou espaços: a **esfera social cotidiana** e as **esferas sociais não-cotidianas**. Cada um desses níveis, esferas ou espaços sociais possui suas formas características de pensamento, sentimento, comportamento e ação, bem como suas formas características de objetivações²⁰.

A esfera social básica, imediata e primeira da vida social humana é a esfera cotidiana, que se constitui pelo conjunto de práticas e ações do dia-a-dia voltadas para a subsistência do homem, pelas atividades rotineiras de caráter particular, cujas motivações são de natureza pessoal, relacionadas à subsistência imediata. O espaço social da cotidianidade caracteriza-se por todas as atividades e práticas que permitem a subsistência do homem concreto, particular, enquanto ser biológico e social²¹.

²⁰ *Objetivações* são práticas, ações e objetos concretos ou simbólicos construídos pelo homem em sociedade. As objetivações humanas alcançam diferentes níveis. O primeiro nível é o das objetivações cotidianas ou objetivações em-si. As principais *objetivações cotidianas* são: a *linguagem*, os *usos* (de instrumentos), os *costumes* (Heller, 1977, p.7). As *objetivações não-cotidianas* ou *genéricas para-si* são aquelas constituídas historicamente pela humanidade e cujas formas de pensamento e comportamento transcendem o imediatismo pragmático do cotidiano: as *artes*, a *filosofia*, as *ciências*, a *política*, a *ética*, a *moral*. As *objetivações não-cotidianas* derivam das necessidades mesmas da sociedade e oferecem aos homens particulares a possibilidade de elevar-se acima de sua *particularidade*, de elaborar uma relação consciente com a *genericidade*, de chegar a ser *indivíduos genéricos* (Heller, 1977, p.55). Segundo Duarte (2006a, p. 123): “*Portanto, uma objetivação é sempre síntese da atividade humana. Daí que, ao se apropriar de uma objetivação, o indivíduo está se relacionando com a história social, ainda que tal relação nunca venha a ser consciente para ele*”.

Para Berger & Luckmann (1983), as *objetivações sociais* são quaisquer produtos da atividade humana e nascem do pensamento e das ações do homem: “*O processo pelo qual os produtos exteriorizados da atividade humana adquirem o caráter de objetividade é a objetivação*” (p.87). Ou ainda: “*A expressividade humana é capaz de objetivações, isto é, manifesta-se em produtos da atividade humana que estão ao dispor tanto dos produtores quanto dos outros homens, como elementos que são de um mundo comum*” (p. 53). As *objetivações* podem constituir objetos concretos, como, por exemplo, os instrumentos de trabalho, mas não se limitam a isso, pois podem ser de *natureza simbólica* (um ritual religioso). Mesmo no caso dos objetos concretos, como, por exemplo, os instrumentos de trabalho, não se pode falar só da concretude, pois todo objeto produzido pelo homem traz em si, ao mesmo tempo, a concretude e a objetivação da subjetividade humana que o produziu, ou seja, todo objeto nasce de uma intenção de uso e carrega esse *sentido* consigo: “*A realidade da vida cotidiana não é cheia unicamente de objetivações; é somente possível por causa delas. Estou constantemente envolvido por objetos que ‘proclamam’ as intenções subjetivas de meus semelhantes [...]*” (p.54). Portanto, um martelo não é apenas um objeto concreto, mas é também um objeto que carrega em si o motivo, a intenção do trabalho: “[...] *a relação entre o homem, o produtor, e o mundo social, produto dele, é e permanece sendo uma relação dialética, isto é, o homem e seu mundo social atuam reciprocamente um sobre o outro. A exteriorização e a objetivação são momentos de um processo dialético contínuo. O terceiro momento desse processo é a interiorização*” (p.87).

²¹ “*Para reproduzir a sociedade é necessário que os homens particulares se reproduzam a si mesmos como homens particulares. A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social*” (Heller, 1977, p.19).

É no cotidiano que o homem se apropria das **três principais objetivações cotidianas**: a **língua**, o **uso dos objetos** (ferramentas, utensílios, instrumentos) e os **costumes**. A apropriação²² dessas três objetivações básicas é fundamental para a formação social do indivíduo, pois toda pessoa adulta deve ter se apropriado delas, sendo capaz de falar a língua de sua sociedade, manipular seus utensílios, compreender os usos, costumes e regras de conduta culturalmente estabelecidas. Esse processo de apropriação das três objetivações cotidianas básicas, constitui, segundo a concepção materialista-dialética, a essência da natureza social do homem, garantindo-lhe a possibilidade de manifestar a **genericidade**²³ humana.

A humanidade como um todo, em seu percurso histórico, bem como as objetivações que produz ao longo de sua história, é considerada por Heller como a integração máxima da essência²⁴ ou natureza humana, o que ela define como a **dimensão genérico-humana** da vida social do homem. Para ela, cada indivíduo particular (singular) traz dentro de si apenas um certo grau de consciência sobre sua particularidade²⁵ e sua genericidade. Quanto maior for o grau de consciência do homem particular sobre a relação entre particularidade e genericidade em sua vida, maior é seu grau de liberdade e autonomia em relação à sua vida social e menor o seu grau de alienação (HELLER, p.22).

²² O verbo **apropriar-se** (cujo substantivo derivado é o conceito de *apropriação*) será utilizado neste trabalho como sinônimo de “tornar seu”, *assimilar* (e seu substantivo derivado, o conceito de *assimilação*), *apreender* ou *interiorizar* (e seu substantivo derivado *interiorização*).

²³ O termo **genericidade** refere-se à natureza socialmente mediatizada do homem, ou seja, à sua **socialidade histórica**. A **genericidade** humana manifesta-se, em cada ser humano, por meio da apropriação das *objetivações* acumuladas historicamente pelas sociedades, tais como a língua os usos, os costumes, os valores, as normas morais e éticas, os conceitos, as formas de pensamento e ação. A **genericidade** ou **socialidade histórica** confere ao homem sua “natureza humana”, sua “essência humana”. Por isso Heller considera que a *essência humana* não é algo inerente ao homem enquanto ser biológico, não é algo herdado hereditariamente, mas algo construído e assimilado historicamente. Heller afirma que a *essência humana* não é o ponto de partida, nem é o núcleo a que se superpõem as influências sociais; a **essência humana** é, antes, um **resultado**: o resultado do processo de *apropriação* e *objetivação* dos produtos, condições e circunstâncias histórico-sociais.

²⁴ Para Marx, as características fundamentais (ou componentes) da **essência humana** são: o trabalho (a *objetivação*), a **socialidade** ou **historicidade**, a **consciência**, a **universalidade** e a **liberdade**. Para esse autor, só se pode falar em desenvolvimento humano quando o homem pode, pelo menos parcial e eventualmente, manifestar essas características. São elas ainda que estão na base do desenvolvimento de todo e qualquer tipo de **valor social** (Heller, 1977, p. 49). Por isso: “A *essência humana*, portanto, não é o que ‘esteve sempre presente’ na humanidade (para não falar mesmo de cada indivíduo), mas a realização gradual e contínua das possibilidades imanescentes à humanidade, ao gênero humano” (Heller, 2004, p.4).

²⁵ Os termos **particularidade** e **particular** referem-se ao homem biológico, individual, singular e têm como correspondentes os termos *individualismo*, *individualista*; **particular** e **particularidade** são termos que se referem aos aspectos comportamentais egocentrados, isto é, comportamentos imediatos, organizados a partir do **ego** enquanto **consciência individual**.

Toda sociedade possui uma vida cotidiana, ainda que esta difira de sociedade para sociedade e de época para época. Por isso, também, todo homem, seja ele pertencente a qualquer sociedade ou classe social, está imerso, desde o momento em que nasce, na vida cotidiana de um mundo social pré-existente, concreto, com suas instituições, normas, valores, instrumentos, linguagem. O cotidiano é o espaço da ontologia do homem enquanto ser social e o homem é um ser histórico, na medida em que precisa apropriar-se das objetivações de sua sociedade – ou seja, de seus produtos historicamente constituídos – para tornar-se um membro dela: *“Portanto, a reprodução do homem particular é sempre a reprodução de um homem histórico, de um homem particular em um mundo concreto”* (HELLER, 1977, p. 22). Dessa maneira, o aspecto genérico e histórico de todo homem particular está contido em sua natureza social. Mesmo que o homem viva na cotidianidade, satisfazendo apenas a suas necessidades particulares, ainda assim ele estará manifestando em certo grau o genérico-humano e expressando a essência da humanidade historicamente constituída: *“Para o homem de uma dada época, o humano-genérico é sempre representado pela comunidade ‘através’ da qual passa o percurso, a história da humanidade”* (HELLER, 2004, p.21). Por isso todo homem, em sua particularidade, carrega consigo a genericidade humana. Dessa forma, o aspecto genérico/universal da espécie humana está contido em cada indivíduo e em cada atividade que tem um caráter genérico-humano²⁶.

Enquanto espaço social primordial, a vida cotidiana está na raiz da História humana, pois são as práticas da cotidianidade que permitem a reprodução da sociedade e a evolução de sua História: *“A vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social”* (HELLER, 2004, p. 20). Nessa perspectiva, Heller (2004, p. 2) afirma que *“A história é a substância da sociedade”*, uma vez que essa substância social não é a somatória dos indivíduos humanos, nem é a essência humana; a substância da sociedade é a atividade humana que objetiva o mundo humano; nesse sentido a essência humana se manifesta, se explicita no (e por meio do) processo histórico. Portanto, a substância de todo fenômeno social humano é histórica: *“O tempo histórico é a irreversibilidade dos acontecimentos sociais”* (HELLER, 2004, p.3). E ainda: “[...]”

²⁶ *“Assim, por exemplo, o trabalho tem freqüentemente motivações particulares, mas a atividade do trabalho – quando se trata de trabalho efetivo (isto é, socialmente necessário) – é sempre atividade do gênero humano. Também é possível considerar como humano-genéricos, em sua maioria, os sentimentos e as paixões, pois sua existência e seu conteúdo podem ser úteis para expressar e transmitir a substância humana. Assim, na maioria dos casos, o particular não é nem o sentimento nem a paixão, mas sim seu modo de manifestar-se referido ao eu e colocado a serviço da satisfação das necessidades e da teleologia do indivíduo. Também enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano”* (Heller, 2004, p.21).

consideramos a história como desenvolvimento, a substância social como substância em desenvolvimento” (HELLER, 2004, p.8). Neste trabalho adotou-se justamente essa concepção histórica de ser humano: o homem se humaniza por meio do processo de apropriação das objetivações sócio-culturais historicamente constituídas, e para manifestar sua “essência humana universal” ou genérica, precisa passar pelo processo básico de apropriação, que é um processo educativo por excelência. Portanto, a concepção histórica da formação do ser humano concede um valor decisivo aos processos educativos, sejam eles formais ou informais.

A vida cotidiana é, portanto, a manifestação **imediate** da genericidade do homem. Por isso a manifestação do humano-genérico na esfera cotidiana não implica que o homem tenha se tornado um indivíduo genérico, ou seja, uma pessoa consciente de seu lugar na sociedade e de sua relação com a genericidade histórica humana. Heller (1977) faz uma distinção entre **homem particular**²⁷ e **indivíduo genérico**. Por homem particular a autora compreende o ser humano biológico, particular, individual (o homem como “pura existência”); por indivíduo genérico (ou individualidade para-si²⁸) compreende o homem livre²⁹, que tem autonomia e consciência para fazer escolhas e cujas motivações, mesmo as da vida cotidiana, são baseadas em valores³⁰ que são mais importantes que sua própria autoconservação. O indivíduo é o

²⁷ O *homem particular* ou *indivíduo em-si*, segundo Duarte (1992) é o homem que age guiado pelas *formas cotidianas de pensamento e conhecimento* (discutidas neste item, a seguir) ou, no termo de Rossler, pelo *psiquismo cotidiano*. A categoria *em-si* refere-se à dimensão do homem particular, individual, singular, bem como à dimensão do viver cotidiano e de suas objetivações e formas de pensamento e conhecimento, que configuram a *consciência em-si*. A categoria *para-si* refere-se à dimensão humano-genérica, à dimensão histórica da vida social humana e às objetivações e formas de pensamento, conhecimento e ação que sintetizam o desenvolvimento máximo da essência humana historicamente constituída (*consciência para-si*). Segundo Mello (2000), o *homem particular* age guiado por um nível de consciência que se manifesta como espontâneo e natural.

²⁸ O *indivíduo para-si* é aquele que adquire um estado integrador de consciência sócio-histórica e que, portanto, consegue estabelecer uma relação consciente com as objetivações humanas universais, constituídas historicamente pela humanidade e representantes da essência humano-genérica. Esse conceito é utilizado por Duarte como **critério de desenvolvimento humano** a ser adotado pela educação formal. Ao contrário do indivíduo em-si, o *indivíduo para-si* é guiado por um nível de consciência baseado na intencionalidade. Nesse sentido, para Mello (2000, p. 41-42), o *nível de consciência para-si* refere-se ao uso intencional da consciência: “*Nesse nível, o sujeito utiliza intencionalmente sua consciência, e faz isso consciente da alienação que impregna todos os fatos e situações na sociedade alienada. Por isso, considera esse condicionamento ao escolher os fins e motivos que dirigem sua atividade balizando-os por aqueles valores que expressam as possibilidades máximas do desenvolvimento humano. Esse nível de consciência é o que se pode chamar de consciência crítica [...]*”.

²⁹ Segundo Mello (2000, p. 55): “*Quando o homem é capaz de estabelecer uma relação consciente com sua existência, sua atividade se torna cada vez mais livre*”.

³⁰ Por **valor** Heller compreende tudo aquilo que faz parte do **ser genérico do homem** e contribui, direta ou mediadamente, para a explicitação desse *ser genérico* ou da *essência humana*: “[...] *pode-se considerar valor tudo aquilo que, em qualquer das esferas e em relação com a situação de cada momento, contribua para o enriquecimento daqueles componentes essenciais; e pode-se considerar desvalor tudo o que direta ou indiretamente rebaixe ou inverta o nível alcançado no desenvolvimento de um determinado componente essencial. O valor, portanto, é uma categoria ontológico-social; como tal é algo objetivo, mas não tem uma*

homem capaz de manifestar sua essência genérico-humana por meio da relação consciente e intencional com as objetivações genéricas da humanidade e com seu espaço-tempo histórico. O conceito de individualidade refere-se ao desenvolvimento e à manifestação da essência humana ou “vir-a-ser” do indivíduo: “[...] *o indivíduo não está nunca acabado, está em contínuo vir-a-ser. Esse vir-a-ser constitui um processo de elevação acima da particularidade, é o processo de síntese através do qual se realiza o indivíduo*” (HELLER, 1977, p. 49).

Portanto, assim como a vida social humana está dividida em esferas (cotidiana e não-cotidiana), assim também todo homem é simultaneamente um ser particular/individual e um ser genérico/universal. A coexistência, no homem, do individual/particular e do universal/genérico acontece em diferentes graus. Segundo Heller, na maioria das pessoas, a particularidade sobrepõe-se ao universal/genérico porque, na esfera da cotidianidade, as pessoas vivem voltadas para a reprodução de sua subsistência social imediata (trabalho, estudo, família, cuidado com os filhos, lazer, consumo), utilizando somente as formas cotidianas de pensamento, sem desenvolver inteiramente a consciência genérico-humana, o potencial humano criador e libertador. Por isso, Heller afirma que o grau de individualidade (e não individualismo ou egocentrismo) pode variar de pessoa para pessoa³¹.

Assim, a natureza intrínseca de todo ser humano contém a possibilidade de autoconsciência, liberdade e transcendência, desde que as condições sociais permitam o seu pleno desenvolvimento e expressão. Contudo, a expressão da natureza integral humana (particular/genérico), ou seja, da individualidade unitária do homem, é apenas uma tendência “[...] *mais ou menos forte, mais ou menos consciente*” e só pode se manifestar inteiramente, quando a história ontológica-social do homem assim permite: “*A explicitação dessas possibilidades de liberdade origina, em maior ou menor medida, a unidade do indivíduo, a aliança de particularidade e genericidade para produzir uma individualidade unitária*” (HELLER, 2004, p. 22).

A **unidade individual**, que Heller define como a aliança entre particularidade e genericidade, a integração do homem particular com o humano-genérico, nunca deixa de ser

objetividade natural e sim objetividade social” (Heller, 2004, p.5); e ainda: “[...] *consideramos valor tudo aquilo que produz diretamente a explicitação da essência humana ou é condição de tal explicitação*” (Heller, 2004, p.8).

³¹ “*O homem singular não é pura e simplesmente indivíduo, no sentido aludido; nas condições da manipulação social e da alienação, ele se vai fragmentando cada vez mais ‘em seus papéis’. O desenvolvimento do indivíduo é antes de mais nada – mas de nenhum modo exclusivamente – função de sua liberdade fática ou de suas possibilidades de liberdade*” (Heller, 2004, p.22).

uma tendência, uma **possibilidade** que pode ou não se realizar. Quando ela se realiza, o homem consegue transcender a esfera cotidiana e acessar as esferas não-cotidianas da vida social humana. Como consequência dessa integração, o homem alcança a liberdade consciente de escolher, dentre as possibilidades dadas, seu lugar na sociedade, sua comunidade, seu modo de agir e viver (HELLER, 2004, p.22).

Contudo, segundo Heller, nas sociedades capitalistas modernas, caracterizadas pelos movimentos de massa, a maior parte das pessoas jamais consegue alcançar a unidade individual que lhe permite transcender a esfera do viver cotidiano. O grau de alienação de uma sociedade depende, em grande medida, das possibilidades de os homens comuns realizarem, na vida cotidiana, uma relação consciente e intencional com a genericidade humana. Quando as condições sociais não permitem que o homem supere eventualmente suas motivações particulares para estabelecer uma relação consciente com o humano-genérico de sua sociedade, tem-se um estado de alienação. E, para que o homem consiga alcançar uma relação consciente e intencional com as objetivações humano-genéricas, ele necessita superar eventualmente suas motivações particulares. Heller (1977, p.43) afirma que os homens nascem com características particulares e pontos de vista particulares, mas não com motivações particulares. Estas seriam socialmente construídas e condicionadas e, nesse sentido, é que os processos educativos, formais e informais, tornam-se altamente relevantes para a transformação positiva do ser humano e, conseqüentemente, de toda e qualquer sociedade.

Por isso a manifestação básica do humano-genérico na esfera cotidiana faz com que essa esfera social seja um espaço de possibilidades de manifestação da relação consciente com o humano-genérico e não apenas uma esfera de puro empirismo. Heller considera a vida cotidiana como uma zona mediadora entre a particularidade/singularidade do homem e as esferas não-cotidianas da sociedade, como o espaço social que contém a gênese do vir-a-ser do homem enquanto ser histórico-genérico. A vida cotidiana contém em si mesma as potencialidades para fazer emergir, no homem particular, a autoconsciência, definida por Heller (1977) como a consciência de si-mesmo mediada pela consciência da genericidade, a partir de uma relação consciente com a essência humana genérico-universal.

Nessa perspectiva, os processos educativos adquirem valor máximo no que se refere à formação e humanização do homem, pois, segundo a concepção materialista-histórica do ser humano, a própria constituição do homem enquanto ser social baseia-se em um processo educativo: o processo de apropriação das objetivações sociais. Este, enquanto processo de ensino-aprendizagem, é o fator mais importante para o desenvolvimento e manifestação da

essência humana, uma vez que esta não se constitui por algo “pronto”, herdado da natureza, mas sim por um leque de possibilidades, de potencialidades que todo homem carrega consigo e que pode explicitar-se, em maior ou menor grau, a partir das condições sociais e dos processos educativos (formais ou informais)³².

Nessa perspectiva é que o referencial teórico materialista-dialético e sócio-histórico pode contribuir para a análise dos problemas educativos, pois, segundo esse referencial, o cerne do processo de desenvolvimento psicointelectual humano³³ é o processo educativo de transmissão/apropriação das objetivações sociais historicamente constituídas³⁴.

1.1.1 – Heterogeneidade e Homogeneidade na Vida Cotidiana

Para realizar as diferentes tarefas que o cotidiano lhe impõe (heterogeneidade) e, dessa forma, reproduzir sua existência, o homem utiliza no cotidiano todos os aspectos de sua individualidade, sem, contudo, ter condições de realizar plena e intensamente qualquer um desses aspectos. Heller (2004) afirma que, uma vez que a vida cotidiana caracteriza-se pela heterogeneidade (diversidade ou multiplicidade de tarefas), pela espontaneidade ou superficialidade (agir irrefletidamente), pela imediaticidade (união entre o sentir, o pensar e o agir) e pelo pragmatismo (funcionalidade do pensar e do agir), o agir do homem, no cotidiano, caracteriza-se por uma “passividade relativa” porque, ainda que seja um agir, não oferece possibilidade ao homem de desenvolver e manifestar todas as suas potencialidades humano-genéricas. No agir cotidiano o homem “divide” suas potencialidades ao executar as diversas tarefas de subsistência e reprodução de sua vida particular. Ao contrário, quando o agir do homem orienta-se para o humano-genérico, ele tende a homogeneizar suas potencialidades.

³² Nessa perspectiva, Mello escreve: “*Uma das tarefas essenciais do educador que busca desenvolver a prática pedagógica como uma atividade para-si, como afirma Davidov (1995, p. 17), é perceber as possibilidades de humanização de sua atividade de forma adequada, assim contribuindo para elevar o nível de consciência dos alunos. Nessa perspectiva, a primeira questão que se coloca para o educador é a diretriz para onde o processo pedagógico deve apontar e a compreensão do papel da educação no processo de desenvolvimento humano é essencial. O conceito de homem é condição para essa compreensão.*” (Mello, p. 101).

³³ Ver Leontiev (2004) e Vigotski (2002)

³⁴ Segundo Mello (2000, p. 101), não basta perceber o que os homens são no exato momento histórico em que se encontram, mas sim perceber justamente o que eles podem vir a ser: “*A partir dessa compreensão, se os valores que balizam o trabalho do educador orientarem intencionalmente sua escolha de objetivos para a apropriação e objetivação máximas das forças humanas essenciais pelos educandos (ao invés de apontarem espontaneamente para a adaptação ao particularismo) define-se aí um passo essencial no desenvolvimento de uma prática educativa voltada para o desenvolvimento da consciência crítica. Sem uma concepção clara do desenvolvimento humano, não é possível perceber o significado do processo de educação no processo de humanização.*”

Para Heller (1977, p.116), tal como para Lukács³⁵, o processo de homogeneização é um processo de “saída” ou transcendência da cotidianidade, um processo de integração do homem no humano-genérico. Quanto mais o homem desenvolve sua individualidade e, dessa forma, manifesta os atributos de sua essência humana, mais suas capacidades, seu pensamento e seu agir tornam-se homogêneos. O processo de homogeneização implica que o homem particular é capaz de concentrar todas as suas potencialidades numa só esfera ou objetivação relativa à genericidade humana. No processo de homogeneização³⁶ o homem particular relaciona-se consciente e ativamente com uma objetivação genérica (arte, ciência, filosofia, ética, política), concentrando todas as suas forças nessa relação, o que significa que essa relação é prioritária em sua vida particular, que está acima das suas necessidades de homem particular; portanto, o processo de homogeneização faz o homem superar ou suspender momentaneamente sua particularidade. A suspensão do pensar e agir cotidianos por meio da arte ou da ciência é um movimento dialético entre a manifestação, no indivíduo, da sua particularidade e da sua genericidade/universalidade.

Ao contrário da heterogeneidade do pensar e agir cotidianos, que se caracteriza pela dispersão da atenção e da força humanas na execução de diversas tarefas – o que, por sua vez, condiciona um estado de consciência superficial e acrítico – o estado de homogeneização permite que a inteira individualidade humana se manifeste na resolução de uma tarefa, na criação de um objeto, de tal modo que a particularidade individual se dissipa nessa ação, a qual sempre é uma escolha livre, consciente e autônoma (HELLER, 2004, p. 27). Sendo assim, para que o homem possa viver a experiência de ingresso nas esferas não-cotidianas, ele precisa alcançar a consciência de si mesmo enquanto ser particular e ser genérico, integrado à humanidade, manifestando os atributos que constituem sua essência humana (o trabalho, a sociabilidade, a universalidade, a consciência e a liberdade); precisa transcender **eventualmente** os pensamentos, motivações e ações cotidianas e ser impelido por motivações de natureza humano-universal e histórica, ou seja, por motivações que transcendem a esfera das necessidades imediatas do aqui-agora cotidiano.

³⁵ “A estética de Lukács tem como uma de suas peculiaridades mais originais o fato de buscar um enraizamento na vida cotidiana. Para determinar o lugar do comportamento estético no conjunto das atividades humanas, Lukács parte das necessidades postas pelo dia-a-dia. O comportamento cotidiano do homem, assim, é o **começo** e o **fim** de toda ação humana. [...] A vida cotidiana é o ponto de partida e o ponto de chegada: é dela que provém a necessidade de o homem objetivar-se, ir além de seus limites habituais, por meio da arte e da ciência; e é para a vida cotidiana que retornam os produtos de suas objetivações” (Frederico, 1997, p. 56-57).

³⁶ “A homogeneização em direção ao humano-genérico, a completa suspensão do particular-individual, a transformação em ‘homem inteiramente’, é algo totalmente excepcional na maioria dos seres humanos.”

Por ser um processo, a homogeneização é sempre um devir e uma possibilidade na vida de todos os homens particulares, que pode ou não se efetivar, em graus ou níveis diferentes e também em diferentes momentos, conforme as condições sócio-econômicas da sociedade assim o permitam. As motivações e o agir de todo homem particular está em constante movimento entre as atividades cotidianas e as não-cotidianas. Portanto, não existe um limite definido entre a heterogeneidade da vida cotidiana e a homogeneidade das atividades e formas de pensamento não-cotidianas (HELLER, 1977, p. 118), isso porque as objetivações não-cotidianas têm a sua origem no cotidiano e a ele sempre retornam.

1.1.2 – O Conhecimento Cotidiano

A esfera social cotidiana possui seus próprios conhecimentos e suas próprias formas de pensamento que orientam o pensar-agir do homem comum no seu dia-a-dia.. O conhecimento cotidiano constitui o **fundamento de todo saber humano** e é a base para a compreensão do comportamento do homem (HELLER, 1977, p.12). Como a vida cotidiana é parte inerente à existência de todo e qualquer ser humano, não existe uma só atitude do homem que não tenha sido construída socialmente nessa esfera social: *“A vida cotidiana e as formas de pensamento relacionadas a ela são a base imutável da história; não existe – nem pode existir – uma teoria da sociedade que consiga ignorar esse fato”* (HELLER, 1977, p. 105).

Para Heller (1977, p. 102), assim como a vida cotidiana é heterogênea, também o é o pensamento cotidiano, tanto por sua estrutura, como por seus conteúdos. A função do pensamento cotidiano deriva da existência das tarefas vitais cotidianas que precisam ser realizadas e, por isso, é imutável. Ao contrário, os conteúdos do pensamento cotidiano mudam de sociedade para sociedade e de época para época na história da humanidade. Por conteúdo do pensamento cotidiano Heller (1977, p.317) compreende o conjunto de conhecimentos que o homem acumula sobre a realidade e que serve como guia de suas ações diárias. É um saber objetivo na medida em que se constitui por conhecimentos acumulados por uma dada sociedade, num determinado momento histórico. Por exemplo: os conhecimentos cotidianos relativos ao uso dos aparelhos eletro-eletrônicos são conhecimentos objetivos que pertencem à nossa sociedade e que estão disponíveis às nossas crianças atualmente. Além de ter um conteúdo objetivo, o saber cotidiano também apresenta um conteúdo normativo, uma vez que também é composto pelas normas, costumes, valores e regras de conduta que orientam o agir

dos indivíduos. Por isso o conteúdo do saber cotidiano é mutável, conforme o são as condições e manifestações sociais, culturais e econômicas concretas da sociedade, mas sua função não o é.

O pensamento cotidiano manifesta-se por meio de **três categorias**: o antropologismo, o antropocentrismo e o antropomorfismo. O **antropologismo** refere-se ao fato de que o pensamento cotidiano está estreitamente relacionado às percepções humanas e só pode processar-se a partir delas. Em outras palavras: o mundo se faz “conhecido” dos homens por meio de seus sentidos e de sua percepção. O **antropocentrismo** refere-se ao fato de que o homem particular avalia o mundo e os conhecimentos a respeito do mundo sempre a partir de si mesmo, ou seja, sempre tomando a si mesmo e a suas experiências como referência. O antropocentrismo é uma categoria do pensamento do homem particular, mas não do indivíduo genérico. Quando os homens podem manifestar sua individualidade genérica, podem alcançar formas de pensamento que transcendem o antropocentrismo, como, por exemplo, o pensamento filosófico, ético ou artístico-criativo. O **antropomorfismo** refere-se ao fato de que o homem particular tende a representar a totalidade da sociedade, da natureza, da vida, do universo, em termos análogos aos da vida cotidiana. Para Heller (1977, p. 108), a arte é antropomórfica ao máximo, uma vez que, por meio dela, a grosso modo, o homem procura “representar” sua realidade (ou interna/subjetiva, ou externa/objetiva). Contudo, a arte, enquanto objetivação não-cotidiana, apresenta um antropomorfismo essencial, orientado para a genericidade e não para a particularidade: *“Enquanto o pensamento cotidiano extrapola a experiência cotidiana imediata, a arte, ao contrário, a põe em discussão, enquadra a vida, os problemas, os conflitos do homem em uma vida cada vez mais ‘total’ [...]”* (HELLER, 1977, p.108).

Assim, a arte, o pensamento artístico e a experiência estética, enquanto processos relacionados ao humano-genérico, têm o poder de confrontar os conflitos particulares do homem com a totalidade e a universalidade da vida humana, levando o homem particular a integrar, pelo menos eventualmente, a genericidade. Por isso Heller (1977, p.189) considera que as artes possuem um alto potencial educativo, uma vez que, por meio da catarse estética, têm condições de “plasmar”, imitar, representar a universalidade³⁷ da vida humana e de seus

³⁷ Por **universalidade** entendemos aqui os conteúdos que se relacionam com a vida de todos os homens, ou seja, que estão presentes na vida de toda e qualquer pessoa humana, independentemente de qual sociedade ou cultura que o homem faça parte, e independente de qual época tenha vivido. São conteúdos universais: o amor, a solidariedade, o ódio, a cobiça, o egoísmo, a amizade, o desejo de poder etc.

conflitos, a partir de uma ampla perspectiva que não se limita a elementos particulares, mas sim comuns (universais) a todas as vidas humanas³⁸.

1.1.3 – As Formas Cotidianas de Pensamento

As formas cotidianas de pensamento constituem um padrão de pensamento e ação que caracteriza a consciência (ou psiquismo) de todos os homens no viver cotidiano. O conjunto das formas cotidianas de pensamento é também descrito como o **psiquismo cotidiano** (ROSSLER, 2004). As formas cotidianas de pensamento são: o pragmatismo e o economicismo (considerados a base estrutural do pensamento cotidiano), o imediatismo, a espontaneidade (ou superficialidade), o pensamento probabilístico, a crença ou confiança, a ultrageneralização, a analogia, o uso dos precedentes, a imitação e a afetividade ou entonação (HELLER, 2004).

O **pragmatismo**, por ser a característica mais marcante da vida e do pensamento cotidianos, aparece, para a sociedade como um todo, como algo natural. Mas, quando o homem tem condições de superar o pensamento pragmático, seja por meio do pensamento científico, filosófico, político, jurídico, ético-moral ou artístico-criativo, pode alcançar um estado de maior consciência e integração junto às objetivações genérico-universais da humanidade.

A **espontaneidade** (superficialismo, imediatismo), ao lado do pragmatismo, é também uma característica dominante do pensamento cotidiano. As ações cotidianas são marcadas pelo pensamento espontâneo em maior ou menor grau porque “[...] a espontaneidade é a tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana” (HELLER, 2004, p.30) e acontece porque a vida cotidiana caracteriza-se por ter um ritmo contínuo e regular, no qual a repetição é elemento fundamental. A própria estrutura da vida cotidiana implica a reprodução de comportamentos, ações, atitudes. Se assim não fosse, a reprodução da vida social humana tornar-se-ia impossível, já que as próprias necessidades biológicas do homem acontecem num ritmo regular e repetitivo: fome, sono, higiene, sexo, interação social. E seria inviável que os

³⁸ Essa concepção de arte assemelha-se à concepção de *arte funcional* de Koellreutter (1994), para quem o sentido de toda arte e de todo fazer artístico encontra-se em sua função social e na possibilidade de desenvolver o “humano” em nós, ou seja, ampliar os níveis de consciência do homem em relação a si mesmo, em relação à sociedade e ao planeta como um todo. Essa semelhança de concepções sobre a arte e sua função social será discutida posteriormente no último Capítulo.

homens comuns passassem a refletir de maneira profunda sobre a natureza ou a essência de cada uma de suas ações cotidianas (dormir, comer, trabalhar, cuidar dos filhos).

Na vida cotidiana, o pensamento espontâneo acontece acompanhado por motivações particulares, passageiras, que nascem e morrem conforme as necessidades e as tarefas do dia-a-dia são satisfeitas e cumpridas. As motivações particulares, em sua maior parte, estão muito longe de expressar a essência do indivíduo em sua totalidade. Por isso, mesmo quando o homem comum, em seu cotidiano, entra em contato com as objetivações humano-genéricas como os produtos da ciência ou da arte, ele não pode efetivamente superar a espontaneidade de seus pensamentos e manifestar a totalidade de sua essência humana. Quando o contato cotidiano do homem com as objetivações não-cotidianas mantém-se permeado pelo pensamento espontâneo, o homem não consegue ter uma percepção consciente da realidade humana e histórica que deu origem àquelas objetivações, e por isso a percepção que tem delas torna-se acrítica, não-reflexiva, não-consciente. A esse respeito, Duarte (2007), baseado na obra de Vigotski e seus seguidores, defende que o espaço escolar deve ser o mediador entre o conhecimento espontâneo cotidiano e as formas de pensamento mais elaboradas da não-cotidianidade, como o pensamento teórico-científico, filosófico e artístico-criativo. A função da escola deveria ser a de desenvolver, nas crianças e jovens, esse tipo de pensar que não é natural no cotidiano, que não se desenvolve “naturalmente” no cotidiano, a não ser em casos excepcionais.

O **pensamento probabilístico** é outra característica do psiquismo cotidiano. As pessoas, na vida cotidiana, atuam conforme as possibilidades de um evento acontecer ou não, conforme as possibilidades de se conseguir alcançar um objetivo ou realizar uma tarefa. Por exemplo, ao atravessar a rua, uma pessoa não tem como calcular matematicamente a velocidade dos automóveis e a sua própria velocidade de transpor a distância entre um lado e outro da rua. Por isso avalia probabilisticamente a possibilidade de conseguir chegar até o outro lado sem ser atingida por um automóvel. O pensamento probabilístico é natural e inconsciente e o homem o utiliza a cada minuto sem precisar refletir sobre isso. O pensamento probabilístico, por sua vez, baseia-se no sentimento de confiança ou crença. Para que o homem, baseado na probabilidade, tome certas atitudes, ele precisa acreditar ou saber que determinadas coisas são como são. Por exemplo, se um pedestre espera o momento certo para atravessar uma rua é porque sabe e/ou acredita que um carro, conforme sua velocidade, pode não conseguir frear ou desviar para evitar atingi-lo. A confiança ou crença está na base do pensamento probabilístico: se eu sei que isso funciona assim e que há a possibilidade de isso

acontecer, então tenho que agir de determinada forma. Justamente por basear-se na espontaneidade, na probabilidade e na confiança, é que o conhecimento cotidiano é limitado e precisa ser ampliado pelo pensamento crítico-reflexivo³⁹. A partir da obra de Heller, percebe-se que, se a educação formal pretende tornar os alunos pensadores críticos e criativos, autônomos na busca pelo conhecimento, deve ocupar-se com a questão de como as formas de pensamento cotidianas estão interferindo ou mesmo condicionando o processo de ensino-aprendizagem.

A associação entre o pensamento probabilístico, o economicismo (lei do menor esforço), o imediatismo, a espontaneidade e o pragmatismo cria um modo cotidiano específico de pensar e agir: o **materialismo espontâneo** (NETTO & BRANT CARVALHO, 2005). Este se caracteriza pela união imediata entre pensamento e ação (ROSSLER, 2004), ou seja, os pensamentos e ações são essencialmente funcionais, práticos, úteis para alguma coisa. Por isso, no âmbito da cotidianidade, o critério da utilidade confunde-se com o da verdade: isso é verdadeiro porque é útil (NETTO & BRANT CARVALHO, 2005). Se as ações do cotidiano são motivadas pelas necessidades básicas e imediatas da vida comum, as quais são responsáveis pela subsistência do indivíduo e pela reprodução da vida social imediata, o ideal é que se gaste o menor tempo e energia mental possíveis em cada tarefa e que elas cumpram efetivamente sua função. Por isso “é possível falar de unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade” (HELLER, 2004, p.31).

Portanto, os pensamentos cotidianos raramente elevam-se ao nível da teoria, da reflexão e, como o pragmatismo impera nessa esfera da vida social humana, as noções de valor, do que é correto e verdadeiro geralmente ficam vinculadas ao que é útil e funcional: se algo “não serve para nada” então não tem valor, não é correto ou verdadeiro. Assim, o conceito de correto e verdadeiro fica vinculado à necessidade, à atividade individual e não ao conteúdo veritativo do objeto ou situação vivenciada. A esse respeito, Mello afirma que, quando o homem tem limitado o desenvolvimento de sua consciência ao nível empírico e prático-utilitário da consciência em-si ele se torna alvo fácil do processo de alienação que ocorre no cotidiano das sociedades capitalistas modernas⁴⁰. O homem passa a ser um celeiro

³⁹ “Na cotidianidade, o conhecimento se limita ao aspecto relativo da atividade e, por isso, o ‘espaço’ da confiança e da fé é inteiramente diverso. Ao astrônomo não basta ter fé de que a Terra gira ao redor do sol; mas na vida cotidiana essa fé é plenamente possível” (Heller, 2004, p.33).

⁴⁰ “Estas [necessidades desnecessárias] cerceiam o desenvolvimento da vida que poderia ter como referência as máximas possibilidades do desenvolvimento humano. [...] Dado que o agir humano é sempre conscientemente dirigido por fins que servem a determinados valores, esses valores serão determinantes na definição do caráter humanizador ou alienado da ação. À medida que motivos e fins da atividade humana são determinados por

de “necessidades desnecessárias” que, ao invés de promoverem a ampliação de sua consciência, o desenvolvimento e a manifestação dos atributos de sua essência humana, tolhem esse processo.

O pensamento cotidiano também é marcado pela **ultrageralização** e pela **analogia**. A ultrageralização caracteriza-se por ser a aplicação ampliada ou o uso generalizado e acrítico de conhecimentos empíricos (nascidos das experiências particulares do indivíduo) ou de conhecimentos do senso-comum largamente difundidos na sociedade. A ultrageralização, quando baseada na **confiança**, dá origem aos juízos provisórios. Os juízos provisórios ou **juízos de valor** elaborados na vida cotidiana não são inteiramente particulares, individuais. Eles trazem consigo conteúdos assimilados dos discursos sociais oficiais veiculados pelos aparelhos de poder, discursos que ditam o que é bom ou o que “está na moda”⁴¹.

A **fé** é outra forma de pensamento cotidiana que se refere apenas ao homem particular, pois está vinculada às motivações particulares de cada ser humano. Fé e confiança encontram-se muito mais presentes na vida cotidiana que nas demais esferas da vida social humana. Na vida cotidiana, o homem particular, quando não pode compreender inteiramente a natureza, a forma ou a essência dos fenômenos, lança mão da fé ou da confiança para explicá-los. Portanto, a fé e a confiança geralmente são formas de pensamento associadas a uma percepção imprecisa da realidade, a uma compreensão superficial da mesma.

Quando a ultrageralização baseia-se no sentimento de fé, ela dá origem aos pré-juízos (ou **pré-conceitos**) e estereótipos que, enraizados na particularidade, dificilmente podem ser mudados pela experiência, mas somente pela reflexão crítica. Os pré-juízos ou pré-conceitos podem pôr em risco a capacidade reflexiva do indivíduo e, conseqüentemente, sua liberdade social. A ultrageralização é uma característica do psiquismo cotidiano que pode ser danosa para o desenvolvimento das sociedades humanas, uma vez que favorece a rigidez

falsas necessidades (e não por necessidades que humanizem o homem), estabelece-se o caráter alienado das ações da maioria dos homens. As relações estabelecidas por essa maioria alienada são espontâneas, o que implica que a relação com suas próprias vidas não é mediada pela consciência de pertencer à humanidade. Sem ter a dimensão dessa genericidade, o homem particular identifica-se espontaneamente consigo mesmo, tem apenas sua própria existência cotidiana como a referência para suas decisões, ao mesmo tempo que se conforma com as circunstâncias definitivas de sua vida”. (Mello, 2000, p. 57).

⁴¹ Ao lado dos conceitos de *universo simbólico* e *socialização primária* de Berger & Luckmann (discutidos no capítulo 2), o conceito das *formas de pensamento cotidianas* pode fornecer um sólido embasamento teórico para se estudar e compreender e interpretar como os *hábitos de escuta*, as *preferências* e *identidades musicais* das crianças e jovens são formados no dia-a-dia.

de pensamento, por causa do uso não-reflexivo e muitas vezes equivocado de idéias e conceitos que não são adequados para o manejo de determinadas experiências. Além da crença ou fé, a ultrageneralização associa-se também à **analogia**, que é a comparação superficial entre semelhanças e diferenças características dos fenômenos e experiências. Semelhante à analogia, o **uso de precedentes** faz com que o indivíduo aja conforme referências sociais e conhecimentos acumulados anteriormente em situações semelhantes. O uso de precedentes não é nocivo em si mesmo, mas apenas na medida em que compromete a percepção da realidade, impedindo o indivíduo “[...] *de captar o novo, o irrepetível e único de cada situação*” (HELLER, 2004, p.36). Tais características do pensamento cotidiano (ultrageneralização, analogia, fé e uso de precedentes) podem tornar-se perigosas quando apóiam preconceitos e rigidez de pensamento⁴².

Outra característica do pensamento cotidiano é a **imitação**. Na imitação, o indivíduo reproduz, de maneira semelhante aos outros indivíduos, as práticas e ações sociais, interiorizando seus significados. A imitação é um componente essencial no processo de aprendizagem e formação social do ser humano, sendo, inclusive, a base do ato de brincar da criança, o qual é marcado pela imitação das ações dos adultos, segundo Vigotski e seus seguidores. A imitação, enquanto elemento do processo de aprendizagem social, não é um comportamento negativo em si; ao contrário, sem ela as sociedades humanas não teriam se desenvolvido. Contudo, a maneira como a imitação pode acontecer no processo de aprendizagem é que oferece possibilidades de estagnação do pensamento reflexivo do aprendente⁴³. Para Heller, o importante é saber se, nesse processo de aprendizagem e assimilação das objetivações sociais, permanece um espaço, “[...] *um campo de liberdade individual de movimentos no interior da mimese*” (HELLER, 2004, p.36), que permita superar os costumes miméticos e criar novas atitudes.

Outra característica do pensamento cotidiano é a **entonação** ou **afetividade**, que permite aos indivíduos compreender os afetos contidos nas mensagens emitidas pelos outros indivíduos, tanto oralmente, quanto por meio da linguagem escrita ou gestualmente. Por meio da afetividade ou entonação, o indivíduo é capaz de avaliar o estado emocional dos outros ou perceber o clima emocional de um determinado local ou ambiente, permitindo-lhe saber de

⁴² A questão de como tais formas de pensamento pode se manifestar nos processos de ensino-aprendizagem, formais e informais, tanto por parte do aluno, como por parte do professor, será discutida no Capítulo 2.

⁴³ A questão do papel da imitação nos processos de ensino-aprendizagem formais e informais de música será discutido no Capítulo 5.

que forma agir e se comportar ali. A afetividade é a característica do pensamento cotidiano que permite e/ou facilita a comunicação e interação entre as pessoas.

As formas de pensamento características do psiquismo cotidiano não são negativas em si mesmas. Elas se tornam negativas na medida em que não podem ser superadas, na medida em que se convertem em absolutas, levando à rigidez de pensamento que não deixa margem ao indivíduo para fazer o movimento dialético entre seu ser individual/particular e as possibilidades do seu vir-a-ser universal/genérico. Assim, segundo Heller (2004, p. 37):

Não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, analogia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação. Mas as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação. Se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana.

Quando o indivíduo não consegue ultrapassar as formas de pensamento cotidianas para realizar, **eventualmente**, reflexões sobre a natureza, o conteúdo, a essência e a forma das suas experiências, tem-se um estado de alienação. Quando o pensar cotidiano é o único de que o indivíduo consegue lançar mão, dificultando seu acesso às esferas não-cotidianas da sociedade, há um processo de alienação, pois aí o indivíduo torna-se incapaz de explicitar sua natureza universal/genérica ou de ter acesso às objetivações universais construídas ao longo da história social da humanidade. A alienação caracteriza-se, portanto, pela rigidez de pensamento, a qual impede que o indivíduo reflita criticamente sobre sua condição na sociedade ou que possa partilhar do conjunto de conhecimentos universais acumulados pela humanidade nas esferas não-cotidianas. Portanto, a alienação não é ela mesma um fenômeno absoluto, mas sempre acontece dentro de um contexto sócio-histórico ou, segundo Heller (2004, p. 37): “[...] alienação é sempre alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade”.

Para Heller (2004, p.37), o cotidiano, embora não seja inteiramente alienante, é a esfera da realidade social que mais se presta à alienação, uma vez que, no centro do seu acontecer, está a manifestação constante das efêmeras motivações particulares/individuais. A própria natureza da vida cotidiana, com sua sucessão de tarefas heterogêneas, dificulta ao homem a percepção do seu ser integral, genérico em-si, do indivíduo particular contendo a

essência universal humana⁴⁴. Mesmo a imitação (mimese) não é um fenômeno que necessariamente leva à alienação. A imitação é uma forma de comportamento do psiquismo cotidiano que é essencial no processo de apropriação dos conteúdos sócio-culturais, sendo, portanto, um mecanismo comportamental imprescindível no processo de aprendizagem. Somente quando esses elementos comprometem a capacidade de o indivíduo elaborar novas formas de pensar e agir é que temos um estado de rigidez de pensamento e, conseqüente, de alienação. Segundo Heller (2004, p.38):

Mas a estrutura da vida cotidiana, embora constitua indubitavelmente um terreno propício à alienação, não é de nenhum modo necessariamente alienada. Sublinhemos, mais uma vez, que as formas de pensamento e comportamento produzidas nessa estrutura podem perfeitamente deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação, permitindo-lhe – enquanto unidade consciente do humano-genérico e do individual-particular – uma condensação ‘prismática’, por assim dizer, da experiência da cotidianidade, de tal modo que essa possa manifestar-se como essência unitária das formas heterogêneas de atividade próprias da cotidianidade e nelas objetivar-se. Nesse caso o ser e a essência não encontram-se separados e as formas de atividade da cotidianidade não aparecem como formas alienadas, na proporção em que tudo isso é possível para os indivíduos de uma dada época e no plano máximo da individualidade – e, por conseguinte, de desenvolvimento do humano-genérico – característico de tal época. Quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas.

Portanto, o homem pode viver a cotidianidade sem estar alienado quando tem consciência de seu lugar e função dentro da sociedade; quando pode, a partir desse estado de autoconsciência, tomar decisões autônomas, livres. Nessa situação não há distância entre a existência particular do homem e sua existência como representante do gênero humano. Os motivos de natureza particular mesclam-se aos motivos de natureza universal na constituição da individualidade do cidadão e este pode manifestar-se como homem inteiro. Para Heller:

Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção (2004, p.38).

⁴⁴ Nas palavras de Mello (2000, p. 53): “A reflexão e a contemplação são estranhas à vida cotidiana. Nesta esfera, privilegiam-se justamente as atitudes pragmáticas. Acostumado à atitude pragmática, o homem se apropria de modo econômico dos significados, sem questionar sua origem. Ávida cotidiana não exige uma relação teórica com os objetos e os fatos: usufrui-se do conhecimento acumulado sem precisar conhecê-lo: acende-se uma lâmpada sem precisar saber nada acerca das leis da eletricidade. O pragmatismo é uma característica da vida cotidiana e não um seu defeito, pois, por princípio, é impossível adotar uma atitude teórica com todo objeto que se utiliza”.

Dessa forma, a possibilidade de não-alienação está aberta para qualquer indivíduo e em todas as épocas e sociedades existem homens capazes de viver uma cotidianidade não-alienada. Portanto, **não se trata de apresentar as formas de pensamento cotidianas e o próprio cotidiano como essencialmente alienantes ou “inferiores” às esferas não-cotidianas**, mas de atentar para as possibilidades de alienação presentes na rotina repetitiva do dia-a-dia e em suas formas características de pensamento⁴⁵.

Para Heller, no decorrer da História, o cotidiano das diferentes sociedades humanas apresenta variações nos níveis possíveis de alienação, em função da macro-estrutura econômica. Quanto mais essa estrutura macro-econômica sufocar a explicitação do humano-genérico nos indivíduos, tornando-os inconscientes de seu lugar sócio-histórico, afastando-os da realização pessoal por meio de práticas sociais significativas ou do trabalho criativo, mais os níveis de alienação social serão elevados. Segundo a autora (2004, p. 38-39), em nenhum outro momento da História da humanidade, a esfera cotidiana das sociedades apresentaram possibilidades tão amplas de alienação como atualmente se vê. A estrutura alienante da cotidianidade acabou por invadir as esferas não-cotidianas, como a ciência e a arte, principalmente ao assumirem o pensamento pragmático como orientador de suas criações:

[...] a ciência moderna, ao colocar-se sobre fundamentos pragmáticos, ‘absorve’, assimila a estrutura cotidiana; e, quando a arte moderna decide escolher como temas as efêmeras motivações e resolve fazer abstração da essência da vida humana, da constante oscilação e da interação entre a cotidianidade e a não-cotidianidade, a cotidianidade absorve inclusive a arte. A aludida estrutura, que na cotidianidade não aparece como um fenômeno de alienação, é necessariamente manifestação de alienação na arte, na ciência, nas decisões morais e na política. (Heller, 2004, p.39).

Por fim, para Heller, o homem só consegue ser completo e conduzir sua própria vida quando existe a “[...] *relação consciente do indivíduo com o humano-genérico* [...]”. Para isso “[...] *o homem precisa apropriar-se ao seu modo da realidade e impor a ela a marca de sua personalidade*”. Só então o homem, por si mesmo, é capaz de ordenar “[...] *as várias e heterogêneas atividades da vida* [...]”, por meio da manifestação de uma atitude de

⁴⁵ “Repetimos: a vida cotidiana não é alienada necessariamente, em conseqüência de sua estrutura, mas em determinadas circunstâncias sociais. Em todas as épocas existiram personalidades representativas que viveram numa cotidianidade não-alienada; e, dado que a estruturação científica da sociedade possibilita o final da alienação, essa possibilidade encontra-se aberta a qualquer ser humano” (Heller, 2004, p.39).

engajamento moral, “[...] *de concepção de mundo, e uma aspiração à autorealização e à autofruição da personalidade [...]*” (2004, p.40).

Heller argumenta, ainda, que a condução da vida cotidiana pelo próprio indivíduo poderia converter-se numa possibilidade social universal desde que não existisse mais nenhum estado de alienação (ou desumanização). Isso, no entanto, torna-se impraticável quando a macroestrutura socioeconômica favorece os estados de alienação. Se todo homem comum pudesse proceder a uma “ordenação da cotidianidade”, explicitando sua natureza particular e genérica por meio de práticas sociais significativas e conscientes, aí então a cotidianidade alienada estaria superada. Mas isso seria, por si só, um fenômeno nada cotidiano, um fenômeno excepcional que transformaria “[...] *a própria ordenação da cotidianidade numa ação moral e política*” (HELLER, 2004, p.41). Nada impede, no entanto, que o desejo por tal “fenômeno excepcional” seja o motivo da ação da educação e dos educadores...

1.1.4 – O Espaço Social Não-Cotidiano

Assim como o cotidiano é o espaço social da reprodução do homem particular, as esferas sociais não-cotidianas são o espaço social da reprodução da humanidade como um todo, espaço de manifestação do gênero humano, universal e de suas objetivações históricas, as objetivações para-si:

Em outras palavras, as objetivações para-si sintetizam o desenvolvimento do homem enquanto ser genérico e manifestam o grau de universalidade, socialidade, liberdade, consciência e domínio sobre a natureza alcançado pela humanidade. (Mello, 2000, p. 50).

O espaço da não-cotidianidade é caracterizado por formas de pensamento e práticas de caráter genérico-universal, constituídas historicamente e que transcendem o espaço pragmático da cotidianidade e do psiquismo cotidiano porque ultrapassam o imediatismo da relação homem particular-meio ambiente.

A humanidade como um todo (e as objetivações que ela produz ao longo de sua História) representa a integração máxima da essência ou natureza humana (genérico-humano). As objetivações e formas de pensamento não-cotidianas representam essa integração máxima da essência humana e explicitam o grau de desenvolvimento das sociedades historicamente

constituídas. As objetivações não-cotidianas ou esferas sociais não-cotidianas são: as ciências, as artes, a filosofia, a ética, a moral, a política. Segundo Mello (2000, p. 50):

A ciência, a arte, a filosofia, a política (ou seja, as objetivações mais complexas da sociedade, as objetivações para-si) não participam do rol das necessidades imediatas para a sobrevivência humana. Constituíram-se num momento posterior do desenvolvimento humano como resultado da expansão das atividades humanas, quando o homem ampliou seu domínio sobre a natureza e sobre o conhecimento de sua própria natureza e expressam as possibilidades máximas de apropriação, de livre desenvolvimento das capacidades humanas e de identificação dos homens com os valores mais elevados desenvolvidos pela sociedade.

Arte e ciência, segundo Heller (1977, p.200), constituem a memória da humanidade, na medida em que são as formas de elevação ou suspensão da vida cotidiana que mais produzem objetivações universais duradouras:

Ciência, arte e filosofia são objetivações genéricas do conhecimento e autoconhecimento humanos. Enquanto conhecimento e autoconhecimento constituem partes integrantes da práxis humana em seu conjunto, mas o são precisamente como atitudes reflexivas diante da realidade (Heller, 1977, p. 188).

Portanto, todo pensamento ou ação do homem que ultrapassa o imediatismo do viver pragmático cotidiano deixa de ser um pensamento ou ação cotidiano porque integra o homem no universal humano. Nesse sentido, para que o homem ingresse em qualquer uma das esferas não-cotidianas e se aproprie de suas objetivações, ele precisa transcender suas motivações particulares, individualistas e orientar-se consciente e intencionalmente em direção ao humano-genérico. Assim também acontece com a arte e as experiências estéticas dela decorrentes:

Finalmente, a particularidade não só é suspendida no processo de produção artística e na objetivação artística mesma, como também o é na recepção do objeto artístico. No curso da apreciação artística o receptor se eleva à esfera da genericidade tanto quanto o artista o fez. E por isso a obra de arte se presta tão bem para por em movimento a purificação moral, a catarse (Heller, 1977, p.201).

O desenvolvimento ou o retrocesso da genericidade de uma dada sociedade reflete-se em sua vida cotidiana, da mesma maneira como as objetivações cotidianas desta se refletem em suas esferas não-cotidianas. Por isso, segundo Heller (1977, p.114), não existe e jamais

existiu uma sociedade na qual as manifestações artísticas estivessem totalmente ausentes da vida cotidiana. Segundo Heller (1977), as relações entre cotidiano e arte, criação artística, fruição ou experiência estética são extremamente complexas. Não existe cotidiano sem arte e vice-versa, uma vez que é na esfera social cotidiana que surgem as possibilidades e as condições preliminares para toda criação artística. Para Heller, a arte sempre representa as condições histórico-sociais de sua sociedade, bem como seu grau de desenvolvimento ético e moral, uma vez que todo objeto artístico comunica conteúdos, juízos morais e éticos que têm o poder de transformar os homens, porque os lança em direção ao humano-genérico: *“Toda obra de arte comunica conhecimento (informação) sobre o mundo e sobre os homens, realizando ao mesmo tempo um hierarquia específica de valores que corresponde à hierarquia objetiva e autônoma dos valores genéricos”* (HELLER, 1977, p. 324).

O critério que Heller utiliza para valorar ou classificar o que é e o que não é arte é a potencialidade de uma obra (ou produto artístico) levar o homem particular a suspender sua particularidade e integrar o universal-genérico, ampliando sua consciência e transformando positivamente sua particularidade:

A arte por si só não pode humanizar a vida; mas quando se tem a necessidade de humanizar a própria vida e a dos demais a outros níveis também – ao nível político, moral etc. – a arte proporciona um parâmetro e cumpre a função de apoio sentimental e intelectual para operar a transformação (Heller, 1977, p. 203).

Para Heller (1977, p. 132), a arte é um tipo de homogeneização mais direta, intensa e consciente, porque lança a particularidade do homem em direção ao humano-genérico por meio de uma integração mais imediata e profunda com as experiências de vida acumuladas pela humanidade. Quando um objeto ou uma prática cultural pode conduzir a consciência do homem particular em direção à universalidade do gênero humano, então pode ser considerado como um produto artístico. Assim, a classificação daquilo que é ou não é arte está relacionada às potencialidades que o objeto ou prática artística têm de transformar positivamente o ser humano, humanizando-o⁴⁶.

Tal como Vigotski (1999), Heller defende que a experiência estética autêntica promovida pela arte não se dá de maneira superficial, somente no âmbito emocional, pois a mera vivência de fortes emoções não tem condições de levar o homem particular a ampliar

⁴⁶ Essa concepção assemelha-se à concepção de *arte funcional* defendida por Koellreutter e outros autores (Fischer, 1981; Small, 2006), questão que será discutida no último Capítulo.

sua consciência em direção à universalidade do humano-genérico. Para Heller (1977) e Vigotski (1999), um produto cultural só pode ser considerado um produto artístico quando, além de despertar fortes emoções no homem, ele também promove uma elaboração cognitiva intensa, capaz de ampliar a autoconsciência e de transformar a particularidade do homem orientando-a em direção humano-genérico, humanizando-o.

Quando o conteúdo de uma obra de arte adquire independência em relação a ela e passa a ser transmitido e assimilado por si mesmo, ele adquire o *status* de mera informação, perdendo seu potencial de promover uma experiência estética autêntica; nesse caso, ele promove somente a elaboração cognitiva⁴⁷. Segundo Heller (1977) e Vigotski (1999), a experiência estética tem o poder de transformar o indivíduo justamente porque pode promover uma elaboração cognitiva (referente ao conteúdo da obra) associada a uma intensa descarga emocional. Portanto, nem a elaboração cognitiva isolada, nem a descarga emocional isolada constituem, para esses autores, experiências estéticas verdadeiras. Para vivenciar a catarse estética e, por meio dela, suspender sua particularidade em direção ao humano-genérico, o homem necessita superar as formas de pensamento cotidianas e passar por um processo de elaboração cognitiva e emocional. Esse é o processo de homogeneização, o qual, no caso da arte, manifesta-se por meio da catarse estética: *“O cume da elevação moral acima da cotidianidade é a catarse. Na catarse o homem torna-se consciente do humano-genérico de sua individualidade”* (HELLER, 2004, p.26).

Para Heller (1977, p.335), as criações não-cotidianas têm a sua origem em uma forma de pensamento do psiquismo cotidiano: o **pensamento antecipador**, que é a capacidade humana de elaborar mentalmente tarefas futuras, numa atitude pré-teórica. O pragmatismo é a base do pensamento antecipador, uma vez que este geralmente está dirigido à realização de tarefas e solução de problemas do dia-a-dia. Contudo, quando o pensamento antecipador separa-se de seus objetivos pragmáticos, ele dá origem aos **sonhos** e às **fantasias**. Estas últimas, segundo Heller, antecipam o futuro de toda a sociedade, de toda a humanidade, pois são a base de todas as objetivações humano-genéricas. Para Heller, tal como para Vigotski (1999), a fantasia é a base inicial do pensamento artístico-criador:

[...] na vida cotidiana, a esfera fantástica do pensamento antecipador constitui a base antropológica de uma objetivação genérica para-si, a saber, a arte. Mas se poderia ir mais longe e afirmar que nenhuma objetivação genérica para-si seria possível sem a base da fantasia na vida cotidiana (Heller, 1977, p. 336).

⁴⁷ O que acontece, por exemplo, com os diversos tipos de música que, praticados e apreciados fora de seu contexto original de produção e fora de seu contexto original de performance, perdem seu “sentido” sócio-cultural primeiro.

Ao contrário da cotidianidade, que é partilhada por todo e qualquer ser humano, as esferas sociais não-cotidianas não estão acessíveis a todos os indivíduos nas diversas sociedades. Nas sociedades capitalistas modernas, cuja estrutura baseia-se nos fenômenos massivos, cada vez mais a grande maioria da população torna-se incapaz de transcender o pensar-agir da cotidianidade e alcançar o estado de liberdade para fazer escolhas conscientes. Por isso a escola e a educação formal tornam-se elementos determinantes no processo de ampliação e desenvolvimento da autoconsciência do homem moderno.

Somente quando as ações do indivíduo apresentam características de homogeneização (liberdade, consciência, intencionalidade, autonomia) é que se pode falar em transcendência efetiva da esfera cotidiana. Quando as ações contêm apenas um desses elementos manifestos, elas expressam atos de decisão que, em maior ou menor grau, podem estar elevados da cotidianidade, mas não inteiramente. Tais ações ou atos de decisão, muitas vezes contendo um conflito ético ou moral, permitem uma participação decisiva do eu e, com isso, podem iniciar um estado de homogeneização e transformação do homem inteiro, abrindo caminho para a manifestação do humano-genérico no indivíduo. A maioria das decisões fáticas que as pessoas realizam acontece nesse plano intermediário entre a esfera cotidiana e as não-cotidianas. Nesse sentido é que Duarte (2007) defende a educação formal como elemento formador e provocador do desenvolvimento e manifestação da essência humana e de suas possibilidades de realização, por meio da ação nesse plano intermediário entre as formas de pensamento e ação cotidianas e as não-cotidianas. Para Heller (2004, p. 28), a suspensão completa da particularidade do indivíduo em direção ao humano-genérico é algo extremamente raro de acontecer com a grande maioria dos homens. Para que a homogeneização completa aconteça é necessário que o indivíduo seja movido por uma grande paixão em direção ao humano-genérico, além de ter a capacidade de realizar tal paixão, elevando-se acima de si mesmo e de sua particularidade, por meio de seu trabalho principal, de sua atividade básica criadora. É o caso dos grandes personagens históricos, como os grandes estadistas, moralistas, filósofos, cientistas e artistas. Contudo, mesmo tais indivíduos não vivem permanentemente em estado de suspensão do cotidiano em direção ao humano-genérico: a suspensão desta só ocorre nas suas fases produtivas, quando imersos em seus trabalhos criativos. Quando isso acontece: “[...] tais indivíduos se convertem, através da mediação de suas individualidades, em representantes do gênero humano, aparecendo como protagonistas do processo histórico global” (HELLER, 2004, p.29). Por isso toda obra ou criação significativa retorna ao cotidiano e nele exerce efeito e influência, sobrevivendo na cotidianidade das pessoas.

Contudo, a elevação do homem às esferas do humano-genérico não significa a abolição de sua particularidade. O “eu particular” nunca desaparece, mas apenas permanece em suspenso quando o homem manifesta sua natureza humano-genérica. Esse mergulho ou estado de transcendência do particular nunca acontece de maneira completa e/ou definitiva, mas em maior ou menor grau, pois o particular nunca deixa de estar presente⁴⁸.

Sob a óptica da teoria do cotidiano de Heller, quanto mais o individual/particular e o universal/genérico se manifestarem na unidade do indivíduo, mais esse indivíduo estará manifestando sua inteira vida ou sua humanidade plena. Quando isso acontece, o indivíduo alcança um espaço de liberdade, no qual pode fazer escolhas conscientes no âmbito de sua comunidade e de sua vida pessoal. Nessa situação, o indivíduo tem condições de se distanciar reflexivamente do imediatismo e do pragmatismo do cotidiano, compreendendo sua posição na sociedade e suas relações com ela, pois consegue perceber sua própria particularidade como relativa em relação à sociedade e em relação ao momento histórico em que vive. Quanto maior é a motivação do homem pelo humano-genérico e quanto mais consciente ele está dessa motivação, maior é o grau de sua liberdade e maior é a possibilidade que ele tem de transcender sua particularidade e, conseqüentemente, de transcender a esfera imediata e pragmática da vida cotidiana (HELLER, 2004, p.24).

No caso da arte, a experiência estética intensa (catarse estética) permite a elevação da cotidianidade e a suspensão temporária da individualidade porque sua natureza essencial se dá pelo mergulho na autoconsciência e na memória da humanidade. As reflexões artísticas ou científicas tendem a romper com a espontaneidade, o imediatismo, a superficialidade e o pragmatismo do pensamento cotidiano. Mas nem mesmo a ciência e a arte estão separadas da vida e das formas de pensamento cotidianas, pois não existe experiência humana que não nasça na esfera do cotidiano e a ela retorne.

1.2 – Berger & Luckmann: A Realidade Social da Vida Cotidiana

Berger & Luckmann (1983), tal como Heller (1977; 2004), concebem a realidade social da vida cotidiana como base da produção de todo conhecimento humano. Tomando

⁴⁸ “Como se sabe, as paixões e sentimentos orientados para o Eu particular não desaparecem, mas ‘apenas’ se dirigem para o exterior, convertem-se em motor da realização do humano-genérico [...]” (HELLER, 2004, p.24). Ou ainda: “Em nenhuma esfera da atividade humana é possível traçar uma linha divisória rigorosa e rígida entre o comportamento cotidiano e o não cotidiano” (HELLER, 2004, p. 26).

como objeto de estudo a realidade da esfera social cotidiana, esses autores procuram investigar de que maneira essa realidade social (e seus conhecimentos) é construída e como os significados subjetivos do pensamento humano podem se tornar facticidades sociais objetivas (perspectiva do materialismo dialético) que configuram a realidade cotidiana das sociedades e, conseqüentemente, os fundamentos do conhecimento cotidiano e o comportamento dos homens: “*Como é possível que a atividade humana produza um mundo de coisas?*” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p. 34).

Para esses autores, a realidade da vida cotidiana de uma sociedade é uma realidade ao mesmo tempo objetiva, subjetiva e concreta, que se origina do pensamento e da ação dos homens. A ordem social, enquanto produto humano, é resultado da contínua e ininterrupta exteriorização da subjetividade humana: “*A ordem social existe unicamente como produto da atividade humana*” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p.76).

Numa perspectiva materialista dialética, esses autores consideram a realidade humana como uma realidade objetiva, uma construção social concreta, produzida, objetivada, introjetada e, portanto, “conhecida” pelo homem, embora seja também e simultaneamente uma realidade subjetiva. Por isso dão ênfase absoluta à historicidade de todo conhecimento humano, partindo do pressuposto de que existe uma relação dialética entre pensamento humano, conhecimento humano, sociedade e história. Ou seja: existe uma relação dialética entre o conhecimento produzido numa determinada sociedade e a própria sociedade: “[...] *a relação entre o conhecimento e sua base social é dialética, isto é, o conhecimento é um produto social e o conhecimento é um fator de transformação social*” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p. 120).

Cada sociedade organiza seu acervo de conhecimento social disponível e este fornece a estrutura simbólica na qual os indivíduos se formarão. Isso faz com que a ordem social estabelecida numa dada sociedade, mesmo sendo relativa e histórica, se pareça, aos olhos da maioria dos seus homens comuns, como o modo natural⁴⁹ de (ser do mundo e de) se conceber o mundo. Esse obscurecimento da consciência humana sobre a natureza socialmente construída do conhecimento manifesta-se principalmente no fluir pragmático da vida cotidiana (tendo, portanto, profunda influência nos processos educativos):

A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente [...] O mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta

⁴⁹ O trabalho de Mello (2000) aborda essa questão a partir da perspectiva do uso da linguagem verbal.

subjetivamente dotada de sentido que imprimem em suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles (Berger & Luckmann, 1983, p.35/36).

Na concepção de Berger & Luckmann, homem e sociedade são construídos por meio de um processo dialético ininterrupto, composto por três momentos não sequenciais, mas simultâneos, a saber: **exteriorização** (dos pensamentos, motivações e intenções humanos), **objetivação** (ação e produção humanas) e **interiorização** (recepção/apreensão/apropriação das objetivações). Por isso, da mesma maneira que Heller (2004), Vigotski (2002; 2005) e Leontiev (2004), Berger & Luckmann (1983) concebem a essência humana não como algo da natureza biológica, inata do homem, mas como uma construção social, como uma possibilidade que se manifesta a partir do processo de apropriação da realidade cotidiana e de suas objetivações historicamente constituídas: “*A humanidade específica do homem e sua socialidade estão inextricavelmente entrelaçadas. O Homo Sapiens é sempre, e na mesma medida, Homo Socius*” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p.75). E ainda: “[...] *a sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objetiva. O homem é um produto social*” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p. 87).

Portanto, Berger & Luckmann partem da perspectiva histórica para compreender o processo de produção, objetivação e apropriação de todo conhecimento humano. Para esses autores o homem não nasce membro da sociedade, mas nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade a partir de sua inserção na realidade da vida cotidiana, quando toma parte na dialética da sociedade e se apropria de suas objetivações materiais e simbólicas. Esses autores também enfatizam a natureza sócio-histórica da constituição do ser humano: “[...] *o organismo humano e, ainda mais, o eu não podem ser devidamente compreendidos fora do particular contexto social em que foram formados*” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p. 74).

Esse processo ontogenético por meio do qual o homem se torna um membro da sociedade, por meio do qual ele internaliza ou se apropria do mundo social, “assumindo” esse mundo, é a **socialização**: “*A auto-produção do homem é sempre e necessariamente um empreendimento social. Os homens em conjunto produzem um ambiente humano, com a totalidade de suas formações sócio-culturais e psicológicas*” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p.75).

1.2.1 – A Realidade da Vida Cotidiana e a Organização da Consciência Humana

Tal como Heller, Berger & Luckmann definem a realidade da vida cotidiana como aquela organizada em torno do aqui-agora dos indivíduos; uma realidade imediata no sentido de estar relacionada às necessidades básicas do corpo no tempo presente ou em um futuro próximo. Essa facticidade, essa imediaticidade é justamente o que caracteriza a vida cotidiana e o elemento que organiza e define a consciência do homem. Por isso a consciência do homem na vida cotidiana é marcada pelo pragmatismo. Além disso, como a vida cotidiana organiza-se por meio de uma infinidade de tarefas, a consciência do homem pode transitar entre elas, mantendo diversos níveis superficiais de atenção e distanciamento entre essas tarefas, o que Heller define como heterogeneidade. Devido a essa heterogeneidade o homem desintegra sua atenção, sua consciência e suas forças; justamente por isso é que, na vida cotidiana, é mais difícil para o homem manifestar sua essência genérico-humana integralmente. Contudo, embora a vida cotidiana constitua uma realidade heterogênea, imediata e pragmática, ela não se esgota nessa imediaticidade; por isso o homem pode transitar entre as diferentes realidades da vida social: *“Minha consciência por conseguinte é capaz de mover-se através de diferentes esferas da realidade. Dito de outro modo, tenho consciência de que o mundo consiste em múltiplas realidades”* (BERGER & LUCKMANN, 1983, p.38).

A consciência humana é constituída, no decorrer da vida cotidiana, por meio da mediação da **linguagem**. A linguagem é o principal instrumento por meio do qual o ser humano objetiva a si mesmo e à realidade simbólica da vida cotidiana, num processo dialético contínuo: a vida cotidiana cria a linguagem que, por sua vez estrutura a consciência humana e a própria vida cotidiana. A linguagem é, portanto, o **mediador**⁵⁰ entre indivíduo e realidade, sendo também o elemento configurador dessa relação:

As objetivações comuns da vida cotidiana são mantidas primordialmente pela significação lingüística. A vida cotidiana é, sobretudo, a vida com a linguagem,

⁵⁰ Assim Mello (2000, p. 12-13), baseando-se na obra de Vigotski, define o entrelaçamento entre consciência e linguagem no processo de socialização que ocorre no decorrer da vida cotidiana: *“[...] a linguagem é a forma concreta sob a qual opera a consciência do mundo, é a consciência prática do homem e por isso não se separa da consciência. Consciência e linguagem se relacionam reciprocamente no processo de trabalho mediado por instrumentos e não estão no ponto de partida do processo de desenvolvimento humano (não existem a priori) e nem se desenvolvem naturalmente; são, antes, o resultado histórico e social da atividade humana. [...] Assim, da linguagem verbal nasce a duplicação do mundo e, devido a esta, a ação voluntária – só possível para o homem com a linguagem – e a possibilidade de projetar novos fins para sua atividade.”*

e por meio dela, de que participo com meus semelhantes. A compreensão da linguagem é por isso essencial para minha compreensão da realidade da vida cotidiana (Berger & Luckmann, 1983, p. 57).

Enquanto sistema de sinais altamente sofisticado, a linguagem permite que o homem amplie de maneira extraordinária sua capacidade de distanciar-se e transcender o aqui-agora, conhecendo e experimentando situações e conhecimentos que se encontram distantes no espaço-tempo da vida cotidiana⁵¹. A linguagem, ao contrário dos outros sistemas de sinais⁵², permite ao homem estabelecer pontes entre as diferentes realidades da vida social e integrá-las numa totalidade dotada de sentido. Por meio da linguagem o homem pode não só conferir sentido às suas experiências, como também partilhar e transmitir esse sentido com os outros. O mundo da vida cotidiana é um mundo de sinais e símbolo, sendo que o maior nível de transcendência do aqui-agora cotidiano é alcançado pela linguagem simbólica⁵³.

Para Berger & Luckmann (1983, p. 37) a consciência humana, por meio da linguagem simbólica, pode transitar por várias realidades – a **realidade objetiva** (externa), as **realidades subjetivas** (realidades internas: o sono/sonhos, as fantasias, os devaneios) e as **realidades intersubjetivas** (os brinquedos e jogos, as artes, os mitos, a literatura, o teatro, a religião, o pensamento teórico): “*A experiência estética e religiosa é rica em produzir transições desta espécie, na medida em que a arte e a religião são produtores endêmicos de campos de significação*” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p.43).

Mas, dentre todas essas realidades, aquela que constitui a realidade por excelência é a realidade da vida cotidiana, que os indivíduos apreendem como uma realidade ordenada, cujos padrões de conduta parecem naturais, pois que são dotados de sentido. Portanto, a vida cotidiana quase nunca é percebida como algo historicamente imposto ao indivíduo, mas sim como algo natural e o uso da linguagem é o que acentua essa feição de naturalidade (da

⁵¹ “O ‘destacamento’ da linguagem consiste muito mais fundamentalmente em sua capacidade de comunicar significados que não são expressões diretas da subjetividade ‘aqui-agora’. [...] Posso falar de inumeráveis assuntos que não estão de modo algum presentes na situação face a face, inclusive assuntos dos quais nunca tive, nem terei, experiência direta. Deste modo, a linguagem é capaz de se tornar o repositório objetivo de vastas acumulações de significados e experiências, que pode então preservar no tempo e transmitir às gerações seguintes” (Berger & Luckmann, 1983, p.57).

⁵² “É o pensamento verbal (isto é, a forma predominante do pensamento humano) que interioriza os processos externos no plano da consciência, generaliza e fixa tais processos sob a forma de conceitos. Uma vez que esses conceitos abstraem, e independem-se da realidade imediata, eles permitem o conhecimento por mediações, ou seja, o pensamento lógico. E com o pensamento lógico é possível ultrapassar o limite da percepção sensorial e descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis à experiência imediata” (Mello, 2000, p. 15).

⁵³ “Ao nível do simbolismo, por conseguinte, a significação lingüística alcança o máximo desprendimento do ‘aqui-agora’ da vida cotidiana e a linguagem eleva-se a regiões que são inacessíveis, não somente de facto mas também a priori, à experiência cotidiana” (Berger & Luckmann, 1983, p.61).

mesma maneira que o universo musical cotidiano que nos rodeia pode também parecer algo natural; ou ainda: pode parecer natural a própria questão da “moda das coisas”, das “paradas de sucesso” e outras características do universo sonoro-musical contemporâneo). Portanto, todos os aspectos da realidade social concreta, externa ao indivíduo, tudo o que ele conhece como familiar, como real, está previamente organizado, definido pela linguagem⁵⁴.

A realidade da vida cotidiana apresenta-se também como uma realidade intersubjetiva. É nas relações intersubjetivas cotidianas que cada indivíduo se apropria dos usos, hábitos, normas de conduta, dos valores de sua comunidade, ou seja, apropria-se de um mundo cultural, de uma realidade simbólica que configura a correspondência entre os significados individuais, subjetivos e os significados sociais partilhados. Esse corpo de conhecimento partilhado pelos indivíduos espontaneamente na esfera da vida cotidiana é denominado por Berger & Luckmann (1983, p. 40) como **senso comum**⁵⁵: “*O conhecimento do senso comum é o conhecimento que eu partilho com os outros nas rotinas normais, evidentes da vida cotidiana*”.

O conhecimento do senso comum é ainda denominado por Berger & Luckmann de “conhecimento de receita” porque se baseia principalmente em motivos pragmáticos e funcionais. Uma vez que a vida cotidiana é o espaço social das atividades rotineiras, repetitivas, que servem para manter a subsistência do homem enquanto animal biológico e ser social, o senso comum torna-se o conhecimento cotidiano por excelência.

Embora o estoque social de conhecimento de uma sociedade represente o mundo cotidiano de maneira integrada e significativa, ajudando os indivíduos a ordenar e dar sentido às suas experiências, esse acervo de conhecimento deixa opaca a totalidade da realidade social. Isso porque todo conhecimento é parcial e nenhum homem é capaz de aperceber-se da totalidade da realidade, pois esta não é única, mas múltipla. Dessa forma, o conhecimento que cada indivíduo tem de sua realidade está inicialmente alicerçado em suas experiências imediatas e espontâneas da vida cotidiana (ou, segundo Heller, no seu particularismo). Por

⁵⁴ Nas palavras de Berger & Luckmann (1983, p. 38-39): “*A linguagem usada na vida cotidiana fornece-me continuamente as necessárias objetivações e determina a ordem em que estas adquirem sentido e na qual a vida cotidiana ganha significado para mim. [...] Desta maneira a linguagem marca as coordenadas de minha vida na sociedade e enche esta vida de objetos dotados de significação.*” Mello (2000, p. 17), a partir das idéias de Vigotski, assim se expressa a esse respeito: “*A linguagem realiza o pensamento e, ao mesmo tempo, expressa uma forma de categorização do mundo. Com a aquisição da linguagem, o sujeito apreende um modo de pensar, apropria-se das operações lógicas cristalizadas na linguagem e com elas passa a se dirigir à realidade objetiva que o rodeia.*”

⁵⁵ O conceito de **senso comum** pode ser equiparado com o conceito de **conhecimento cotidiano** e **pensamento cotidiano** de Heller.

isso, no âmbito da vida cotidiana, é o corpo de conhecimentos do senso comum que orienta o agir das pessoas, uma vez que:

[...] sendo a vida cotidiana dominada por motivos de natureza pragmática, o conhecimento receitado, isto é, o conhecimento limitado á competência pragmática em desempenhos de rotina, ocupa lugar eminente no acervo do conhecimento social humano (Berger & Luckmann, 1983, p. 63).

Nesse aspecto, Berger & Luckmann aproximam-se das idéias de Heller sobre as formas de pensamento cotidianas, pois afirmam que os motivos que regem a vida cotidiana baseiam-se em interesses imediatos, em necessidades pragmáticas socialmente construídas. E, enquanto o viver cotidiano e seu conhecimento espontâneo e pragmático não estimulam indagações sobre o por quê das coisas, sobre suas causas e razões, o conhecimento não-cotidiano pode fazê-lo. Assim, enquanto na vida cotidiana as pessoas naturalmente se apropriam de tudo o que a humanidade já construiu e acumulou em termos de conhecimento e tecnologia (os instrumentos, os meios de produção, as tecnologias), sem precisar indagar “como isso é possível?”, para ter acesso às esferas não-cotidianas, elas necessitam ampliar e transcender seu pensar cotidiano, para poder compreender e se integrar, de fato, à essência universal-histórica do gênero humano.

O homem, em sua vida cotidiana, assume naturalmente os conhecimentos do senso comum, ou seja, utiliza-os como fatos naturais. Essa atitude natural (espontânea) é a atitude da consciência cotidiana ou **consciência do senso comum**, que Heller define como **consciência em-si**. É necessário ressaltar que as objetivações não-cotidianas que sintetizam a atividade humana historicamente constituída nas diversas áreas do conhecimento humano (artes, ciência, filosofia, política, ética) não ocorrem fora da vida cotidiana ou da consciência cotidiana, não constituem práticas sociais desconectadas do cotidiano, pelo contrário. Contudo, por seu caráter histórico-universal, elas transcendem a particularidade da consciência e do viver cotidianos.

Da mesma maneira que, para Heller, a consciência do homem particular pode ingressar eventualmente nas esferas não-cotidianas da vida social humana, para Berger & Luckmann, ela pode transitar pelos diversos **campos finitos de significação** que constituem a realidade simbólica da vida social humana. A linguagem constrói campos semânticos ou zonas de significação e confere objetividade à realidade cotidiana externa ao homem,

ajudando-o também a ordenar, classificar e organizar essa realidade em padrões significativos de experiências, as **tipificações**⁵⁶.

Os campos semânticos ou zonas de significação, criados pela linguagem, permitem ao ser humano organizar e dar sentido às suas experiências pessoais e também organizar, objetivar, conservar, acumular e transmitir os conhecimentos advindos dessas experiências. Como consequência desse processo de acumulação, as sociedades humanas carregam consigo um **acervo social de conhecimentos** que, conforme as condições específicas de cada época e lugar, pode estar inteira ou parcialmente disponível aos homens dessas sociedades. É também por meio da linguagem que esse acervo social de conhecimento pode ser apropriado, transmitido e interiorizado pelos novos membros da sociedade, o que permite dizer que a linguagem é uma das principais objetivações humanas que caracterizam a historicidade do ser humano. Como esse processo básico de apropriação da realidade social humana acontece na esfera da vida cotidiana, marcada pelos motivos pragmáticos, o conhecimento limitado à competência pragmática em desempenhos de rotina (senso comum) ocupa lugar de destaque no acervo social de conhecimento disponível nas sociedades.

Mas, ao mesmo tempo em que o conhecimento de receita é o tipo de conhecimento característico da vida cotidiana, outros campos de conhecimento são construídos por meio da linguagem simbólica. Segundo Berger & Luckmann, são os “edifícios de representação simbólica” que se sobrepõem à realidade da vida cotidiana. A arte, a filosofia, a ciência são esses campos de representação ou sistemas simbólicos historicamente construídos. Berger & Luckmann incluem a religião como um campo de representação ou um sistema simbólico historicamente constituído. Contudo, na perspectiva de Heller e Vigotski, as experiências religiosas – ao contrário das experiências estéticas promovidas pela arte, ou das experiências de ampliação da consciência promovidas pela elaboração filosófica ou científica – não são capazes de levar o homem a transcender o pensar cotidiano, pois não se baseiam no pensamento crítico-reflexivo, mas na fé, considerada por esses autores como um sentimento obscurecedor da consciência crítica.

Ainda que os campos de significação historicamente constituídos tenham uma existência paralela ou despreendida da vida cotidiana, eles estão intimamente ligados a ela,

⁵⁶ “A linguagem também tipifica as experiências, permitindo-me agrupá-las em amplas categorias, em termos das quais tem sentido não só para mim mas também para meus semelhantes [...]. Dessa maneira, minhas experiências biográficas estão sendo continuamente reunidas em ordens gerais de significados, objetiva e subjetivamente reais” (Berger & Luckmann, p. 59). Da mesma maneira, Vigotski e Leontiev afirmam que as funções cognitivas superiores do homem (pensamento teórico-abstrato, lógico-matemático, classificatório etc.) são construídas por meio da mediação, pela linguagem, entre as ações concretas da criança (atividade) e suas ações mentais.

pois seus conteúdos retornam a essa esfera básica, tornando-se muito importantes para a compreensão que os indivíduos têm ela⁵⁷. Da mesma maneira, Heller (1977; 2004), partindo das idéias de Lukács, assume que todas as objetivações humanas nascem da vida cotidiana e a ela retornam. Aproximando-se então da concepção das esferas sociais de Heller, Berger & Luckmann apontam as outras realidades sociais (ou campos de significação) experimentadas pelo homem por meio da linguagem simbólica. Contudo, o conceito de campos de significação de Berger & Luckmann difere do conceito das esferas não-cotidianas de Heller na medida em que, em Heller, as esferas não-cotidianas se constituem por objetivações genérico-universais, construídas historicamente e representantes do gênero humano, que não estão acessíveis à maioria dos homens comuns porque exigem a transcendência do viver cotidiano. Já os campos de significação, em Berger e Luckmann, não exigem necessariamente a transcendência do cotidiano, mas apenas o desprendimento dele. Segundo esses autores, os sonhos, os jogos, a imaginação, a fantasia, as experiências estéticas e religiosas seriam os campos de significação mais facilmente experimentados pelos homens comuns. Essas outras realidades sociais ou campos de significação, segundo esses autores, desviam a consciência da realidade da vida cotidiana, embora sejam experimentadas apenas eventualmente, pois o homem sempre retorna à concretude e à “naturalidade” do cotidiano: *“A experiência estética e religiosa é rica em produzir transições desta espécie, na medida em que a arte e a religião são produtos endêmicos de campos de significação”* (BERGER & LUCKMANN, 1983, p. 43).

Os campos finitos de significação distinguem-se da significação “natural” que a rotina da vida cotidiana assume para cada indivíduo e a consciência do homem pode transitar da atitude natural ou espontânea do senso comum para uma atitude teórica, intencional, consciente, crítico-reflexiva ou filosófica que alcance esses campos finitos de significação. Essa transição ocorre com maior frequência quando o homem é confrontado com os problemas ou contradições da vida, ou ainda quando, na vida cotidiana, se encontra diante de objetivações sociais representantes do genérico-humano, carregadas de conteúdos histórico-universais, tais como as artes e as ciências.

Tanto para Heller, quanto para Berger & Luckmann, mesmo que o homem transcenda eventualmente os limites da vida cotidiana, da consciência cotidiana (ou psiquismo cotidiano) e de suas formas de pensamento, ao ingressar nas outras esferas da vida social humana (ou

⁵⁷ *“Desta maneira, o simbolismo e a linguagem simbólica tornam-se componentes essenciais da realidade da vida cotidiana e da apreensão pelo senso comum desta realidade. Vivo em um mundo de sinais e símbolos todos os dias”* (Berger & Luckmann, 1983, p.61).

campos finitos de significação), ele nunca deixa de retornar à dimensão da vida cotidiana. A transcendência do cotidiano (em Heller) ou a transição entre os diversos tipos de consciência (em Berger & Luckmann) acontece esporadicamente e sempre por períodos delimitados. Além disso, o uso da linguagem comum assegura que as experiências de transição ou transcendência da vida cotidiana (por meio das experiências estéticas, filosóficas ou científicas) sejam novamente interpretadas e incorporadas às significações do senso comum cotidiano.

1.2.2 – As Interações Sociais na Vida Cotidiana: Os Esquemas Tipificadores

A vida cotidiana é a esfera social na qual os relacionamentos interpessoais se dão, por isso ela é experimentada pelo indivíduo como uma realidade intersubjetiva, pois sua característica principal é ser partilhada com os outros homens: “*A realidade da vida cotidiana é partilhada com outros*” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p.46). Dentre as possíveis maneiras de se relacionar e interagir com os outros, a mais importante é a **interação face-a-face**.

Nas situações face-a-face percebe-se o outro de maneira imediata, real, e a subjetividade dos envolvidos pode ser inteiramente apreendida. Para Heller, essa “maneira cotidiana de se relacionar” que permite ao homem fazer uma leitura do humor, das emoções, sentimentos e expectativas dos seus semelhantes, baseia-se numa forma de pensamento cotidiana: a entonação ou afetividade. Para Berger & Luckmann essa capacidade de apreensão da subjetividade dos outros nas situações face-a-face acontece por meio de **esquemas tipificadores**: “*A realidade da vida cotidiana contém esquemas tipificadores em termos dos quais os outros são apreendidos, sendo estabelecidos os modos como ‘lidamos’ com eles nos encontros face-a-face*” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p.49).

Os esquemas tipificadores são **padrões de pensamento e comportamento** que guiam e orientam as condutas sociais, que condicionam a maneira como as pessoas agem e se comportam nas diversas situações sociais (por exemplo, em um velório, casamento, aniversário, comício, jogo de futebol, concerto etc.). São padrões mentais que ajudam a classificar, ordenar tanto as situações sociais, como também as pessoas e suas ações e comportamentos. Tais esquemas ancoram-se no uso da linguagem: “*A realidade da vida cotidiana contém esquemas tipificadores em termos dos quais os outros são apreendidos, sendo estabelecidos os modos como lidamos com eles nos encontros face a face*” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p.49).

Alguns exemplos de esquemas tipificadores com os quais os indivíduos estabelecem categorias e classificam seus semelhantes são: mulher/homem, pai/mãe, Criança/jovem/adulto, nacional/estrangeiro, rico/pobre, civil/militar, amigo/inimigo etc. Esses esquemas permitem que as pessoas se orientem na vida cotidiana, interpretando as situações que vivenciam. As tipificações influenciam não só as interpretações sobre eventos ou objetos do presente (“meus alunos”, “meus filhos”, “meus pais”, “minha família”), mas também do passado, eventos ou objetos que pertencem à história da sociedade (“meus antepassados”) e do futuro (“as futuras gerações”), ajudando as pessoas a organizarem mentalmente esses eventos ou objetos. Atualmente, essas tipificações são inclusive utilizadas em programas de pesquisa em *marketing* para investigar os interesses de determinado tipo de público consumidor: o que os jovens querem consumir em termos de cultura e lazer⁵⁸? Nesse sentido é que a educação formal deve estar atenta ao seu papel de promotora de formas de pensamento que transcendam as formas cotidianas e os esquemas tipificadores, bem como disseminadora de conhecimentos que ultrapassem os limites do senso comum.

Da mesma maneira como a maneira cotidiana de interação face-a-face (em Berger & Luckmann) pode ser relacionada com a forma cotidiana de pensamento afetividade ou entonação (em Heller), também o conceito de tipificações de Berger & Luckmann pode ser equiparado ao de pré-conceito de Heller. Afinal, as tipificações não deixam de ser rótulos com os quais as pessoas fazem a leitura de sua realidade. Uma vez que as tipificações ou pré-conceitos baseiam-se nas características intrínsecas do psiquismo cotidiano, elas podem tornar-se poderosos mecanismos de obscurecimento da consciência.

Os esquemas tipificadores são internalizados durante o processo de **socialização primária**, a partir do corpo social de conhecimentos do senso comum, por meio do uso da linguagem. Uma vez que é o conhecimento do senso comum que permeia toda realidade social, dando-lhe sentido e coerência, conduzindo a maioria das ações humanas na vida cotidiana, é o conhecimento do senso comum que fornece a essência cognitiva dos esquemas tipificadores. O conhecimento do senso comum constitui o tecido de significados e sentidos sociais que moldam a realidade da vida cotidiana de qualquer sociedade e por isso os homens comuns, na vida cotidiana, só podem conhecer o mundo ou a realidade por meio dele. Por isso o processo de socialização primária de todo ser humano é configurado pelo corpo de

⁵⁸ Portanto: “[...] a realidade social da vida cotidiana é apreendida num contínuo de tipificações, que se vão tornando progressivamente anônimas à medida que se distanciam do ‘aqui-agora’ da situação face a face” e “a estrutura social é a soma dessas tipificações e dos padrões recorrentes de interação estabelecidos por meio delas. Assim sendo, a estrutural social é um elemento essencial da realidade da vida cotidiana” (Berger & Luckmann, 1983, p. 52).

conhecimento do senso comum de sua sociedade e é por meio dele que o indivíduo internaliza os esquemas tipificadores que são, portanto, categorias ordenadoras (valores, conceitos, pré-conceitos) que ajudam o indivíduo a organizar sua compreensão da realidade e a agir diante dela.

1.2.3 – O Processo de Socialização Primária na Vida Cotidiana

Segundo Berger & Luckmann (1983), a vida social humana é composta por diversas realidades (externa/social, interna/subjetiva, intersubjetiva/partilhada), sendo a da vida cotidiana a mais concreta, próxima e predominante de todas, pois nela o homem atua intencionalmente, por meio de sua consciência em estado de vigília. É na realidade social da vida cotidiana que o homem passa pelo seu **primeiro processo de socialização**, o processo de socialização primária. Por meio dele, o “animal homem” torna-se ser humano. Por meio desse processo ontogenético o homem se torna membro da sociedade e internaliza o mundo social ou assume esse mundo (apropria-se dele). A socialização, portanto, seria “[...] *a ampla e consciente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela*” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p. 175).

Segundo esses autores, o processo de tornar-se ser humano efetua-se na correlação com o ambiente social, que é um espaço ao mesmo tempo natural e humano. Assim, o ser humano em desenvolvimento interage não só com o ambiente natural, mas também e principalmente com o **ambiente humano**, constituído por uma ordem social e cultural específica, mediatizada pela presença, ação e comportamento dos **outros significativos** (pessoas próximas e, portanto, significativas para o indivíduo). A exteriorização da ordem social é uma necessidade antropológica da humanidade. Por isso, todo fenômeno social tem um caráter ao mesmo tempo objetivo e subjetivo, na medida em que contém em si o todo social e a individualidade de cada ser humano, num processo dialético ininterrupto que se traduz da seguinte maneira: cada indivíduo exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza esse mesmo mundo social como realidade objetiva, transformando novamente seu eu individual.

A realidade concreta da vida cotidiana é, portanto, manifesta por meio das objetivações partilhadas e sua existência só é possível por isso. Essas objetivações são carregadas de sentido, de significação, ou seja, cada objeto ou ação humana carrega consigo a **intenção** que o gerou (nesse sentido é que as músicas e as práticas musicais do cotidiano, apreendidas e interiorizadas espontaneamente no processo de socialização primária carregam

consigo um alto nível de afeto e significação para as crianças e jovens e também para os adultos). Portanto, no processo de desenvolvimento e socialização do ser humano, convergem elementos biológico-individuais e sociais, uma vez que o homem se autoproduz: em conjunto, a humanidade produz um ambiente humano, uma ordem social exteriorizada por meio das objetivações sociais. Exatamente por isso: “[...] *as maneiras de tornar-se e ser humano são tão numerosas quanto as culturas humanas. A humanização é variável em sentido sócio-cultural*” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p. 72). Dessa forma, o homem não nasce membro da sociedade, mas nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade a partir de sua inserção na realidade da vida cotidiana, quando é impulsionado a tomar parte na dialética da sociedade. Por isso: “[...] *o organismo humano e, ainda mais, o eu não podem ser devidamente compreendidos fora do particular contexto social em que foram formados*” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p. 74).

A interiorização (ou apropriação em Leontiev e Vigotski) é o início do processo de socialização, é “[...] *a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido [...]*” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p. 174). A interiorização refere-se à compreensão das ações dos outros indivíduos e à apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido. Por meio da interiorização, a criança absorve os papéis e atitudes dos outros significativos que a rodeiam e passa a tomá-los como seus, assumindo o mundo social à sua volta (segundo Vigotski, apropriando-se das objetivações desse mundo, tornando-as suas, extensões de si mesmo, objetos e ações de sua própria consciência). A partir do processo de interiorização, cada indivíduo, conforme suas características pessoais, além de assumir o mundo social à sua maneira, vai também recriá-lo (é nesse sentido que Vigotski e Leontiev afirmam que o processo de apropriação jamais é um processo passivo), uma vez que a interiorização só se realiza quando há identificação⁵⁹. Indivíduo e realidade social, então, partilham elementos em comum um do outro. A linguagem é o instrumento mediador do processo de socialização: “[...] *constitui o mais importante conteúdo e o mais importante instrumento da socialização*” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p. 179). A importância da

⁵⁹ Para Berger & Luckmann (1983, p. 177): “[...] *a identidade é objetivamente definida como localização em um certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada juntamente com este mundo*”. **Identificar-se** implica, portanto, não só absorver os papéis e atitudes dos **outros significativos**, como também assumir o mundo deles como o mundo, como o real e verdadeiro: “*A apropriação subjetiva da identidade e a apropriação subjetiva do mundo social são apenas aspectos diferentes do mesmo processo de interiorização, mediatizado pelos mesmos outros significativos*” (p.178).

linguagem nesse processo se traduz no fato de que ela é o principal veículo de tradução entre indivíduo e sociedade⁶⁰.

A **socialização primária** é experimentada pelo homem ainda na infância e constitui a primeira socialização pela qual ele passa. Ela será a base sobre a qual outros processos de socialização se assentarão, pois, além de fornecer os esquemas cognoscitivos básicos dos quais o indivíduo lançará mão para ler e interpretar a realidade, ela é um processo fortemente permeado pelo **afeto**. A socialização primária tem um valor mais profundo e arraigado para o indivíduo, principalmente porque a afetividade nela presente deve-se à **mediação dos outros significativos**, ou seja, das pessoas próximas, pais e familiares altamente significativos para a criança: “[...] a socialização primária implica mais que o aprendizado puramente cognoscitivo” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p.176).

O espaço social no qual a socialização primária ocorre é o cotidiano. O instrumento que media esse aprendizado é a linguagem. O corpo de conhecimento social que embasa esse aprendizado é o senso comum. Portanto, na socialização primária, a criança interioriza o mundo social à sua volta não como se este fosse apenas um dos mundos sociais, mas sim como se fosse o mundo, o **único** mundo existente, possível e concebível. Por isso, o mundo social interiorizado no processo de socialização primária torna-se mais profundamente arraigado na consciência que os mundos posteriormente interiorizados pelas socializações secundárias (escolarização). Por isso a aprendizagem formal (socialização secundária) e os conteúdos escolares podem não ter significado para os alunos e, portanto, ser-lhes desmotivantes (incluindo-se aí as “outras” músicas, escutas e práticas musicais desconhecidas, não pertencentes ao universo musical cotidiano).

Os conteúdos sociais que são interiorizados na socialização primária podem variar de sociedade para sociedade. O fator comum desse processo em todas as sociedades é a mediação da linguagem. Um fator que afeta o caráter da socialização primária é o acervo de conhecimentos disponível na sociedade. Quanto mais desenvolvida é a sociedade, mais suas legitimações institucionais serão complexas e exigirão maior esforço para serem compreendidas. A base do processo de socialização primária é a abstração dos papéis e atitudes dos outros significativos. Quando a criança começa a abstrair esses papéis e atitudes,

⁶⁰ A esse respeito, ver Mello (2000): “**Linguagem, Consciência e Alienação: O Óbvio Como Obstáculo ao Desenvolvimento da Consciência Crítica**”.

inicia-se o processo de construção do outro generalizado⁶¹. O término do processo de socialização primária acontece quando o conceito do outro generalizado (e tudo o que o acompanha) foi estabelecido na consciência do indivíduo:

Neste momento é um membro efetivo da sociedade e possui subjetivamente uma personalidade e um mundo. Mas esta interiorização da sociedade, da identidade e da realidade não se faz de uma vez para sempre. A socialização nunca é total nem está jamais acabada (Berger & Luckmann, 1983, p. 184).

O conhecimento interiorizado na socialização primária é assimilado espontaneamente, por meio da vivência cotidiana. Já o conhecimento a ser assimilado nos processos de socialização secundária depende de técnicas pedagógicas institucionalizadas, necessitando, portanto, ser constantemente reforçado. Por isso, os conteúdos interiorizados na socialização secundária tendem a constituir uma realidade subjetiva mais frágil e relativa na consciência do indivíduo⁶².

1.2.4 – O Processo de Socialização Secundária

Todas as sociedades apresentam algum grau de divisão do trabalho e, conseqüentemente, algum grau de compartimentação e distribuição social do conhecimento. Por isso, em todas as sociedades, em maior ou menor grau, acontece o **processo de socialização secundária**: “A socialização secundária é a interiorização de ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p. 184)⁶³. A extensão e o caráter dos submundos institucionais (ou corpos específicos de conhecimento) interiorizados por meio da socialização secundária serão determinados pela complexidade da divisão do trabalho e conseqüente distribuição social do conhecimento de cada sociedade. Pode-se dizer então que:

[...] a socialização secundária é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho.
[...] A socialização secundária exige a aquisição de vocabulários específicos de

⁶¹ “A formação na consciência do outro generalizado marca uma fase decisiva na socialização. Implica a interiorização da sociedade enquanto tal e da realidade objetivada nela estabelecida e, ao mesmo tempo, o estabelecimento subjetivo de uma identidade coerente e contínua” (Berger & Luckmann, 1983, p. 178/179).

⁶² No que se refere à Educação Musical formal, esse aspecto será discutido no próximo Capítulo.

⁶³ Para ver compreender essa questão com maior profundidade, ver Berger & Luckmann (1983), pois, devido às limitações deste trabalho, a obra de Berger & Luckmann não está sendo apresentada de maneira integral, faltando, por exemplo, explicitar o que são as instituições sociais, como elas se formam e qual sua relação com os diferentes corpos de conhecimento social disponíveis e com o processo de socialização secundária.

funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional (Berger & Luckmann, 1983, p. 185).

Ao contrário do conhecimento do senso comum, que é partilhado na vida cotidiana por todos os indivíduos, o acervo social total de conhecimento disponível numa sociedade não está acessível a todos, ele é distribuído conforme a estrutura institucional da sociedade assim o determina. Isso faz com que os homens possuam diferentes graus de familiaridade com as objetivações das diferentes esferas da vida social, conforme têm ou não acesso a determinados conteúdos do corpo social de conhecimento. Existem corpos de conhecimento que só são acessíveis às pessoas especializadas. Por exemplo, os conhecimentos acumulados pela medicina acadêmica estão acessíveis mais facilmente aos profissionais dessa área: *“Encontro o conhecimento na vida cotidiana socialmente distribuído, isto é, possuído diferentemente por diversos indivíduos e tipos de indivíduos”* (BERGER & LUCKMANN, 1983, p.67). Por isso, nas sociedades modernas, devido ao amplo desenvolvimento dos saberes, conhecimentos e formas de pensamento oriundos da complexidade da divisão do trabalho, a educação escolar tornou-se um processo educativo intencional e sistematizado: *“O desenvolvimento da educação moderna é evidentemente a melhor ilustração da socialização secundária realizada sob os auspícios de organizações especializadas”* (BERGER & LUCKMANN, 1983, p.195).

Nesse sentido é que Mello (2000) afirma que o trabalho educativo escolar é (ou pelo menos deveria ser...) uma atividade humana não-cotidiana (não fundamentada no senso comum nem nas formas cotidianas de pensamento e conhecimento) e que Duarte (2007) defende a educação escolar como espaço social mediador entre o conhecer/pensar espontâneo do cotidiano e o conhecer/pensar crítico-reflexivo. Uma das funções da escola seria, então, levar as pessoas a conhecer o modo como conhecem o mundo; levá-las a refletir sobre seus próprios conhecimentos. No caso da Educação Musical formal, uma de suas funções seria a de levar as pessoas a conhecer o modo como “ouvem” o mundo e como ouvem as músicas do mundo; levar as crianças, jovens e adultos a refletir sobre o que é música (para eles próprios e para a sociedade como um todo) e sobre as determinações sócio-históricas dos processos de produção, execução, apreciação, difusão e uso da música.

Os conteúdos da socialização secundária incluem componentes normativos e cognoscitivos que também se revestem, por meio da apreensão dos campos semânticos, de colorações afetivas. Contudo, os conteúdos da socialização secundária constituem realidades subjetivas parciais, submundos que coexistem com o mundo afetivo básico e inevitável

interiorizado na socialização primária. Às vezes esses conteúdos são conflitantes e por isso torna-se necessário manter a coerência entre os dois processos de socialização por meio de procedimentos ou mecanismos conceituais⁶⁴ que integram os diferentes corpos de conhecimento (os do senso comum, adquiridos na socialização primária, e os do conhecimento específico, adquiridos na socialização secundária).

Para que os conteúdos do processo de socialização secundária tenham significado ou sentido e para possam ser apreendidos com motivação, é necessário, primeiramente, que eles tenham um **status positivo** na sociedade como um todo: “*O caráter desta socialização secundária depende do status do corpo de conhecimento em questão no interior do universo simbólico em totalidade*” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p. 186). Nesse sentido é que a valorização do ato de estudar (música) e da busca pelo conhecimento (musical) deve ter uma conotação valorativa positiva para os alunos e para a sociedade como um todo. E é nessa perspectiva que Newton Duarte (2007) afirma que os discursos pós-modernos em educação, associados aos ideários sociais de consumo e entretenimento, têm contribuído para esvaziar a função da escola enquanto instituição social responsável pela transmissão dos conhecimentos não-cotidianos e das formas não-cotidianas de pensamento às crianças e jovens.

Outro aspecto a ser ressaltado é que, enquanto na socialização primária os mediadores são os outros significativos (pais e familiares da criança), na socialização secundária os mediadores são indivíduos institucionalizados (professores, chefes, mestres, instrutores, guias), o que dá a esse processo um alto grau de formalismo e anonimato, uma vez que um professor ou qualquer outro tipo de instrutor pode ser substituído por outro. E, se as funções da socialização secundária têm um alto grau de anonimato elas são igualmente menos significativas que as da socialização primária: “*Os mestres não precisam ser outros significativos em qualquer sentido da palavra. São funcionários institucionais, com a atribuição de transmitir conhecimentos específicos*” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p.189). Principalmente por causa do seu baixo nível de afetividade e porque seus conteúdos não possuem o mesmo grau de inevitabilidade que os da socialização primária, os conteúdos da socialização secundária podem ser mais facilmente questionados e abandonados. É justamente essa “falta de naturalidade”, esse aspecto impessoal que torna os processos de educação formal mais “difíceis” de serem realizados.

⁶⁴ Berger & Luckmann (1983) definem os **mecanismos conceituais** como corpos sistematizados e legitimados de objetivações cognoscitivas e normativas, isto é, corpos de conhecimento sistematizado e legitimado. São exemplos de mecanismos conceituais as mitologias, a teologia, a filosofia, a ciência, as terapêuticas.

No entanto, para Berger & Luckmann (1983, p. 192), a música, enquanto conhecimento e prática social, e a Educação Musical, enquanto área de conhecimento/disciplina, apresentam uma maneira bastante distinta de serem interiorizadas, em relação às demais áreas de conhecimento humano, como as ciências exatas, por exemplo. Essa distinção advém do fato de que as práticas musicais, por si só, possuem um alto grau de emotividade/afetividade e não podem ser trabalhadas de maneira neutra ou puramente racional:

A educação musical, porém, implica tipicamente uma identificação muito mais alta com o maestro e uma imersão muito mais profunda na realidade musical. Esta diferença deriva das diferenças intrínsecas entre o conhecimento da engenharia e o da música e entre os modos de vida em que estes dois conjuntos de conhecimentos são praticamente aplicados (Berger & Luckmann, 1983, p. 192/193).

Para os autores, o ensino de música, mesmo o ensino formal, exige uma plena identificação entre o aluno, o conteúdo e o professor, uma vez que a música é uma prática humana que carrega consigo um alto nível de afetividade, ao contrário das demais disciplinas, que podem ser consideradas como meramente cognoscitivas. Nesse sentido é que se torna necessário à Educação Musical o estabelecimento do vínculo afetivo entre o aluno, o professor e o fazer musical escolar. Por sua vez, o estabelecimento desse vínculo passa pela compreensão dos sentidos e significados que a música assume para o aluno, ou seja, passa pela compreensão de sua bagagem de conhecimento musical cotidiano, adquirida no processo de socialização musical primária.

Pode-se dizer que todas as crianças, desde o nascimento ou até antes disso, passam por um **processo primário de socialização musical**, o qual constituirá, por conseguinte, a base sobre a qual os demais processos de musicalização e aprendizagem musical se realizarão. Daí a origem do principal problema desta pesquisa: *por que a bagagem de conhecimento musical cotidiano deve ser considerada pela Educação Musical formal?* Enquanto bagagem de conhecimento musical adquirida por meio do processo de socialização primária, o conhecimento musical cotidiano e as referências e hábitos de escuta que ele fornece às crianças, são fundamentais para o desenrolar do processo de educação musical formal. Contudo, dentro da perspectiva desse trabalho, e que será discutida no item seguinte, o ensino de música sistematizado deve cuidar para que essa bagagem emocional/afetiva que acompanha as vivências musicais cotidianas das crianças e jovens não se torne o único

objetivo do processo de ensino-aprendizagem formal, nem tampouco o único critério a definir seus conteúdos.

Quando o indivíduo identifica-se com o conteúdo da socialização secundária e quando os profissionais socializadores tornam-se outros significativos, o indivíduo tende a entregar-se completamente a esse novo processo de socialização: “*O indivíduo entrega-se então completamente à nova realidade. Entrega-se à música, à revolução, à fé, não apenas parcialmente mas com o que é subjetivamente a totalidade de sua vida*” (BERGER & LUCKMANN, 1983, p.193). Portanto, o **processo de socialização musical secundária** ou educação musical formal pode sim adquirir uma dimensão altamente positiva e significativa para os alunos, ainda que seus conteúdos transcendam seu conhecimento e suas vivências musicais cotidianas. Essa identificação de que falam os autores, que faz com que os alunos se entreguem ao processo educativo, pode ser alcançada quando se tem profissionais capacitados em sala de aula e quando o conteúdo a ser trabalhado tem significado e um *status* social positivo para os alunos e para a sociedade como um todo.

Por fim, resta ressaltar que, uma vez que o processo de socialização nunca é terminado, a escolarização, o processo de educação formal, mesmo sendo um processo de socialização secundária, é de fundamental importância para o crescimento e o desenvolvimento humano, social e pessoal dos indivíduos, isto é, para seu processo de humanização.

No Capítulo 2, a partir dos conceitos e pressupostos aqui apresentados, são discutidas algumas das questões relacionadas ao conhecimento e às aprendizagens musicais espontâneas do cotidiano e a relação destes com a Educação Musical formal, isto é discute-se o problema central deste trabalho: *a partir das idéias de Agnes Heller (esferas sociais cotidianas e não-cotidianas e suas formas de pensamento) e Berger & Luckmann (socialização primária) por que a bagagem de conhecimento musical cotidiana dos alunos deve ser considerada pelos programas formais de Educação Musical? Qual o papel, a função e o lugar que os conhecimentos musicais cotidianos dos alunos devem ocupar no processo de ensino-aprendizagem formal/escolar de música?*

CAPÍTULO II – O CONHECIMENTO MUSICAL COTIDIANO E A EDUCAÇÃO MUSICAL: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DA ABORDAGEM TEÓRICA SÓCIO-HISTÓRICA DE HELLER E BERGER & LUCKMANN

Nesta parte do trabalho são discutidas algumas questões sobre as implicações do conhecimento e das aprendizagens musicais espontâneas do cotidiano para o processo de ensino-aprendizagem formal de música, a partir das idéias e pressupostos das obras de Heller e Berger & Luckmann, apresentados no Capítulo anterior.

No primeiro item (2.1) é discutido o problema de pesquisa central deste trabalho: *Por que a bagagem de conhecimento musical cotidiana dos alunos deve ser considerada pelos programas formais de Educação Musical? Qual o papel, a função e o lugar que os conhecimentos musicais cotidianos dos alunos deve ocupar no processo de ensino-aprendizagem formal/escolar de música?*

Nos itens seguintes são discutidas as questões: como as formas de conhecimento cotidianas – as tipificações do pensar cotidiano – podem condicionar as formas de escuta e a capacidade de análise crítica dos alunos em relação à maneira como se relacionam com a música e a consomem, influenciando suas atitudes diante do fazer musical escolar (item 2.2)? Quais as possibilidades concretas de integração ao humano-genérico o pertencimento a grupos musicais cotidianos pode oferecer aos jovens e às crianças (item 2.3)? Como as dimensões cotidiana e não-cotidiana que as músicas e as práticas musicais carregam consigo manifestam-se no processo de ensino-aprendizagem formal (item 2.4)? Quais são algumas das concepções valorativas sobre os conhecimentos formais e espontâneos de música que surgem implícitas nas práticas e nos discursos pedagógicos da área (item 2.5)?

A respeito desse último item, pode-se dizer que, em toda prática e/ou discurso pedagógico, existem concepções valorativas sobre a natureza e a importância dos conhecimentos e das aprendizagens espontâneas/informais/cotidianas e das formais/escolares. Na área musical tais concepções vêm atreladas a julgamentos e valor sobre os tipos de músicas e práticas musicais. A partir dos pressupostos das teorias de Heller e Berger & Luckmann, no item 2.5 pretendeu-se refletir sobre essas concepções e sobre sua possível repercussão para a área da Educação Musical. Para ilustrar essa discussão, foram utilizadas algumas citações de Paulo Freire. A escolha desse autor não se deu ao acaso, mas sim com o intuito de se fazer um confronto de idéias e posicionamentos teóricos, pois que, à primeira

vista, Paulo Freire parece defender posições teóricas opostas e até mesmo incompatíveis com as apresentadas e discutidas neste trabalho.

2.1 – O Lugar e a Função do Conhecimento Musical Cotidiano no Processo Formal de Educação Musical, Segundo a Perspectiva Sócio-Histórica de Heller e Berger & Luckmann

Vimos que, segundo Heller e Berger & Luckmann, a realidade da vida cotidiana constitui a esfera social básica, primordial, imediata, na qual todos os homens estão imersos desde o nascimento e na qual se constituem enquanto seres sociais. Por causa disso, os conhecimentos e as formas de pensamentos da esfera social cotidiana é que fornecem ao homem a **base cognoscitiva** de sua consciência, configurando sua maneira de ver, apreender, compreender e interpretar o mundo e a realidade social.

Tanto Heller, quanto Berger & Luckmann, ao abordar a realidade da vida cotidiana, enfatizam o aspecto histórico dessa dimensão do viver dos homens. Para esses autores, é a atividade humana, no constante fluir histórico da vida cotidiana, que objetiva a realidade social humana ou o mundo humano. Ao mesmo tempo (e dialeticamente) é esse mesmo mundo humano interiorizado que constitui a gênese do psiquismo humano⁶⁵. Portanto, sob uma perspectiva materialista-histórica, a constituição do psiquismo humano, bem como de suas especificidades e capacidades, acontece a partir da apropriação das objetivações sociais.

Mas, enquanto as apropriações espontâneas que ocorrem na vida cotidiana, por meio do processo de socialização primária, constituem a gênese do psiquismo humano, as apropriações realizadas por meio do processo de ensino-aprendizagem formal, escolar (sendo posteriores, intencionais e sistematizadas), não contam com a força da espontaneidade ou da afetividade (pelo menos não na maioria das vezes). Portanto, para se compreender as especificidades do processo de ensino aprendizagem formal, seja ele o ensino de música ou não, é necessário compreendê-lo enquanto processo de socialização secundária, posterior. Uma vez que os conhecimentos e formas de pensamento cotidianas são a base cognoscitiva sobre a qual o processo de ensino-aprendizagem formal se desenvolverá, o ensino formal

⁶⁵ Por exemplo: as habilidades cognitivas e motoras necessárias para manipular aparelhos eletro-eletrônicos (como os videogames, por exemplo) só se desenvolvem nas crianças que estão expostas ao uso desses aparelhos em seu cotidiano. Exatamente por isso o desenvolvimento das características, habilidades, aptidões e especificidades do psiquismo humano estão íntima e dialeticamente relacionadas ao contexto sócio-histórico no qual o indivíduo está inserido. A esse respeito, ver Leontiev (2004) e Vigotski (2002).

deve, primeiramente, conhecer e compreender essa base cognoscitiva e afetiva, pois é ela que configura a maneira de aprender das crianças e também sua maneira de se relacionar com as práticas escolares⁶⁶.

No tocante ao aprendizado musical cotidiano⁶⁷, pode-se dizer que toda criança, desde seu nascimento (e até mesmo antes disso), passa por um processo de **socialização musical primária**. Esse processo de socialização musical, que se dá espontaneamente no cotidiano, acontece da mesma maneira como se dá a apropriação da língua e das outras objetivações sociais básicas: simplesmente devido à imersão da criança nas práticas musicais cotidianas de sua família (num primeiro momento) e depois, no universo musical de sua comunidade e da sociedade como um todo⁶⁸. Aliás, o método ativo de Suzuki baseia-se exatamente nesse princípio de que a aprendizagem musical pode se dar da mesma maneira que a aprendizagem da língua: pela exposição da criança a estímulos ambientes adequados (FONTERRADA, 2005).

Neste trabalho, o termo **universo musical cotidiano** é compreendido como o espaço sonoro no qual todas as pessoas estão inseridas no dia-a-dia. No início da vida esse espaço sonoro limita-se ao âmbito familiar, mas, conforme a criança vai crescendo e ampliando seus contatos com outros espaços sociais, seu universo musical cotidiano também vai se expandindo. Portanto, no início da vida, o universo musical cotidiano constitui-se basicamente pelo ambiente sonoro-musical familiar, podendo ser mais o menos estimulante e rico, conforme os hábitos musicais da família. Posteriormente, esse universo musical amplia-se, incluindo o ambiente sonoro-musical que permeia todas as vivências cotidianas: as vivências na comunidade, na escola, na igreja, no trabalho, no círculo de amigos, na rua e em outros espaços sociais (o *shopping*, a praça, o bairro, a *internet*).

O universo musical cotidiano de cada indivíduo tende a ser único, ainda que cada indivíduo partilhe da mesma comunidade, da mesma cidade, da mesma escola que outros,

⁶⁶ A respeito de se conhecer o universo sócio-cultural no qual os alunos passam pelo processo de socialização primária – mas a partir de uma perspectiva político-educacional que se refere à educação e alfabetização de jovens e adultos – Paulo Freire (2002, p. 109) assim se manifesta: “[...] o da necessidade que o educador, que o político, sem pretender separa-los, têm de, em certo sentido, deixar-se molhar completamente pelas ‘águas culturais’ das massas populares, para poder senti-las e compreendê-las. Fora disso, o que podem obter, quase sempre, é uma compreensão defeituosa do real, do concreto, á qual falta, por isso mesmo, uma dimensão fundamental, que é a maneira como as massas populares reagem e se vêem em sua relação com o contexto”.

⁶⁷ O termo *aprendizado musical cotidiano* será utilizado neste trabalho como sinônimo de *aprendizado musical espontâneo* e *aprendizado musical informal*, da mesma maneira que o termo *conhecimento cotidiano* será utilizado como sinônimo de *conhecimento espontâneo* e *conhecimento informal*.

⁶⁸ Como confirmam estudos atuais em neurociência (BIGAND, 2009).

visto que as vivências musicais de cada um são tão pessoais quanto suas outras vivências. Assim, duas crianças de uma mesma comunidade, que freqüentam a mesma escola, podem ter universos musicais cotidianos muito diferentes, na medida em que os hábitos musicais de suas famílias, de seus professores, de seus amigos, irmãos mais velhos, vizinhos e outros difiram uns dos outros. Se a família de uma das crianças tem o hábito de freqüentar algum culto religioso semanalmente, seu universo musical cotidiano irá incluir as músicas desses cultos. Se os pais fazem parte de alguma prática musical comunitária (uma banda, um coral, uma escola de samba, uma roda de choro, entre outras), esse hábito irá se refletir na configuração do universo musical cotidiano da criança.

Contudo, ainda que o universo musical cotidiano de cada pessoa seja único – porque configurado por suas experiências musicais subjetivas – as novas tecnologias e mídias sonoras, atualmente permeando de maneira quase onipresente a vida cotidiana das sociedades modernas, tendem a imprimir um caráter homogêneo e, de certa forma, padronizado a esse universo sonoro musical (CARVALHO, 1999; WALKER, 2007). Devido a essa onipresença – pois se encontram em todos os âmbitos da vida cotidiana, de qualquer classe social: no âmbito familiar, comunitário, religioso, profissional, educacional – as mídias e as novas tecnologias de reprodução sonora podem ser consideradas hoje como os elementos mais determinantes na configuração do universo musical cotidiano, não só das crianças e jovens, mas também dos adultos. O caráter homogêneo imposto pelas mídias⁶⁹ ao universo musical cotidiano está relacionado tanto às formas padronizadas de produção, execução e veiculação de estilos e práticas musicais diversos, como também à veiculação de conteúdos simbólico-musicais e até de uma estética midiática. O conteúdo músico-simbólico veiculado pelas mídias – as efêmeras músicas das paradas de sucesso, aquelas que são ouvidas na TV (nas novelas, programas infantis e de auditório, reality shows), nas rádios, na internet e nos espaços públicos, acrescidas dos estereótipos sobre o mundo musical (a figura dos astros e *pop stars*) – contribui para a formação dos gostos, preferências e da identidade musical das pessoas, além de seus hábitos de escuta, constituindo a sua mais importante referência

⁶⁹ Hentschke, 1995; Nogueira, 1998; Carvalho, 1999; Arrussul dos Santos, 2000; Nanni, 2000; Ramos, 2000; Iazzetta, 2001; Gohn, 2002; Ramos, 2002; Costa *et al.*, 2003; Fialho, 2003; Garbin, 2003; Schneider, 2003; Subtil, 2003; Levek & Ilari, 2004; Maciel, 2004; Ribeiro, 2004; Silva, 2004; Tourinho, 2004; Hargreaves, 2005; Quadros Júnior, 2006; Subtil, 2006; Andrade, 2007; Gohn, 2007; Subtil, 2007.

musical. Esses conteúdos incluem também a divulgação de práticas musicais relacionadas a movimentos músico-juvenis, como a cultura do *Hip-hop*, *punk*, *rock*, *reggae*, *funk*⁷⁰.

Dessa forma, todas as crianças, no decorrer do processo de socialização primária, passam simultaneamente por um processo de socialização musical primária, por meio do qual adquirem sua **primeira e mais básica formação musical**. Se o ensino formal ignorar o processo de socialização musical primária, com suas formas de escuta e relacionamento com a música, estará ignorando as bases histórico-sociais, cognitivas e afetivas sobre as quais seu processo e seus conteúdos e assentarão. Haverá, então, o risco de os alunos não criarem um vínculo cognitivo/afetivo com as práticas musicais escolares, rejeitando-as; conseqüentemente, não haverá um aprendizado musical significativo para esses alunos. Portanto, a partir da obra de Heller e Berger & Luckmann, por que se deve considerar, acatar, respeitar, acolher e estudar o universo e o conhecimento musical cotidiano dos alunos? Porque as formas cotidianas de pensamento e conhecimento constituem a gênese do psiquismo humano e, portanto, a gênese das formas de apreender e interpretar o mundo, da mesma maneira que o universo musical cotidiano, seus conhecimentos musicais e formas de escuta são a **base cognoscitiva histórico-social e afetiva** sobre a qual as vivências e aprendizagens musicais formais/escolares ocorrerão (socialização musical secundária). Por isso a Educação Musical deve conhecer e valorizar essa base afetivo-cognitiva, não só para usá-la como estratégia motivadora de musicalização, mas para entendê-la como fenômeno social humano.

É nesse sentido que muitos autores (desde Vigotski, Piaget, John Dewey, Paulo Freire, até Koellreutter, Swanwick, Schafer e outros), bem como correntes pedagógicas (desde as propostas dos jardins de infância de Froebel, passando por Pestalozzi, Montessori, pela Escola Nova, pelo Construtivismo, até chegar às correntes pedagógicas pós-modernas como o pós-construtivismo, o multiculturalismo e os estudos culturais) defendem um processo formal de ensino-aprendizagem que seja significativo, cujos conteúdos e métodos tenham sentido para o aprendiz, cujos conteúdos e métodos façam parte ou se relacionem com seu repertório de conhecimento cotidiano; cuja dinâmica seja centrada no aluno e não nos conteúdos ou no processo de transferência mecânica de conteúdos (ou “bancária”, como definia Paulo Freire).

No que se refere à Educação Musical especificamente, a busca por abordagens construtivistas e, atualmente, multiculturais, estabeleceu-se na intenção de minimizar as

⁷⁰ Dayrell, 2002; Lima, 2002; Magro, 2002; Pinto, 2002; Willy, 2002; Dayrell, 2003; Fialho, 2003; Schmeling, 2004; Arroyo, 2006; Dutra, 2006; Andrade, 2007; Janzen & Arroyo, 2007.

características⁷¹ consideradas nocivas do ensino tradicional de música, uma vez que este parecia distanciar-se da realidade sócio-cultural do nosso país (e do mundo como um todo) e até mesmo de alunos que se dedicavam ao ensino de música com finalidade profissionalizante. O ensino tradicional é freqüentemente acusado de se centrar nos aspectos intelectuais da música – principalmente na leitura/escrita tradicionais e nos conceitos teórico/abstratos – em detrimento dos aspectos vivenciais e auditivos; de buscar o adestramento técnico que visa à formação de instrumentistas solistas que, por sua vez, parecem não ter mais função ou espaço profissional na sociedade atual⁷². Assim, os novos discursos pedagógico-musicais passaram a defender um ensino musical mais significativo para o aluno, centrado não só na prática musical significativa, na vivência musical direta, mas também na bagagem musical cotidiana do aluno, em seus interesses, bem como nas diversas formas de aprendizagem musical cotidiana, considerando, portanto, as dimensões simbólico-afetiva e sócio-cultural da música⁷³.

Contudo, mesmo que os pressupostos teóricos de Heller e Berger & Luckmann apontem para o entendimento do conhecimento e das formas de pensamento cotidianas como a base cognitivo-afetiva do processo de ensino-aprendizagem formal, apontam também para a necessidade da existência do ensino formal para transcender esse conhecimento e essas formas de pensamento ou, pelo menos, explicitá-los, esclarecê-los⁷⁴. Afinal, a bagagem de conhecimento cotidiano é constituída por objetivações simbólicas historicamente construídas e instituídas que, muitas vezes, assumem um caráter de naturalidade absoluta, não raro

⁷¹ Eurocentrismo, elitismo, adoção de métodos e modelos educacionais europeus dos séculos XVIII e XIX, conteúdos da música séria (de concerto, erudita).

⁷² Schafer, 1991; Koellreutter, 1997; Pinto, 2002; Swanwick, 2003; Small, 2006.

⁷³ Conde & Neves, 1984/1985; Penna, 1990; Freire, 1992; Lucas, 1992; Souza, 1992; Tourinho, 1994; Hentschke, 1995; Tourinho, 1995; Souza, 1996; Beineke, 1997; Green, 1997; Koellreutter, 1997; Swanwick, 1997; Arroyo, 1998; Costa, 1998; Duarte, 1998; Fernandes, 1998; Leal, 1998; Lühning, 1999; Zagonel, 1999; Campos, 2000; Del Bem, 2000; Nanni, 2000; Souza, 2000; Torres, 2000; Loureiro, 2001; Zagonel, 2001; Arroyo, 2002; Dayrell, 2002; Dias da Silva, 2002; Gohn, 2002; Fischer, 2002; Magro, 2002; Pinto, 2002; Silva, 2002; Wille, 2002; De Nora, 2003; Fialho, 2003; Loureiro, 2003; Muller, 2003; Penna & Arroyo, 2003; Subtil, 2003; Swanwick, 2003; Assano, 2004; Braga, 2004; Cândido, 2004; Cuervo, 2004; Garcia, 2004; Grossi, 2004; Leone, 2004; Lino, 2004; Maciel, 2004; Morato *et. All.*, 2004; Moura, 2004; Narita, 2004; Pires, 2004; Queiroz, 2004; Ribeiro, 2004; Schmeling, 2004; Wolfenbüttel, 2004; Hargreaves, 2005; Oliveira, 2005; Almeida, 2006; Arroyo, 2006; Cunha, 2006; Duarte & Mazzotti, 2006; Dutra, 2006; Gifoni, 2006; Marques & Montandon, 2006; Moura, 2006; Quadros Júnior, 2006; Ribas, 2006; Santos, 2006; Santos & Arroyo, 2006; Silva, 2006; Subtil, 2006; Torres, 2006; Valiengo, 2006; Andrade, 2007; Gohn, 2007; Janzen & Arroyo, 2007; Subtil, 2007; Wazlawick *et all*, 2007; Freire, 2008; Grossi, 2008; Moura, 2008; Piedade, 2008; dentre tantos outros trabalhos.

⁷⁴ Da mesma maneira como alguns autores na área da Educação Musical afirmam que os conhecimentos musicais cotidianos e suas formas de escuta devem ser considerados, mas também ampliados: Schafer, 1991; Nogueira, 1998; Carvalho, 1999; Loureiro (2001); Zagonel, 2001; Barbosa (2004); Morato *et all* (2004); Ribeiro (2004); Tourinho (2004); Subtil, 2003, 2006, 2007.

limitando o desenvolvimento humano. Além disso, se pensarmos no grande desenvolvimento histórico musical, o acervo cotidiano de conhecimentos musicais a que a maioria das crianças e jovens tem acesso é limitado⁷⁵, e pode ser ampliado pela Educação Musical formal.

Nessa perspectiva, a Educação Musical, se incluída no currículo escolar desde a educação infantil, desde a primeira infância (de 0 a 5 anos), pode se tornar um componente ampliador do processo de socialização musical primária, fornecendo, desde a primeira infância, possibilidades mais variadas de escuta e relacionamento com a música, possibilidades que enriqueceriam as vivências musicais cotidianas, potencializando seus benefícios⁷⁶. A Educação Musical formal incluída na Educação Infantil⁷⁷ – não com a intenção de “adestrar” as crianças para torná-las músicos profissionais, instrumentistas, cantores, mas com a intenção de ampliar e potencializar suas vivências musicais – ampliaria as experiências musicais da socialização musical primária, fornecendo a base social e cognitiva para que a Educação Musical seja imprescindível no currículo do ensino fundamental. Neste último, a Educação Musical, além de ser um elemento potencializador e ampliador das vivências musicais cotidianas, pode também ser um espaço para o pensar/ouvir crítico-reflexivo, um espaço de acesso às muitas “realidades musicais” construídas historicamente pela humanidade. Nesse caso, pensar/ouvir crítico-reflexivo possibilitado pela Educação Musical estaria relacionado não só à possibilidade da vivência da música enquanto arte, linguagem expressiva ou forma de conhecimento, mas também à compreensão da historicidade do conhecimento humano, inclusive, do conhecimento musical.

⁷⁵ Essa limitação não se refere apenas à questão de repertório, o qual, aliás, é, no cotidiano, fortemente determinado pelos padrões midiáticos; refere-se também à questão de acesso de conhecimentos musicais e formas de escuta que podem ampliar as possibilidades das vivências musicais em si.

⁷⁶ A questão dos benefícios que a música e as práticas musicais podem trazer para a saúde física, mental e interpessoal (comunicativa ou social) do ser humano tem sido amplamente pesquisada e confirmada pelos estudos na área de neurociência. A esse respeito ver Eslinger (2003) e Sacks (2007). Janzen (2008). Trabalhos na área educacional também sugerem isso: Barbosa (2004); Jesus, 2004; Ribeiro (2004); Levek & Ilari (2004); Tourinho (2004); Vieillard (2009).

⁷⁷ Afinal, Sacks (2007, p. 280), baseado em resultados de pesquisas na área de plasticidade neural, pergunta: “*Não ser exposto a música na infância poderia causar algum tipo de amusia, do mesmo modo que não ser exposto à linguagem no período crítico pode prejudicar a competência lingüística pelo resto da vida?*”

2.2 – As Formas de Pensamento Cotidianas e as Formas de Escuta e de Relacionamento com a Música das Crianças e Jovens no Cotidiano Atual

Uma das principais características do pensamento cotidiano, segundo Heller, é o fato de ele ser antropocêntrico, ou seja, de nascer e existir sempre a partir do ponto de vista do próprio eu pensante. Dessa forma, uma das principais funções e desafios do ensino formal é justamente desenvolver nas pessoas a capacidade de pensar para além de seu próprio ponto de vista, de suas próprias referências.

Em se tratando do conhecimento musical, o antropocentrismo tende a isolar os indivíduos em seus repertórios, em suas escutas e em suas maneiras específicas de se relacionar com a música. Tanto o adolescente que se recusa a ouvir outras músicas que não “as suas”, como o educador que se recusa a ouvir as músicas cotidianas dos adolescentes, estão manifestando um pensamento cotidiano antropocêntrico. Ambos não foram capazes de superar os condicionamentos das formas de pensamento cotidianas. Assim, não se trata de criticar os conhecimentos musicais cotidianos em si mesmos, julgando-os inferiores ou superiores, mas sim de se questionar como as especificidades desse conhecimento podem comprometer a ampliação da bagagem musical das pessoas e, conseqüentemente, de seu desenvolvimento pessoal e cognitivo.

Partindo do pressuposto de que os hábitos de escuta, a identidade musical e, conseqüentemente, o gosto musical, não são meras características herdadas biologicamente, mas sim construções sociais⁷⁸, os conceitos *formas cotidianas de pensamento*, de Heller, e *tipificações*, de Berger & Luckmann, podem ser utilizados para se analisar como tais elementos do psiquismo cotidiano podem (ou não) condicionar os hábitos de escuta e o gosto musical de crianças e jovens, delimitando suas atitudes em relação ao ouvir, ao se relacionar e ao consumir música. A hipótese seria a de que, assim como a espontaneidade, as demais

⁷⁸ Green, 1997; Iazzetta, 1997; Duarte, 1998a; Nogueira, 1998; Nanni, 2000; Duarte, 2002; Ramos, 2002; Silva, 2002; Iazzetta, 2003; DeNora, 2003; Schneider, 2003; Subtil, 2003; Levek & Ilari, 2004; Duarte & Mazzotti, 2006; Silva, 2002 e 2006; Subtil, 2006; Wisnik, 2006; Wazlawick, *et. all*, 2007; Sloboda, 2008. Segundo estudos na área de neurociências, da mesma maneira que o cérebro “se adapta” às características tonais e fonéticas da língua materna, ele também “se adapta” às características culturais das músicas da sociedade na qual está inserido desde o nascimento: “A cultura e a exposição determinam também algumas das sensibilidades tonais. Por isso, alguém como eu pode achar a escala diatônica mais ‘natural’ e norteante do que as escalas de 22 notas da música hindu. Mas não parece haver nenhuma preferência neurológica inata por determinados tipos de música, do mesmo modo que não há para determinadas línguas. Os únicos elementos indispensáveis da música são tons distintos e organização rítmica” (Sacks, 2007, p. 106).

⁷⁸ Nogueira, 1998; Adorno, 1999; Carvalho, 1999; Iazzetta, 2001; Gohn, 2002; Iazzetta & Kon, 2003; Subtil, 2006.

formas cotidianas de pensamento (pragmatismo, economicismo, imediatismo, a ultrageneralização, a analogia, o uso dos precedentes, a imitação e a afetividade ou entonação) podem estar relacionadas aos hábitos de escuta, aos julgamentos de valor sobre música, aos gostos e às preferências musicais das crianças e jovens.

Contudo, para se abordar um problema de pesquisa dessa natureza, seria necessário uma pesquisa empírica que, a partir do enquadramento teórico da obra de Heller e Berger & Luckmann, investigasse as especificidades dos hábitos e gostos musicais das crianças e jovens. Por isso, é necessário ressaltar que este trabalho, de natureza teórica, apenas apresenta essa questão a título de discussão de idéias, sem propor ou sugerir respostas, mas somente algumas hipóteses de pesquisa. Além disso, é necessário ressaltar que, ao discutir questões relacionadas aos problemas da educação, este trabalho não desconsidera que a dimensão dos problemas aqui abordados extrapola em muito o âmbito pedagógico, didático, escolar, implicando questões muito mais abrangentes, relacionadas às políticas educacionais e culturais, bem como às características da estrutura social capitalista. Mesmo assim, a tentativa foi de aproveitar as possibilidades do referencial teórico adotado (mesmo que não o esgotando) para apresentar e propor um debate sobre questões consideradas relevantes em nossa área (ainda que muitos discursos pós-modernos nas áreas da educação, psicologia, sociologia e antropologia rejeitem os enquadramentos teóricos prévios para a análise de problemas educacionais por considerá-los instrumentos ou métodos engessadores da verdade dinâmica dos fenômenos sociais humanos).

No que se refere à espontaneidade ou superficialidade, muitos autores e trabalhos apontam para o fato de que o gosto e os hábitos musicais de crianças e jovens tendem, atualmente, em decorrência das transformações tecnológicas e industriais da modernidade, a se basear em um tipo de escuta desatenta, desconcentrada e, portanto, acrítica, pouco consciente⁷⁹:

Cabe ressaltar também que o fato concreto de que a educação musical hoje está por conta das crianças. As instituições socializadoras, entre elas a escola, não interferem qualitativamente nessa formação. A prática comum é a audição apenas como evasão motoricamente aleatória e centrada na imagem, na repetição e no re-conhecimento como afirma Adorno (1991). (Subtil, 2006, p. 170).

Além disso, trabalhos mais recentes que abordam temas como o das paisagens sonoras no mundo moderno e o da poluição sonora⁸⁰ vêm endossar o resultado desses últimos: com a modernização, a industrialização e o advento das novas tecnologias de reprodução sonora, as sociedades tornaram-se mais ruidosas, pois, não só o volume de ruídos aumentou, como também a música tornou-se praticamente onipresente, levando as pessoas a ouvir cada vez com mais superficialidade (por meio do processo de habituação⁸¹, segundo a psicologia comportamental clássica)⁸².

Além do aumento de ruído e de música nas sociedades modernas, o advento das tecnologias de reprodução sonora fez com que ouvir música se desvinculasse da prática musical ao vivo, da prática musical coletiva, comunitária, da situação sócio-cultural de performance, para se tornar uma atividade de acompanhamento, de pano de fundo para a execução de outras tarefas. A possibilidade de ouvir música em diferentes momentos, contextos e situações, apenas apertando um botão, ampliou ainda mais a possibilidade de dispersão da atenção em relação ao ato de ouvir, diminuindo as possibilidades de desenvolvimento da sensibilidade estética musical. Dessa forma, a espontaneidade ou superficialidade no ato da escuta aumentou, pois ouvir música quase sempre acontece como uma ação desatenta, despreocupada, acompanhada por outras ações que demandam mais atenção do ouvinte, como, por exemplo, dirigir, arrumar a casa, dançar ou paquerar “na balada”, estudar, fazer ginástica etc. Soma-se a isso a característica natural/biológica do cérebro humano de ser mais visual que auditivo, ou seja, de demandar mais recursos neurológicos para a área da visão que para a área da audição, salvo em pessoas que possuem algum tipo de deficiência visual (STERNBERG, 2000). Todos esses fatores favorecem a manifestação da espontaneidade ou superficialidade na audição cotidiana, devendo ser, portanto, considerados pela Educação Musical formal.

Outra forma cotidiana de pensamento que pode estar associada não só às formas de escuta, mas principalmente às formas de consumo e relacionamento com a música, é o pragmatismo. A lógica que está implícita na maior parte das práticas e processos sócio-culturais de nossa sociedade é a lógica funcional e pragmática do lucro e do consumo, ou seja,

⁸⁰ Schafer, 1991; Schafer, 2001; Barbosa, 2004; Santos *et all*, 2007.

⁸¹ Compreende-se por *processo de habituação* o processo de adaptação a um estímulo, isto é, a tendência de um organismo acostumar-se a um estímulo e, gradualmente, passar a notá-lo cada vez menos. (Sternberg, 2000, p. 433).

⁸² Como ressalta Carvalho (1999), as mudanças no universo sonoro-musical das sociedades modernas fizeram com que se alterassem também os modos cotidianos de escuta e de relacionamento com a música, alterando, portanto, a sensibilidade musical das pessoas, além de alterar também as funções sociais da música.

a lógica capitalista. Nas sociedades ocidentais modernas a música tornou-se um objeto de consumo como outro qualquer, passando a ser, na maioria das vezes, vista e avaliada sob a perspectiva do “*para que serve?*”. Aliás, essa indagação tem fundamentado, inclusive, alguns discursos na área da educação, os quais, em muitos casos, parecem propor um tipo de educação que torne os jovens capazes de se adaptar às necessidades e exigências do mercado de trabalho, ao invés de uma educação que transforme essa lógica cruel e as desigualdades desse mercado (DUARTE, 2006). Assim, o pragmatismo, manifesto na lógica capitalista, torna-se explícito sempre surgem questões do tipo: para que serve estudar isso ou aquilo? Para que serve estudar música? Para que serve a Educação Musical (LAZZARIN, 2004; WALKER, 2007)?

No que diz respeito aos usos e funções da música nos espaços escolares (reproduzindo o que acontece na sociedade como um todo), pode-se perceber que a música muitas vezes é vista como um ornamento a ser consumido, como uma forma básica de entretenimento⁸³. Essa lógica pragmática e funcional que impera em nossa sociedade faz com que as artes tenham que estar constantemente justificando sua presença e sua importância para a formação das crianças e jovens⁸⁴. Por isso o ensino formal muitas vezes acaba tendo dificuldades para desenvolver seus conteúdos e torná-los motivadores para as crianças, quando eles não têm um *status* positivo e significativo na vida cotidiana. Se o conhecimento artístico por si mesmo não for valorizado socialmente, como tornar atrativos o aprendizado e os esforços necessários para sua aquisição? A esse respeito, Walker (2007) faz uma reflexão sobre o papel da televisão, na atualidade, no sentido de solapar o valor das práticas sócio-culturais humanas que são integradoras e formadoras do homem, práticas essas que desenvolvem o pensamento crítico-reflexivo, como a música e a literatura:

Os conglomerados de televisão transmitem hoje 24 horas de música pop a cada dia por todo o mundo, algo que durante as últimas duas décadas têm modificado a feição da música popular ao incluir sensações visuais e auditórias poderosas para consumo. Em termos de exposição bruta, têm produzido uma vasta audiência cujas vidas diárias são preenchidas com toda e qualquer música que lhe seja oferecida. A tela da televisão tem exercido um impacto no consumo de música tão devastador quanto o que exerceu na literatura, de modo que poderíamos estender a questão de Kerman para: poderia a música artística⁸⁵ ocidental, assim como a música nativa em todo o mundo, coexistir com a música popular das mídias de massa? (Walker, 2007, p. 38).

⁸³ Fuks, 1991; Nanni, 2000; Souza *et all.*(b), 2002; Cândido, 2004; Lino, 2004; Walker, 2007.

⁸⁴ Ver o artigo de Ioshpe (2008).

⁸⁵ O uso da expressão *música artística ocidental* parece revelar um posicionamento valorativo hierárquico implícito na concepção dos “tipos de músicas” adotada pelo autor. Parece que ele considera a música *artística*

Portanto, a justificativa para a inclusão da música nos currículos escolares do ensino fundamental passa também pela questão da valoração dos conhecimentos não-cotidianos e dos conhecimentos formais. Quando os conteúdos escolares não têm importância econômico-social, eles tendem a ser rejeitados pelos alunos, que não vêem utilidade em estudá-los, principalmente porque “o conhecimento pelo conhecimento” não tem utilidade prática na sociedade⁸⁶. Segundo Berger & Luckmann (1983, p. 186): “*O caráter desta socialização secundária depende do status do corpo de conhecimento em questão no interior do universo simbólico em totalidade.*” Então, como justificar a presença da música na escola se não for para enfeitar os eventos escolares ou para relaxar os alunos?

Dessa forma, a inclusão da música no currículo escolar como disciplina (área de conhecimento e prática humana integradora), incluindo seu estudo sistematizado, deverá também contribuir para que a sociedade como um todo amplie sua concepção cotidiana de música como mero entretenimento ou pano de fundo para animar eventos sociais (WALKER, 2007). Se o senso comum musical continua a ver somente a dimensão cotidiana e funcional da música, será difícil justificar a necessidade de se estudá-la e de se refletir sobre ela enquanto prática sócio-cultural integradora e formadora do ser humano. Além disso, alguns trabalhos, ao apontar (com muita justeza) o aspecto nocivo da rigidez do ensino tradicional de música, acabam por utilizar argumentos equivocados sobre os conhecimentos cotidianos, os conhecimentos formais e os processos de aprendizagem espontâneos e formais:

A escola cada vez menos tem em vista dar acesso a uma ‘cultura industrializada’ pelo fato de que ela somente legitima a ideologia dominante e seus valores culturais (mesmo que para a música propondo-se um ensino apenas superficial). Além disso, ela suspeita uma prática cultural que poderia ser de prazer e de liberdade, pois para a escola a transmissão do saber permanece como esforço, dificuldade, dominação de si (Green, 1987, p.101, *appud* Silva, 2002).

Ora, essa afirmação pode ser equivocada, na medida em que, tanto no que se refere às práticas pedagógicas dentro da escola, quanto ao discurso teórico pedagógico pós-moderno⁸⁷, existe um enaltecimento dos conhecimentos cotidianos e das formas espontâneas de

ocidental e as músicas étnicas como qualitativamente superiores em relação às músicas disseminadas pela mídia massiva.

⁸⁶ Tal como ocorre com a concepção do senso comum sobre filosofia, que a identifica como uma prática humana que não tem utilidade prática, “não serve para nada”, que se limita “ao nível das idéias”.

⁸⁷ Apple, 1994; Certeau, 1994; Giroux & Simon, 1994; Neto, 1998; Magro, 2002; Oliveira, 2007; Alves, 2003; Pais, 2003 e 2007; Alves, 2004; Simão, 2005; Ferrazo, 2007; Filho, 2007; Garcia, 2007.

aprendizado em detrimento dos conhecimentos formais e da transmissão de conteúdos⁸⁸. Contudo, para não se misturar essas duas esferas de possibilidade de conhecimento, cabe a nós educadores refletirmos até que ponto nosso discurso não está desvalorizando nosso próprio papel social e o papel social da escola, da educação formal (incluindo aí a Educação Musical). Até que ponto nossos discursos não estão endossando o ideário cruel da nossa sociedade do espetáculo⁸⁹, do prazer, do entretenimento, do consumo, da superficialidade de pensamento? Ainda citando o texto de Silva (2002):

Adotar essa idéia [incluir as músicas das mídias no ensino formal] talvez diminuísse a lacuna existente entre a ‘música da mídia’ e a música ensinada na escola e, conseqüentemente, a Educação Musical se fortaleceria como área de conhecimento dentro do currículo obrigatório escolar.

Ao contrário do que afirma o trecho acima, as escolas brasileiras parecem cada vez mais encharcadas com as músicas midiáticas⁹⁰, sendo que tanto alunos como professores são seus ouvintes e consumidores vorazes e cada vez mais acrílicos. É certo que a Educação Musical deve não só acolher essas músicas, como, principalmente, estudá-las com seus alunos enquanto um fenômeno social formador de suas identidades, gostos e concepções musicais. É óbvio que o ensino formal não pode se fechar ao universo musical cotidiano dos alunos o que, como ressaltado anteriormente, seria negar a base afetivo-cognitiva do processo de aprendizagem escolar. Contudo, ao defender a abertura do ensino tradicional de música, ao defender sua flexibilidade, deve-se cuidar para não se lançar mão de argumentos que, ao invés de fortalecer as justificativas para o ensino de música, possam enfraquecê-las. Não é porque a música está em todos os lugares e momentos da vida cotidiana do homem moderno que esse homem tornou-se um ouvinte mais atento, mais consciente ou mais crítico. Por isso, não basta apenas incluir ou “abrir-se” para o cotidiano musical das crianças, muito menos reproduzi-lo acriticamente na escola.

⁸⁸ Mello (2000) afirma a esse respeito que as categorias lingüísticas do pensar cotidiano estão sendo transpostas para a prática educativa, uma atividade humana que, aliás, deveria constituir-se numa prática não-cotidiana. Aliás, parece mesmo que a queda vertiginosa da qualidade do ensino brasileiro deve-se, entre outras coisas, ao fato de a maioria avassaladora dos profissionais da educação, inclusive dos pesquisadores, estar trabalhando no nível do conhecimento cotidiano, do senso comum, a partir das formas de pensamento cotidianas e, como diz Duarte (2000; 2006b), desvalorizando o conhecimento objetivo e sua aquisição.

⁸⁹ Debord (2003).

⁹⁰ E “padrões de comportamento midiáticos” (Garbin, 2003).

Outras duas formas de pensamento cotidianas que podem estar relacionadas à maneira como as pessoas consomem música e se relacionam com ela são o economicismo e o imediatismo. O economicismo, enquanto “lei do menor esforço”, manifesta-se tanto na produção musical, por meio da lógica do lucro, quanto no seu consumo, por meio da escuta superficial dos ouvintes. Na produção musical, o economicismo pode estar ligado à necessidade de incrementar o consumo, manifestando-se por meio da simplificação das músicas em termos formais, melódicos, harmônicos e simbólicos – no caso das canções. Por sua vez, são justamente essas músicas que, impregnando a vida cotidiana do mundo moderno, formam os gostos e as identidades musicais das crianças e jovens⁹¹. Nesse sentido é que Nogueira (1998) afirma que, segundo Adorno, gostar ou apreciar uma música significa, tão somente, reconhecê-la. Portanto, em se tratando da recepção ou do consumo de música no cotidiano, o economicismo manifesta-se por meio da necessidade de músicas fáceis de serem reconhecidas, compreendidas, assimiladas. Além disso, as mídias, em especial a TV, veiculam estereótipos musicais que, assimilados pelas crianças no processo de socialização musical primária, condicionam suas concepções sobre os diferentes tipos de música, condicionando, conseqüentemente, seus gostos, preferências e hábitos musicais cotidianos (TOURINHO, 2004).

Portanto, as formas de pensamento espontaneidade e economicismo *podem* estar intimamente relacionadas ao fenômeno da escuta musical desatenta, passiva, não-reflexiva. Ao lado delas, o imediatismo (enquanto necessidade de que as experiências e os objetos estejam relacionados à vivência do aqui-agora, às necessidades do momento) surge como mais um elemento comprometedor da escuta consciente, ativa. O imediatismo pode condicionar a escuta de crianças e jovens na medida em que estes compreendem a música somente como um meio de se divertir, de dançar e queimar as energias do corpo, de viver prazerosamente o aqui-agora, de ganhar *status* social rapidamente (quando se identificam com os ídolos cantores, por exemplo)⁹². O imediatismo pode ainda estar presente quando existe o raciocínio do tipo: para que vou estudar piano, que é mais difícil e exige mais tempo e dedicação, se posso tocar teclado? Para que envolver-me numa atividade que só dará frutos a médio e longo prazo (como estudar um instrumento ou fazer parte de um grupo musical, por exemplo), se posso ligar a TV (ou *plugar* a internet, ligar o aparelho de som ou o celular) e ter ao meu alcance todas as músicas que desejo?

| ⁹¹ Nogueira, 1998; Nanni, 2000; Schneider, 2003; Subtil, 2006.

| ⁹² Fontenelle (2002); Fischer (2002).

Ressalta-se novamente que a intenção aqui não é emitir juízos de valor sobre produtos da cultura de massa. A intenção é discutir como as formas de pensamento cotidianas podem estar implícitas na produção e fruição dos bens culturais, sejam eles pertencentes à cultura de massas ou não. Usando a lógica de Umberto Eco: não se trata de posicionar-se a favor ou contra os produtos da cultura de massas, mas de reconhecer que:

A existência de uma categoria de operadores culturais que produzem para as massas, usando na realidade as massas para fins de lucro, ao invés de oferecer-lhes reais ocasiões de experiência crítica, é um fato assente: e a operação cultural deve ser julgada pelas intenções que manifesta e pelo modo de estruturar suas mensagens (Eco, 1987, p.19).

Portanto, o imediatismo, associado à espontaneidade e ao pragmatismo, pode estar por detrás dos hábitos de escuta cotidianos da maioria das crianças e jovens consumidores, criando neles uma disposição mental passiva, não-reflexiva, manifesta por meio da fruição imediata e superficial, e que os leva a se empanturrar com a audição repetida de músicas das paradas para, rapidamente, trocá-las por novas.

Segundo Heller, a ultrageneralização (uso generalizado e acrítico de conhecimentos empíricos, nascidos das experiências particulares do indivíduo ou de conhecimentos do senso-comum), é uma forma de pensamento cotidiana que ajuda as pessoas a se orientar e a agir na vida social, avaliando as experiências do seu dia-a-dia. Quando a ultrageneralização associa-se ao sentimento de confiança, dá origem aos juízos provisórios ou juízos de valor, aos estereótipos e aos preconceitos. Os juízos de valor, os estereótipos e os preconceitos nunca são inteiramente particulares, individuais, pois sempre trazem consigo conteúdos assimilados dos discursos sociais oficiais veiculados pelos aparelhos de poder, pela mídia⁹³, discursos que ditam, segundo o critério da utilidade e do lucro, o que é bom, verdadeiro, ou o que está na moda. A ultrageneralização pode ser uma das formas de pensamento cotidianas que está na base das atitudes das crianças e jovens em relação ao ouvir músicas que não pertencem ao seu universo musical cotidiano e que, portanto, não fazem parte de sua identidade musical⁹⁴. A ultrageneralização pode estar, ainda, relacionada à forma como as crianças e jovens classificam ou categorizam as músicas, segundo sua bagagem de conhecimento musical cotidiano: música de criança, música de velho, música brega, música “da hora”, música pra

⁹³ Setton (2002). Segundo Berger & Luckmann, tais discursos, que legitimam as instituições sociais, constituem o corpo de conhecimento do universo simbólico de uma sociedade.

⁹⁴ Duarte, 1998; Nanni, 2000; Dayrell, 2002; Dias da Silva, 2002; Lima, 2002; Magro, 2002; Silva, 2002; Dayrell, 2003; Subtil, 2003; Hargreaves, 2005; Arroyo, 2006; Dutra, 2006; Gifoni, 2006; Silva, 2006; Subtil, 2006; Andrade, 2007; Janzen & Arroyo, 2007.

dançar etc. Esse tipo de classificação⁹⁵ com a qual as crianças e jovens lidam com as músicas pode também ser abordada a partir do conceito de tipificações, de Berger & Luckmann.

Assim, tanto o conceito de tipificação, quanto o das formas cotidianas de pensamento podem ser utilizados para se proceder a uma análise investigativa das questões sobre os hábitos e comportamentos de escuta no cotidiano, bem como sobre a produção do gosto e das identidades musicais no processo de socialização musical primária. Alguns problemas de pesquisa que poderiam ser apresentados a partir desse enquadramento teórico são: como as vivências musicais do cotidiano, influenciadas e configuradas pela mídia, podem formar o imaginário musical infanto-juvenil, influenciando nos comportamentos de escuta, consumo e gosto musical das crianças e jovens? Como e em que medida as estratégias mercadológicas e os muitos modismos musicais influenciam nas atitudes, gostos e preferências musicais das crianças e jovens, e qual o papel das formas de pensamento cotidianas e das tipificações nesse processo? Como as crianças e jovens usam os esquemas tipificadores para classificar as músicas que ouvem? Quais esquemas tipificadores estão implícitos nos julgamentos de valor que crianças, jovens e professores fazem sobre música? Como ressaltado anteriormente, todos esses problemas de pesquisa requerem uma investigação empírica⁹⁶ que valide, rejeite ou explicita os mecanismos por meio dos quais esses conceitos teóricos podem se manifestar (ou não) no cotidiano das escolas.

No entanto, não é só o pensamento e o comportamento das crianças e jovens que podem estar condicionados pela ultrageneralização. Os professores inflexíveis que se recusam a conhecer e a acolher a bagagem de conhecimento musical cotidiano de seus alunos e que, portanto, se recusam a estudar as especificidades desse conhecimento, estão exercendo sua prática pedagógica guiados pela ultrageneralização, e não pelo pensamento crítico-reflexivo. Nesse caso, a arrogância ou o desprezo, da parte do professor, por determinados conteúdos (ou músicas) reflete um tipo de rigidez de pensamento que é inaceitável na prática pedagógica honesta e dialógica. Nessa perspectiva é que muitos autores têm criticado o ensino tradicional de música e os professores que, por meio dele, tentam manter a si mesmos e a seus conhecimentos numa posição superior à do aluno, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

A ultrageneralização está intimamente ligada à analogia, que é a comparação entre semelhanças e diferenças características dos fenômenos ou experiências. No caso dos hábitos

⁹⁵ Tal como descreve o trabalho de Ilari (2006), que investiga as algumas associações entre estereótipos de personalidade e determinados gêneros musicais.

⁹⁶ Como, por exemplo, pesquisas como a realizada por Wladimir M. Tourinho (2004).

de escuta, da produção do gosto musical e da classificação ou categorização das músicas por parte das crianças e jovens, a Educação Musical pode tentar desvendar em que medida a ultrageneralização, associada à analogia pode estar condicionando as atitudes e motivações dos alunos em relação a diferentes tipos de escuta ou a diferentes práticas musicais. No seu aspecto positivo, a analogia pode ser uma forma de pensamento a ser aproveitada e trabalhada pela educação formal, na medida em que comparar as semelhanças e diferenças das diferentes manifestações musicais da humanidade, em diferentes épocas, regiões e culturas, pode revelar um leque de conhecimentos musicais não imaginados pelos alunos.

O uso de precedentes (que é o agir conforme referências sociais e/ou conhecimentos acumulados anteriormente em situações semelhantes) é uma forma de pensamento cotidiana que também pode estar associada à maneira como as crianças e jovens relacionam-se com a música e a consomem. Uma vez que, nas sociedades ocidentais modernas, geralmente são os modismos impostos pela mídia que determinam o que é bom e o que deve ser consumido, o uso de precedentes pode estar implícito no processo de criação dos juízos de valor que crianças e jovens fazem sobre música. Por estar implícito, ainda, na construção dos sentimentos de pertença a grupos e, portanto, à formação das identidades musicais (“meus pares ouvem esse tipo de música, portanto eu também ouço”; “essa música é de criança, como eu não sou mais criança não devo gostar dela”; “meu ídolo da TV gosta desse tipo de música, então eu também devo gostar”).

Segundo Heller, o uso de precedentes não é nocivo em si mesmo, pelo contrário, ele é essencial para a resolução dos problemas práticos da vida cotidiana. No entanto, quando essa forma de pensamento compromete a percepção da realidade, impedindo que o indivíduo perceba os aspectos novos de cada situação, tem-se um estado de rigidez de pensamento. Como observado anteriormente, na situação de ensino, tanto alunos quanto professores podem ter suas atitudes e condutas guiadas pelas formas de pensamento cotidianas, prejudicando, dessa forma, a qualidade do ensino. Contudo, entre professor e aluno, o primeiro é aquele que tem maiores possibilidades (e, portanto, maior responsabilidade) de superar as formas de pensamento cotidianas e encontrar soluções para os impasses metodológicos e conceituais do processo educativo. Por isso o professor, ao assumir o controle do processo educativo, deve fazer jus à sua posição, evitando os posicionamentos estereotipados e preconceituosos baseados no senso comum, valorizando ele próprio o conhecimento e a sua aquisição, sendo ele mesmo um eterno estudante e aprendiz.

Dentre as formas de pensamento cotidianas, a imitação é a que pode ser mais bem aproveitada pelo processo de educação formal, uma vez que é um elemento inerente a

qualquer processo de aprendizagem, formal ou informal⁹⁷. A imitação por si só não é um aspecto negativo dos processos de aprendizagem. O que pode torná-la negativa é a maneira como ela acontece: quando se torna uma atividade externa desagradável, mecânica, irrefletida, desatenta, não-consciente. Nesse caso, a imitação, ao invés de ser um elemento propulsor da aprendizagem, torna-se um elemento estagnador, limitante. Segundo Heller, é necessário que, no processo de ensino-aprendizagem, exista um espaço de liberdade para que o aprendente possa mover-se entre a apropriação das objetivações sociais e sua maneira pessoal de compreendê-las. No caso do conhecimento musical cotidiano, a imitação, enquanto atividade externa, pode se manifestar por meio dos comportamentos infantis e juvenis de “ser e fazer igual”, de seguir a onda do momento e, no caso das práticas musicais, de ouvir a mesma coisa que os outros e repetir, mecânica e irrefletidamente, músicas e coreografias só para estar por dentro e curtir, ou ainda, só para ser e fazer igual aos ídolos admirados da TV.

Enquanto atividade interna (intencional, com atenção e concentração), ou seja, enquanto mecanismo de interiorização/apropriação de significados e de sentidos, a imitação pode estar relacionada à construção do imaginário infanto-juvenil relacionado à música e ao universo musical. Assim, muitas vezes, parece que crianças e jovens imitam seus ídolos, cantando e dançando suas músicas, na intenção não só de se parecer com eles, mas principalmente de estar em seu mundo, no mundo do estrelato musical, experimentando as delícias da fama, da beleza física, do dinheiro, do consumo. Tanto como atividade externa, quanto como atividade interna, a imitação é um elemento indispensável para os processos formais ou informais de aprendizagem. Por isso estudos sobre a natureza, o papel e a função da imitação nos processos formais de aprendizagem tornam-se imprescindíveis. Alguns trabalhos na área de Educação Musical já investigam e descrevem o papel da imitação nos processos formais e informais de ensino-aprendizagem de música⁹⁸.

Por fim, a entonação ou afeto é a forma de pensamento cotidiana que permite aos indivíduos compreender os afetos (o estado de humor) contidos nas mensagens emitidas pelos outros indivíduos, tanto oralmente, como por meio da linguagem e do gesto. A entonação ou afeto é, portanto, a forma cotidiana de pensamento que está no cerne dos processos de comunicação interpessoal. Contudo, ela não pode ser confundida com os estados emotivos provocados pela música. A comoção provocada pela audição de determinadas músicas (e que é um dos componentes da experiência estética) é um estado emocional, ao passo que a

⁹⁷ Ver o conceito de *imitação* nas obras de Heller (1977; 2004), Vigotski (2002; 2004; 2005) e Leontiev (2004).

⁹⁸ Rios, 1995; Arroyo, 1998; Ramalho, 1999; Rosa, 2002; Mendes, 2004; Ramos & Marino, 2002, dentre outros.

entonação ou afeto é uma forma de pensamento, uma habilidade do psiquismo cotidiano que permite ao homem compreender e interpretar, nas interações face-a-face, o humor e o “estado de espírito” de seus semelhantes. Enquanto tal, a entonação ou afeto pode manifestar-se nas práticas musicais cotidianas quando crianças e jovens identificam-se com a música de seus ídolos e com o universo simbólico que eles representam. Numa perspectiva sócio-econômica, pode-se tentar investigar como a mídia lança mão de estratégias mercadológicas que agem, por meio da entonação ou afeto, no mecanismo de produção das identidades musicais infanto-juvenis e, conseqüentemente, no mecanismo de produção dos gostos e preferências dos jovens fãs e consumidores⁹⁹. Sob uma perspectiva individual ou subjetiva, pode-se tentar investigar como a entonação ou afeto, manifestando-se por meio da construção das identidades musicais, relaciona-se com a produção dos hábitos e escutas musicais.

Sob a óptica da educação formal, o estudo do papel da entonação ou afeto pode esclarecer questões relacionadas à formação do vínculo entre professor-alunos-conteúdos. Pode fornecer pistas sobre como o professor (e os conteúdos e práticas que ele propõe), enquanto modelo a ser seguido, pode melhorar seu nível de comunicação com os alunos e, conseqüentemente, motivá-los diante do processo de ensino-aprendizagem formal, conquistando seu interesse e, dessa forma, promovendo a transformação e ampliação de suas escutas e práticas musicais. Portanto, no processo de ensino-aprendizagem formal, a entonação ou afetividade é um fator que deve ser observado, pois, por meio dessa observação, pode-se compreender o grau de sintonia entre alunos, professor e conteúdos. As formas cotidianas de pensamento podem tornar-se perigosas quando alimentam preconceitos e rigidez de pensamento e por isso a educação formal deve estar atenta ao seu papel de promotora do pensamento crítico-reflexivo. No caso da Educação Musical, esta deve estar atenta à rigidez das formas de escuta das crianças, jovens e professores – escutas muitas vezes condicionadas pelos padrões do mercado musical (CARVALHO, 1999).

Diante do exposto, pode-se perceber que o conceito de formas cotidianas de pensamento pode fornecer um sólido embasamento teórico para se estudar e compreender como os hábitos de escuta e as preferências e gostos musicais das crianças e jovens são formados no dia-a-dia. Conhecer como essas formas de pensamento agem no processo de socialização musical primária pode ajudar a educação formal a torná-las suas aliadas no processo de ensino-aprendizagem de música, ao invés de suas inimigas. Dessa forma, amplie-se a perspectiva: ao invés de o ensino formal de música tentar agir somente sobre os conteúdos (músicas cotidianas *versus* escolares) e sobre a metodologia (práticas musicais

⁹⁹ A pesquisa de Levek & Ilari (2004) investiga esse aspecto.

cotidianas *versus* escolares), ele passa também a considerar e a agir sobre o conhecimento cotidiano e suas formas de pensamento. Investigando como o conhecimento e as formas cotidianas de pensamento agem na configuração dos hábitos de escuta e de consumo de música dos alunos, é possível encontrar maneiras efetivas de se ampliar, para além da bagagem cotidiana, suas vivências musicais e, com elas, suas possibilidades de experiência estética por meio da música.

É tarefa da educação formal preparar as pessoas para desenvolver o pensamento crítico-reflexivo (autônomo, consciente, intencional, libertário, segundo Paulo Freire), ajudando-as a se conscientizar sobre a espontaneidade do pensamento cotidiano e sobre como essa espontaneidade pode torná-las receptoras e consumidoras passivas. No caso da Educação Musical, agir sobre as formas cotidianas/espontâneas de escuta e de relacionamento com a música poderia não só ampliar as possibilidades de reflexão sobre o que se ouve e como se ouve música no dia-a-dia, como também despertar os alunos para outras escutas e outras possibilidades de relacionamento e integração com a música. Nas palavras de Snyders (1997): “*para as alegrias da música*”. Ou ainda como afirma Subtil (2006, p.170):

Não se deve desconsiderar o potencial pedagógico da mídia que ensina também sobre música (materiais sonoros diversos, instrumentos, formas, estruturas, história e desenvolvimento musical) pelo aporte da mixagem som/imagem. Aproveitar essa dimensão significa desenvolver a percepção e a comparação, por exemplo, no *funk*, no rap, no pagode, na *axé music* do que é inovação e do que é mera repetição. Se a escola quiser cumprir seu papel na educação musical deve ampliar os repertórios, inserindo no espaço escolar, outras formas musicais que estão ausentes do entorno sonoro das crianças.

A Educação Musical poderia, então, ser um espaço para a reflexão sobre qual o lugar da música na vida cotidiana das pessoas de hoje: estamos extraindo da música e das práticas musicais todas as “alegrias” e benefícios integradores que essa arte pode nos oferecer? Nesse sentido é que se torna primordial, tal como defende Duarte (2007), tornar a escola um espaço mediador entre o pensar cotidiano e o pensar não-cotidiano; um espaço social democrático que permita a todas as pessoas o acesso às objetivações das esferas não-cotidianas, dentre elas a arte e a ciência. É necessário defender o lugar e a função da escola como espaço social formador, transformador e humanizador do homem, no qual as crianças e jovens aprendam não só a se adaptar às necessidades do mercado de trabalho, mas também a pensar, a fazer escolhas conscientes ou, pelo menos, parcialmente conscientes.

Diante do exposto, a partir da obra de Heller e de Berger & Luckmann, podemos entender o conhecimento cotidiano, seja ele musical ou não, como um conhecimento

superficial (espontâneo), imediato e pragmático. Justamente por carregar essas características intrínsecas, o pensamento cotidiano, salvo em raras exceções, torna-se limitado para promover o desenvolvimento máximo do ser humano, sendo, portanto, limitado para tornar o homem mais livre em todas as dimensões de sua vida social. O mesmo pode-se dizer do conhecimento musical cotidiano que é adquirido espontaneamente pelas crianças em decorrência do processo de socialização musical primária. Embora seja a base afetivo-cognitiva das aprendizagens musicais futuras, embora seja o conhecimento musical de referência de toda criança, ele **tende** a ser limitado, justamente por ser espontâneo e configurado pelos padrões e hábitos musicais hoje amplamente influenciados pelos ditames da mídia¹⁰⁰.

Mesmo que o conhecimento musical cotidiano dos alunos deva ser acolhido, estudado e compreendido enquanto fenômeno humano e enquanto alicerce afetivo-cognitivo do processo de ensino-aprendizagem formal de música, ele deve ser ampliado e transcendido pela educação formal. O uso da bagagem cotidiana de conhecimento musical dos alunos somente como motivação ou com o argumento de que não se deve propor outras músicas por tratar-se de seleção de conteúdos e, portanto, de imposição de músicas consideradas superiores àquelas conhecidas pelos alunos, pode tornar-se mais um problema em nossa educação, ao invés de uma solução.

Este item do trabalho discutiu a questão de como as formas cotidianas de pensamento, as tipificações e as características do psiquismo cotidiano **podem** estar implícitas nos processos de formação das identidades musicais e conseqüente produção dos hábitos de escuta, dos gostos e preferências musicais das crianças e jovens. Discutiu como tais características do psiquismo cotidiano podem permear não só o processo de ensino-aprendizagem formal (determinando atitudes e comportamentos de alunos e professores, por meio de julgamentos de valor), como também as concepções que a sociedade, como um todo, apresenta sobre o valor da música e da Educação Musical, determinando seu *status* social.

O item a seguir discute quais possibilidades de integração ao humano-genérico a pertença a grupos musicais do cotidiano pode oferecer às crianças e jovens, na medida em que tais grupos podem estar mais fundamentados em formas cotidianas de pensamento e conhecimento, que em formas integradoras do humano-genérico.

¹⁰⁰ Schmeling (2004).

2.3 – As Formas de Integração no Humano-Genérico Por Meio da Pertença a Grupos Musicais no Cotidiano

Todo processo de socialização, primária ou secundária, implica, além da apropriação dos usos, instrumentos e costumes, a apropriação da natureza das relações sociais, dos significados e das funções que cada ação, comportamento e atitude humanas carregam consigo no seio dessas relações. Portanto, todo processo de socialização (ou transmissão/apropriação) é mediado pelos grupos sociais (família, escola, comunidade, círculo de amigos). É dentro desses grupos e por meio deles que cada criança adquire sua socialidade, assimilando os conhecimentos do cotidiano de sua sociedade¹⁰¹.

Nas sociedades primitivas, a integração aos grupos sociais básicos (família, comunidade) garantia ao homem as possibilidades máximas de integração ao humano-genérico de sua sociedade. Contudo, isso não acontece nas sociedades modernas, nas quais os grupos tornaram-se os mediadores entre o indivíduo e os valores da sociedade de consumo e não mediadores entre o indivíduo e as objetivações humano-genéricas. Segundo Heller, a pertença a grupos na esfera cotidiana das sociedades modernas atuais freqüentemente não garante ao homem a possibilidade de relacionar-se conscientemente com a sociedade em sua totalidade porque não possibilita a ele vivenciar situações e momentos que sejam efetivos para a ampliação de sua autonomia e de sua consciência histórica. Heller afirma que quanto mais o grupo tem importância por si mesmo, menos ele permite ao homem alcançar formas mais conscientes de integração social e, portanto, menos o grupo permite ao homem que se desenvolva e adquira consciência, autonomia e liberdade: “*O grupo representa o grau mais baixo, mais primitivo de integração social*” (HELLER, 1977, p.74).

Outro aspecto importante da obra de Heller (1977) é a distinção entre a categoria *grupo* e a categoria *massa*. Os grupos e as comunidades não podem ser considerados como massa, pois são formados por membros guiados por um agir intencional, em comum. As massas, ao contrário, não são compostas por membros intencionalmente atuantes e, portanto, não são estruturadas. Enquanto os grupos e as comunidades reforçam determinadas habilidades e atitudes do homem particular, fazendo-as se desenvolver, as massas suprimem tais capacidades, nivelando a todos por meio de um estado de afeto/emoção geral. Nesse sentido, pode-se dizer que as massas são muito mais vulneráveis à manipulação ideológica

¹⁰¹ “Por conseguinte, na formação da vida cotidiana do homem particular o grupo é o fator primário, na medida em que o homem particular se apropria da socialidade dentro do grupo e por meio dele” (Heller, 1977, p.69).

que os grupos ou comunidades. Distinta das massas e dos grupos, a comunidade compreende um estrato social estruturado, organizado, com uma ordem de valores relativamente homogênea e, quase sempre, com objetivos conscientemente genéricos. Por essa razão, o pertencer a uma comunidade oferece maiores possibilidades ao homem particular de alcançar um estado de integração com a vida social humana em sua totalidade, e uma relação intencional e consciente com o humano-genérico.

Nessa perspectiva é que se discute aqui a questão da pertença dos jovens e crianças a grupos de música cotidianos, como os grupos de *Rap* e *Funk*, fazendo uma reflexão sobre quais possibilidades esses grupos podem oferecer, efetivamente, para o desenvolvimento pessoal e a integração social desses jovens. Ressalta-se que essa questão é mais uma, dentre tantas outras abordadas por este trabalho, e que, por isso, não está baseada em uma referência bibliográfica ampla, pelo contrário, está baseada num referencial bem limitado. Para se abordar a questão dos jovens e sua pertença a grupos em profundidade, seria necessária uma pesquisa específica, tamanha é a extensão do tema. Mesmo assim, a intenção não foi a de se aprofundar em todas as questões discutidas, mas sim não deixar de abordar aquelas que se manifestam no dia-a-dia da prática escolar e que podem ser discutidas a partir do corpo teórico aqui trabalhado.

Muitos trabalhos atuais na área da educação e da Educação Musical abordam a temática das manifestações musicais infanto-juvenis (*rap*, *funk*, *rock*), bem como a relação dessas manifestações com a produção da identidade dos jovens¹⁰². Dentre esses trabalhos, muitos constituem significativos esforços no sentido de descrever e compreender tais fenômenos sociais, os quais são tão determinantes das características da vida juvenil nas sociedades modernas¹⁰³. Na maioria das vezes, esses trabalhos adotam, como base teórica, as teorias sociais pós-modernas, multiculturais, interculturais¹⁰⁴. Essas abordagens teóricas, por sua vez, parecem adotar a dimensão da vida cotidiana (com suas formas de pensamento e conhecimento) como o melhor critério ou como o parâmetro mais real, mais concreto e, portanto, mais verdadeiro para se conduzir e analisar o processo de educação escolar. Contudo, a vida cotidiana assim concebida pode constituir um parâmetro equivocado para se analisar os fenômenos sócio-educativos, uma vez que, nas sociedades modernas, o cotidiano

¹⁰² Magro, 2002; Lima, 2002; Pinto, 2002; Dayrell, 2002 e 2003; Fialho, 2004; Dutra, 2006; Pinheiro de Andrade, 2007, dentre outros.

¹⁰³ Lima, 2002; Pinto, 2002; Dutra, 2006.

¹⁰⁴ Dayrell, 2002 e 2003; Costa *et all.*, 2003; Fialho, 2003; Fleuri, 2003.

quase nunca sintetiza ou contém as máximas possibilidades de desenvolvimento humano. Por isso tal pressuposto pode (e deve) ser questionado:

Por isso, a vida cotidiana é tomada pelo sujeito que tem sua vida restrita a ela, como se fosse a esfera do *verdadeiro*, o padrão para a vida. Restrito à esfera do pensar e agir cotidianos, às necessidades marcadas pelo particularismo, o homem alienado toma a vida cotidiana como se fosse a possibilidade máxima para a existência humana, e as formas do pensamento cotidianas como sendo as únicas formas de pensamento existentes – e, por isso, modelos para todas as atividades humanas. Mello (2000, p. 67-68).

É esperado que o homem particular, formado e inserido na sociedade por meio do processo de socialização primária, tome a vida cotidiana como natural e tente se adaptar a ela e aos seus ditames (disponibilidade de trabalho e de consumo), muitas vezes sem nunca alcançar a consciência de que sua vida cotidiana é social, política, econômica e historicamente condicionada. É esperado que nossos alunos, enquanto homens particulares imersos na lógica da vida cotidiana, dirijam-se às atividades não-cotidianas desenvolvidas pela humanidade (artes, ciência, filosofia, ética, política) com uma atitude pragmática, superficial e imediatista (a qual, aliás, deve ser transformada pela educação formal). Contudo, não é adequado que os discursos acadêmicos o façam, pois esse tipo de postura pode endossar um posicionamento adaptador ao invés de transformador da realidade cotidiana.

Embora muitas manifestações musicais cotidianas sejam realmente formadoras e integradoras¹⁰⁵, muitas não o são e parece que alguns discursos pedagógicos pós-modernos favorecem uma interpretação otimista demais dessas manifestações musicais juvenis, obscurecendo seus possíveis aspectos negativos (lembrando aqui que essa discussão é feita pautando-se nos critérios estabelecidos pela obra de Heller). Dentre esses aspectos negativos estariam: a legitimação das desigualdades e estereótipos sociais (manifesta por meio da atitude pseudo-inconformista diante das injustiças sociais); um estado de alienação em relação aos mecanismos de poder que regem a sociedade em sua totalidade; uma atitude inconsciente de adequação à lógica de mercado e aos padrões consumistas.

A partir das definições hellerianas de grupo, comunidade e massa, parece que muitas das manifestações músico-juvenis cotidianas, como, por exemplo, os grupos de *rap* e de *funk*, apresentam muito mais características relacionadas à categoria massa, que às categorias grupo ou comunidade. Principalmente porque tais manifestações, em sua maioria, se referem

¹⁰⁵ A questão das possibilidades de integração ao *humano-genérico* que as práticas musicais cotidianas podem oferecer aos jovens pode, ainda, ser abordada a partir do enfoque teórico das *funções sociais da música*.

somente ao período da juventude e se configuram a partir das tipificações que a sociedade de consumo estabelece para configurar esse período da vida humana. Tais manifestações, exclusivamente juvenis, ao contrário de outras manifestações músico-cotidianas tradicionais – como as congadas, os maracatus, as folias-de-rei, as rodas de samba, as cantorias do Nordeste, cujo sentido ou essência social é a prática musical comunitária, a preservação da tradição e a formação da identidade grupal/étnica¹⁰⁶ – fazem com que o jovem, ao invés de desenvolver e/ou ampliar sua consciência em relação à totalidade de sua vida (infância, juventude, maturidade, velhice) e à totalidade da sociedade, torne-se, ao contrário, mais preso à sua identidade juvenil, à sua particularidade e, portanto, mais segregado. Por sua vez, a atitude de rebeldia, de crítica, de inconformismo reveladas por meio de muitas dessas manifestações musicais juvenis são, na maioria das vezes, negativas e absolutamente inócuas em relação à promoção de transformações efetivas nas condições de vida desses jovens.

No entanto, não se trata aqui de negar tais manifestações, nem tampouco inferiorizá-las ou menosprezá-las, desconsiderando sua importância para a formação das identidades juvenis. Contudo, cabe à educação, cabe à escola questionar o grau de autonomia e desenvolvimento que essas manifestações possibilitam aos jovens¹⁰⁷, pois, se a escola, enquanto espaço de desenvolvimento do pensamento crítico, não o fizer, qual instituição social o fará¹⁰⁸?

Alguns trabalhos¹⁰⁹ parecem evidenciar que muitas dessas manifestações musicais juvenis trazem, implícita, a lógica do mercado e do consumo, e que, portanto, não são, **segundo as categorias de Heller**, manifestações que possibilitam o desenvolvimento da autonomia dos jovens. Por exemplo: em muitos casos, a postura crítica que os *rappers* apresentam diante das injustiças sociais é superficial e vai até onde a impossibilidade de consumo limita a vida desses jovens. Ao primeiro aceno da mídia, da indústria cultural, esses

¹⁰⁶ Arroyo, 1998; Lühning 1999; Ramalho, 1999; Rosa, 2002; Gomes & Fernandes, 2004; Mendes, 2004.

¹⁰⁷ Sob uma outra perspectiva, Carvalho (1999, p. 3) aponta para o fato de que tais manifestações ou experiências musicais infanto-juvenis no cotidiano moderno são caracterizadas por uma homogeneidade configurada pelos padrões midiáticos capitalistas, homogeneidade esta que transcende os limites sócio-culturais e étnicos: “*A idéia de uma descrição densa implica um certo fechamento ou uma delimitação do universo observado, enquanto que o espaço que comento transcende sociedades, grupos étnicos ou comunidades concretas e pode ser vagamente definido como a experiência musical dos grupos sociais urbanos dos países ocidentais plenamente integrados ao circuito de consumo musical do capitalismo tardio*”. Tal padronização das experiências musicais infanto-juvenis no cotidiano urbano de hoje, do ponto de vista da teoria de Heller e Berger & Luckmann, pode conter mais elementos inibidores que propulsores do processo de humanização dos jovens.

¹⁰⁸ Atualmente o Terceiro Setor, as ONGs estão assumindo algumas das funções da escola: educar para a cidadania, formar, transformar e incluir socialmente crianças e jovens, por meio de projetos sócio-culturais nas áreas de artes ou dos esportes (Kleber, 2003).

¹⁰⁹ Fialho, 2003; Dayrell, 2002 e 2003; Magro, 2002.

grupos se rendem, completamente entregues ao “princípio burguês de individuação” (ZUIN, 2001, p. 13). Aliás, a motivação da maioria desses jovens em ser integrante desses grupos musicais não se refere a sentimentos de integração comunitária, mas, ao contrário, em ideais estabelecidos pela sociedade de consumo, tais como ser astro (músico famoso), principalmente para conseguir sair da dura vida que levam (DAYRELL, 2002 e 2003; LIMA, 2002). Ora, isso significa que tais manifestações baseiam-se em motivações pragmático-utilitárias relacionadas à categoria do homem particular e que, portanto, não carregam consigo possibilidades efetivas de os jovens realmente se tornarem sujeitos sociais críticos, alcançando um estado de autonomia social, cultural ou econômica. Nesses casos, os valores que subjazem à organização e formação desses grupos juvenis são os valores relacionados à particularidade e não à genericidade, valores baseados nas “falsas necessidades” da sociedade capitalista de consumo: ter entretenimento, ter lucro/dinheiro e poder aquisitivo para consumo, ter fama, ter *status* social.

Nesse sentido, o trabalho de Fialho (2003) parece revelador: descreve como a participação de grupos de Hip-Hop em um programa televisivo transforma a autoconsciência desses jovens em relação à sua performance. O trabalho parte do pressuposto de que a TV (e os moldes performáticos aos quais ela submete os grupos musicais para torná-los atrativos dentro da aparência ou enquadramento do programa) é um elemento mediador de conhecimentos musicais; o trabalho entende que a televisão não é só veiculadora de informações e saberes, mas também possui um potencial pedagógico, na medida em que se torna produtora de sujeitos. No entanto, a leitura do trabalho deixa transparecer que, implícito no argumento otimista sobre o potencial pedagógico da TV, encontra-se o fato de que a essência do Hip-hop, enquanto manifestação musical crítica da sociedade, esvaziou-se, nos grupos estudados, perante as possibilidades de performance na TV. Assim, a motivação dos jovens passou do prazer de fazer música (de se expressar por meio dela e fazer críticas à sociedade), para a motivação de “aparecer bonito” na TV. Ou seja, parece que o sentido da prática musical do Hip-hop transformou-se e a motivação essencial dos grupos foi fisgada pela lógica da sociedade do espetáculo. Participar do programa televisivo e submeter-se aos seus padrões de produção espetacular é realmente um processo educativo, no sentido de promover crescimento pessoal, integração social, ou é simplesmente uma forma de fazer com que os grupos musicais se adaptem aos ditames da sociedade do espetáculo e das normas e padrões televisuais? Sobrepondo-se a essa questão, está o fato de que, regendo a organização dos programas televisivos, seja no que se refere à sua forma, seja no que se refere à escolha dos seus conteúdos, está a lógica do lucro, daquilo que é vendável e rentável. Ou seja: os

produtores de programação por TV estão interessados em promover o desenvolvimento dos jovens e dar um espaço real para apresentarem seus trabalhos musicais ou estão interessados em índices de audiência? Afinal, para que os grupos pudessem aparecer no programa, eles precisavam adequar-se aos moldes padronizados da TV, pois, ainda que os *reality shows* se comprazam com a exibição do feio e do grotesco, a maioria dos programas de TV obedece a um formato que os torne atraentes para o público telespectador.

Dessa forma, os critérios que foram aqui utilizados para se discutir o grau de integração (e, portanto, de desenvolvimento da autonomia) que as manifestações músico-juvenis cotidianas possibilitam aos jovens foram: essas manifestações têm raízes e significados na e para a vida comunitária desses jovens? Essas manifestações são guiadas por motivações genérico-humanas (necessidade intrínseca de fazer e se expressar por meio da arte; necessidade de fazer música coletivamente; necessidade de integração social por meio da música; necessidade de criar uma manifestação cultural identitária) ou por motivações relacionadas à lógica do mercado, à lógica do consumo? Tais manifestações integram os jovens no âmbito de suas comunidades ou os segregam? Quais as reais possibilidades de transformação social, econômica e política que essas manifestações musicais trazem para a vida desses jovens? Sem discordar de que as experiências musicais cotidianas constituem, como afirma Andrade (2007), partes indispensáveis dos ritos cotidianos formadores das pessoas, constituindo experiências estéticas definidoras de suas identidades, pretende-se discutir em que medida tais manifestações podem se tornar possibilidades efetivas de emancipação individual e transformação social.

A partir da perspectiva da obra de Heller, muitos dos trabalhos que tratam dessa temática – e que se amparam nas teorias pós-modernas sobre o cotidiano – parecem otimistas demais ao afirmar que, por meio dessas manifestações musicais os jovens estão “se construindo enquanto sujeitos sociais (DAYRELL, 2002 e 2003) ou ainda estão “resgatando a educação como uma formação de autores-cidadãos” (MAGRO, 2002). Parece que tais trabalhos supervalorizam as possibilidades que o cotidiano e o conhecimento cotidiano podem oferecer para que os jovens se tornem críticos em relação à dimensão sócio-histórica das desigualdades sociais. Por outro lado, alguns trabalhos são realistas e descrevem com precisão os elementos internos contraditórios que essas manifestações musicais juvenis apresentam¹¹⁰.

¹¹⁰ “Acredito que, se por um lado, através da música, nos últimos 30 anos, gerações sucessivas de jovens negros, conscientes dos seus limites para a aquisição da cidadania, elaboraram formas musicais que se transformaram em expressão de identidade juvenil, em estratégias de afirmação étnica e racial, em projetos anti-racistas, por outro lado, estas mesmas formas musicais serviram para reatualizar estereótipos em relação ao negro e controlar as perspectivas de uma juventude negra expressiva e majoritária” (LIMA, 2002).

Por isso, a discussão aqui apresentada não implica a consideração de que *todas* as manifestações músico-juvenis cotidianas são desprovidas de possibilidades de integração e de desenvolvimento dos jovens. O trabalho de Pinto (2002)¹¹¹, por exemplo, descreve com detalhes inúmeros elementos integradores nas práticas musicais de grupos de *Rap* e *Hip-hop* do Distrito Federal.

Portanto, percebe-se que essas manifestações musicais juvenis nunca podem ser classificadas como inteiramente integradoras ou não-integradoras ou, menos ainda, como inteiramente positivas ou negativas do ponto de vista do crescimento e desenvolvimento pessoal dos jovens. No caso descrito (PINTO, 2002), são evidentes alguns elementos integradores, principalmente a motivação para tornar a prática musical um meio de exercer a cidadania. Assim, nesta parte do trabalho não se está discutindo as características das práticas musicais em si – isso não caberia no âmbito deste trabalho, pois exigiria pesquisas práticas – mas sim discute-se como os discursos teóricos que interpretam tais práticas podem, às vezes, deter-se em um só aspecto dessas manifestações, não revelando os demais: focando só os aspectos positivos, por exemplo, e não os alienantes.

Além disso, a constatação de que as experiências musicais cotidianas das crianças e jovens devem ser valorizadas e acolhidas pela Educação Musical como manifestações autênticas da cultura dessas crianças e jovens, não precisa vir acompanhada de críticas negativas generalizadas sobre o ensino formal enquanto espaço sistematizado de aprendizagens e de transmissão de conhecimento¹¹². Isso porque a qualidade das práticas escolares é configurada não só pelas diretrizes curriculares, mas também pela capacidade e competência didáticas do professor, pela sua intuição pedagógica e pelo nível de empatia que desenvolve com seus alunos e com suas necessidades de aprendizagem. Portanto, não se pode generalizar afirmando que as práticas escolares são conservadoras, pois inúmeros professores não o são. Criticar a desatualização, a intolerância, a inflexibilidade de certos cursos,

¹¹¹ “A ética dominante é obedecer ao líder não só como coreógrafo, treinador, crítico, mas é ele também o censor do comportamento social dos membros. O compromisso de retidão de quem se diz excluído, mas acredita na mudança a partir da consciência é muito forte. Além de usufruírem a música como divertimento e prazer, divulgam e exercem uma filosofia de vida que os ajuda a se firmarem num grupo coeso e consciente de suas privações. Apesar da baixa escolaridade, muitos se interessam em ler e aprender, quando tentam compor um rap que não é bem aceito pelos amigos. [...] Como característica do gênero, conservam o caráter de denúncia política das injustiças sociais. [...] O primeiro contato com esta atividade vem normalmente através da alegria de dançar, de participar da roda de break e dos embates com outros grupos. Depois que vão conhecendo e percebendo a dimensão e a proposta do movimento assumem que trata-se de um aprendizado de cidadania” (PINTO, 2002).

¹¹² “As práticas escolares são conservadoras, pressupondo a inferioridade e a incapacidade do outro, favorecendo a cultura elitista dominante” (PINTO, 2002).

currículos e professores é legítimo; mas, criticar o ensino formal/escolar como um todo, sua sistematização, seu racionalismo, não. Além disso, adotar valores utilitários e pragmáticos, implícitos na lógica capitalista de consumo, para pensar e justificar o processo educativo pode ser perigoso: “*Se uma escola ministra ensinamentos inúteis no uso externo, corre o risco de descrédito e desqualificação (Perrenoud:2000)*” (PINTO, 2002).

Nessa perspectiva, é que Mello (2000) alerta para o fato de que as categorias do pensar cotidiano podem estar se manifestando em uma atividade humana cuja natureza é não-cotidiana – o trabalho educativo – e que assim deve ser compreendida. O trabalho educativo deve ater-se à formação e desenvolvimento humanos e, segundo Duarte (1992, 2007), à criação de carecimentos e necessidades essenciais no homem, ao invés de ser banalizado, tomado como mais uma prática humana cotidiana, voltada para o atendimento das “falsas necessidades” e imperativos do ideário do lucro e do consumo. Tal concepção de trabalho educativo como atividade humana não-cotidiana será discutida no próximo Capítulo.

2.4 – As Dimensões Cotidiana e Não-Cotidiana da Música e das Práticas Musicais

A partir da obra de Heller, pode-se dizer que a(s) música(s) e as práticas musicais de qualquer sociedade trazem, em sua natureza intrínseca, duas dimensões – a cotidiana e a não-cotidiana. No primeiro caso, a(s) música(s) e as práticas musicais constituiriam objetivações da vida cotidiana, isto é, práticas funcionais, comunicativas, interacionais, pragmáticas, cuja natureza e objetivo relacionam-se à dimensão da emotividade e do entretenimento. Nesse caso, os principais objetivos sociais da música seriam: entreter, emocionar, dar prazer, acalmar, amparar, acompanhar eventos sociais e rituais, estimular a religiosidade, dar vazão aos afetos, agregar coletivamente, comunicar conteúdos sócio-culturais. No segundo caso, a(s) música(s) e as práticas musicais seriam objetivações não-cotidianas, expressões artístico-criadoras, veículos ou possibilidades de promover a vivência ou catarse estética e, portanto, instrumentos de ampliação da consciência individual em direção à consciência existencial humana, sócio-histórica e universal. Nesse caso, a música e as práticas musicais promoveriam o desenvolvimento cognitivo e afetivo, a integração do indivíduo no humano-genérico, por meio da experiência estética transformadora. Sob essa óptica – e respeitados os critérios de qualidade formal, estrutural e simbólica – não é o fato de a música pertencer à “alta cultura” ou à “cultura popular” que a tornará uma objetivação cotidiana ou não-cotidiana. O que determinará esse aspecto será o grau de universalidade que a obra musical carrega consigo no momento de sua execução/performance e fruição (seja ela uma peça composta por um artista

ou uma peça anônima de alguma cultura perdida do planeta, como uma canção de ninar, por exemplo) e, a partir disso, o nível de possibilidades de integração ao humano-genérico que ela proporciona aos seus intérpretes e fruidores.

Enquanto manifestações humanas expressivas e comunicativas, tanto as práticas musicais cotidianas quanto as não-cotidianas carregam consigo possibilidades de integrar o ser humano ao humano-genérico, possibilidades de despertar a consciência sócio-histórica, o autoconhecimento e, portanto, o desenvolvimento intelectual-afetivo, em diferentes níveis, dependendo da maneira como são praticadas. Por isso, práticas musicais cotidianas, nascidas da vida social-comunitária, representantes da identidade de um povo, de sua cultura historicamente constituída são práticas potencialmente integradoras (práticas muitas vezes identificadas nos trabalhos acadêmicos como pertencentes à cultura popular). Por outro lado, muitas práticas musicais cotidianas, ligadas apenas a aspectos de entretenimento, modeladas pelos padrões da sociedade de consumo, guiadas pela lógica do lucro da indústria midiática, não oferecem possibilidades reais de integração e/ou humanização, principalmente porque, ao invés de trazerem conteúdos humanos histórico-universais, carregam consigo apenas conteúdos imediatos, relacionados às necessidades do eu-particular. Muitas práticas musicais cotidianas são alienantes simplesmente porque servem apenas de pano de fundo para outras atividades humanas, porque são meras práticas de consumo irrefletido, cuja lógica, valor sócio-cultural e objetivo estão assentados apenas na busca pelo lucro, pelo *status* social, pelo entretenimento; tais práticas musicais tendem a não funcionar como linguagem expressiva, mas somente como meio de ascensão ou posicionamento social, lazer e enaltecimento do ego (particularidade).

Da mesma maneira, práticas musicais tidas como não-cotidianas (como arte) podem não possibilitar a integração ao humano-genérico quando se tornam também meros objetos de consumo, *status* social, entretenimento ou, principalmente, práticas de exacerbação do ego (como tanto criticou Koellreutter sobre a estéril busca pela fama virtuosística na música erudita); ou ainda, quando acontecem descontextualizadas (desconectadas de seus contextos sócio-culturais de produção e performance), de maneira não-significativa (como é tão comum ocorrer nas situações formais de ensino-aprendizagem de música). Assim, mesmo práticas consideradas “artísticas”, quando descontextualizadas e realizadas sem o devido envolvimento e motivação, tornam-se absolutamente inócuas no sentido de educar, de integrar, de promover qualquer transformação e desenvolvimento do ser humano.

Quando abordadas desta forma – tanto em sua dimensão cotidiana, quanto em sua dimensão não-cotidiana – a(s) música(s) e as práticas musicais passam a revelar uma natureza

complexa que ultrapassa as classificações estáticas, tais como: música popular *versus* música erudita; música banal *versus* música séria, dentre tantas outras. Pode-se perceber que essas práticas sociais humanas carregam consigo tanto possibilidades de entretenimento superficial e acrítico, como também possibilidades de autoconhecimento e humanização, de transcendência das formas pragmáticas de pensamento e ação cotidianas, de integração ao humano-genérico. Tudo dependerá da maneira como são realizadas, compreendidas, apreendidas, fruídas. Se o limite entre o que deve ser considerado música banal e séria, por exemplo, fosse tão rígido, não existiria a possibilidade de tantos compositores recorrerem ao repertório folclórico ou popular, para retirar dele tantos temas e motivos musicais (como Chopin, Dvorak, Kodaly, Carl Orff e, no Brasil, Villa Lobos, Camargo Guarnieri, Guerra Peixe, dentre tantos outros).

Portanto, se é a maneira como as músicas e as práticas musicais são realizadas, compreendidas, apreendidas e fruídas – mais que seus próprios conteúdos imediatos – o que irá revelar, ou sua dimensão cotidiana ou sua dimensão não-cotidiana¹¹³, então essa questão pode (e deve) ser inteiramente abordada pela Educação Musical. Nessa perspectiva, se a natureza da(s) música(s) e das práticas musicais é uma natureza complexa, ela exige da educação formal e dos educadores uma atitude e uma prática pedagógica dialéticas, constituídas por um constante ir-e-vir, por um constante trânsito entre as formas cotidianas de conhecimento e pensamento e as não-cotidianas; uma prática pedagógica dialética que busque constantemente, nas situações, práticas e vivências musicais cotidianas, formas não-cotidianas de ouvir, fazer e fruir música¹¹⁴.

E aqui então cabe questionar: os programas de ensino formal têm estado conscientes sobre como têm abordado a música? Abordá-la **apenas** como prática social cotidiana pode ser tão incorreto como abordá-la **apenas** como arte, como prática social não-cotidiana. Parece que a melhor opção é ver essas duas possibilidades como não excludentes, uma vez que a música pode ser, em si mesma, uma objetivação cotidiana e não-cotidiana ao mesmo tempo, dependendo não só de suas qualidades formais e estéticas, mas, principalmente, de seus usos, contextos, conteúdos simbólico-afetivos, significados e sentidos que assume nas vidas

¹¹³ É claro que existem critérios de qualidade formal, estrutural, estética que não podem ser ignorados, mas, exatamente como demonstrou o exemplo anterior – dos compositores que criam suas obras a partir de temas populares – não são os temas em si que devem ser “classificados” como artísticos ou não, como objetos de arte ou não, mas sim a maneira criativa – essa sim artística – como são organizados e “recompostos” na obra desses autores.

¹¹⁴ Tal como o trabalho apresentado por Pessoa *et al.* (2008).

individuais e na vida coletiva das sociedades. Ao se discutir aqui a questão da música como objetivação não-cotidiana, como arte, e seu lugar e função na educação formal, não se está adotando uma perspectiva educacional elitista, que considera as músicas ou as práticas musicais cotidianas como inferiores ou menos importantes, em termos educativos, que as músicas e práticas musicais não-cotidianas ou artísticas. Como discutido anteriormente, cada tipo de música, de prática, de vivência musical tem seu lugar no processo de desenvolvimento humano. Justamente por isso, ao contrário de negar ou inferiorizar as vivências musicais espontâneas do cotidiano, este trabalho sugere que elas sejam tomadas como alicerce e ponto de partida para o ensino formal, uma vez que são extremamente significativas para as crianças e jovens.

Assim, a intenção aqui não é defender o ensino tradicional baseado na música erudita e em seus modelos, pelo contrário. Pretende-se, antes de mais nada, refletir sobre a educação formal como responsável pela ampliação das possibilidades de desenvolvimento e humanização das pessoas. Isso porque, em nossa sociedade, a escola é um dos poucos espaços - senão o único - que pode tornar acessíveis às classes populares os bens culturais historicamente acumulados pela humanidade, justamente porque a função oficial da escola, enquanto instituição social, é democratizar o acesso ao saber, aos bens culturais, neste caso, a música (SAVIANI, 1997; 1989). Se a educação formal abrir mão do ensino sistematizado e do currículo, como muitos autores pós-modernos defendem, como poderá ela democratizar o acesso da população menos favorecida às diversas formas de manifestação cultural humana que não estão disponíveis no cotidiano da grande maioria da população?

A partir da perspectiva de que a música e as práticas musicais contém, em si mesmas, tanto uma dimensão cotidiana (pragmático-utilitária), quanto uma dimensão não-cotidiana (integradora, universal-genérica), o próximo item deste trabalho discute como essas dimensões podem ser obscurecidas por posicionamentos dicotômicos baseados em formas cotidianas de pensamento.

2.5 – Concepções Valorativas Sobre os Conhecimentos e as Aprendizagens Musicais Cotidianas Implícitas Nos Discursos Acadêmicos da Área

Neste item é discutido algumas concepções valorativas acerca dos conhecimentos e aprendizagens musicais espontâneas do cotidiano que aparecem nos discursos pedagógicos da área. Essa discussão é feita a partir da perspectiva das formas cotidianas de pensamento de Heller. Para ilustrar e exemplificar os argumentos desta discussão, serão utilizadas algumas

citações de Paulo Freire, com a intenção de apoiar a argumentação, pois as idéias desse autor parecem pressupostos teóricos exatamente opostos aos dos autores adotados neste trabalho (Heller, Saviani e Newton Duarte).

Alguns discursos pedagógicos parecem sugerir que os conhecimentos e as aprendizagens espontâneas do cotidiano são superiores e preferíveis às aprendizagens formais/escolares, porque são mais significativos e próximos da cultura do aluno. Sob essa perspectiva, fazem-se críticas ao ensino sistematizado, à transmissão de conteúdos, aos paradigmas do pensamento científico (lógico-racional), ao uso de métodos e, de uma maneira geral, à educação formal como um todo. Esse é o foco desta discussão.

Segundo Heller e Berger & Luckmann, as gerações adultas, por meio da linguagem verbal e de suas ações cotidianas, constituem o principal veículo de transmissão, às crianças, do saber acumulado socialmente, seja ele cotidiano ou não. O aprendizado humano, em sua forma mais básica e natural, baseia-se na transmissão de conhecimentos dos mais velhos – seja por meio dos pais, dos familiares mais velhos e, na idade escolar, dos professores – para os mais jovens. As formas ou métodos de transmissão variam de sociedade para sociedade e de época para época, bem como os conteúdos: conhecimentos e informações que se tornam obsoletos, conforme a sociedade se transforma, são, com o passar do tempo, esquecidos. Já os conteúdos em uso são alimentados por duas fontes. A primeira constitui-se pelas experiências sociais efetivas nas quais esses conhecimentos se fazem necessários. A segunda inclui as descobertas das ciências ou de outras esferas sociais não-cotidianas que são transmitidas ou veiculadas e, então, incorporadas ao senso comum.

Mas, ainda que tais conteúdos advindos das esferas não-cotidianas (ciência) sejam incorporados ao saber cotidiano e, portanto, sejam apropriados pelos indivíduos, eles não garantem a modificação e ampliação da consciência ou o desenvolvimento do pensar crítico-reflexivo. Para que isso aconteça é necessário que haja não só a apropriação do conteúdo em si, mas também a apropriação dos processos pelos quais esse conteúdo foi construído, isto é, o método ou as ações mentais que o precederam. Por isso, mesmo que as crianças aprendam que a Terra gira em torno do Sol (um conhecimento, a princípio, científico, não-cotidiano) elas o fazem por meio da mera assimilação de uma informação pronta e não pela elaboração cognitiva que, no processo de descoberta desse conhecimento, permitiu aos cientistas a transcendência da experiência concreta, imediata e cotidiana de se ver o Sol percorrendo o céu todos os dias.

Assim, no cotidiano, as crianças se apropriam dos conhecimentos, instrumentos (e de seus usos) sem, contudo, compreender de fato todo o trajeto histórico e cognitivo pelo qual

passaram até serem descobertos¹¹⁵. Portanto, ainda que o aspecto objetivo/concreto do cotidiano carregue em si a história das sociedades, os homens particulares, no fluir da vida cotidiana, nem sempre têm condições de vislumbrar a historicidade maior contida nessas objetivações sociais, resultante do acúmulo das experiências e conhecimentos da humanidade no decorrer de todo o seu trajeto social.

No viver pragmático do cotidiano, ainda que lancemos mão de inúmeros instrumentos e utensílios modernos, não sabemos como chegaram até nós, ou melhor, não sabemos como nós, seres humanos, chegamos até eles. Quase nunca conhecemos o trajeto do pensamento humano que descobriu ou criou as tecnologias que hoje tornam possíveis a existência de tantos instrumentos modernos. Por exemplo, os controles remotos, os sensores magnéticos, os aparelhos de leitura óptica são partes do nosso dia a dia, contudo, não sabemos explicar como funcionam ou quais mecanismos e leis da física, da química, da mecânica compõem a tecnologia de que são feitos. Nossos aparelhos de TV, CD, DVD, os computadores, os celulares utilizam em sua tecnologia de construção e funcionamento os princípios da Teoria da Relatividade que foram propostos por Einstein no início do século XX. Contudo, quem de nós, no cotidiano, procura saber a respeito da Física Quântica ao utilizar esses instrumentos? O pragmatismo do cotidiano nos impele ao uso funcional desses objetos e não às indagações de “como isso é possível?”, “como o homem chegou até aqui?”.

Assim, essas indagações “não-cotidianas” que ultrapassam o pragmatismo cotidiano devem ser estimuladas na escola, no espaço social da educação formal, a partir da transmissão de novos conhecimentos: conhecimentos não-cotidianos, formais, não-espontâneos. Quando se concebe a escola, o processo ensino-aprendizagem e os conhecimentos ou conteúdos na perspectiva materialista histórica da obra de Heller e Vigotski, parte-se do pressuposto de que a transmissão de conhecimentos em si mesma não é algo negativo, ao contrário, é parte inerente a todo processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano (DUARTE, 1998), além de base para o pensar crítico e criativo. Isso porque, nessa perspectiva, a transmissão de conhecimentos não implica a recepção passiva, por parte do aluno, de conteúdos prontos, mas, ao contrário, implica a apropriação, por parte dele, das formas de pensamento e ações mentais que subjazem ao conhecimento transmitido. Por isso é que o estudo das formas cotidianas de pensamento e conhecimento constitui um elemento básico

¹¹⁵ Carl Sagan (1998) alerta para o fato de que, infelizmente, é comum que as escolas transmitam os conteúdos descobertos pela ciência e não seu método, isto é, sua forma de pensar e conhecer, bem como o processo por meio do qual os conhecimentos científicos foram construídos.

para as discussões na área da educação, principalmente no tocante à questão da transmissão de conhecimentos, ações mentais e formas de pensamento.

Segundo a Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e seus seguidores, a transmissão e apropriação de conhecimentos/conteúdos e de formas de pensamento e ações mentais (formas de raciocínio) constituem a base da formação do psiquismo humano. As formas específicas de pensamento humano (o pensamento abstrato, conceitual, lógico-matemático, classificatório, analítico) não se formam espontaneamente, segundo a Psicologia Sócio-Histórica, a partir da maturação biológica em interação com o meio ambiente, como defende o construtivismo¹¹⁶. As funções cognitivas que caracterizam nossa espécie se formam a partir da apropriação das objetivações historicamente constituídas a que a criança tem acesso em seu cotidiano, sendo que tais objetivações incluem não só o uso dos instrumentos e utensílios desenvolvidos pela sociedade, mas principalmente as formas de pensamento e as ações/operações mentais subjacentes a eles. É justamente a capacidade de transmitir e de se apropriar do conhecimento historicamente acumulado que nos diferencia dos demais primatas e que, portanto, nos humaniza.

No cotidiano, contudo, esse processo de apropriação acontece mais fundamentado nas formas de pensamento predominantes nessa esfera social: o pragmatismo e a espontaneidade/superficialidade. Daí a importância do ensino sistematizado, formal, para transmitir – não espontaneamente, mas sim intencionalmente – as formas de pensamento e conhecimento historicamente constituídas e acumuladas pela humanidade. Portanto, negar o processo de transmissão de conhecimentos em si mesmo e como alicerce dos processos de aprendizagens, sejam eles formais ou informais, pode ser uma atitude equivocada, como alerta Duarte (1998). Nessa perspectiva, a questão da “educação bancária” ou da transferência ineficaz de conhecimentos no processo educativo talvez fosse mais bem compreendida esclarecendo-se a maneira como o processo de transmissão se dá e como as formas de pensamento cotidianas se manifestam nesse processo (tanto por parte dos alunos, como por parte dos professores). Isso posto, pretende-se, a partir daqui, discutir como algumas concepções valorativas sobre o conhecimento e as aprendizagens cotidianas acabam por minimizar o valor da transmissão de novos conhecimentos e práticas musicais pela escola e, portanto, acabam por minimizar o próprio papel da Educação Musical e do professor no processo de formação e desenvolvimento humanos possibilitados pela música.

¹¹⁶ A esse respeito ver Leontiev (2004), Duarte (1992; 2006; 2007) e Vigotski (2002).

Contudo, não se trata de apresentar uma questão valorativa que considera inferiores o conhecimento espontâneo e as formas cotidianas de pensamento, tal como acontece nas abordagens dicotômicas “música popular *versus* música erudita”; “cultura popular *versus* cultura erudita”. É um equívoco simplista identificar os conhecimentos espontâneos e formas cotidianas de pensamento com a “cultura do aluno” ou, pior, com as representações da cultura popular. Esse equívoco cria questões como: a “alta cultura” europeia deve ser mesmo tomada como padrão universal para se avaliar todas as formas de cultura existentes no planeta? Os modelos e padrões da música clássica ocidental devem ser utilizados como padrão para avaliar as demais músicas do globo, considerando algumas delas como primitivas? Os conteúdos da “cultura de elite” devem ser impostos ao povo por meio do currículo escolar? Embora tais questões evidenciem uma genuína preocupação com as relações de poder implícitas nos processos de produção do conhecimento e também nos processos de ensino-aprendizagem formal (incluindo a seleção de conteúdos e métodos: o currículo), são inadequadas, na medida em que sua própria formulação implica julgamentos de valor e uma hierarquização equivocada entre as diferentes objetivações culturais humanas.

A dicotomia ou oposição excludente entre as diversas culturas e suas objetivações sociais – o que, na realidade é uma característica de um pensamento não-dialético que se fundamenta nas formas cotidianas de pensamento – pode ser prejudicial porque, criando categorias que se opõem (cultura popular *versus* alta cultura), perde de vista o fato de que as objetivações das diversas culturas não possuem conteúdos e/ou valores absolutos, mas relativos àquilo que significam para o homem¹¹⁷. Tal abordagem dicotômica e seletiva pode ser substituída por uma abordagem histórico-dialética, segundo a qual a natureza de todo conhecimento e pensamento humanos é sócio-histórica e, portanto, assentada nas dimensões

¹¹⁷ Paulo Freire (2002, p. 58-59), que se manifesta a respeito de os intelectuais sempre correrem o risco de adotar concepções de mundo que se contrapõem: “*Toda vez que a nossa visão é uma visão contraponente desses mundos, cedo ou tarde temos de fazer uma opção por um dos dois. Mas, ao fazer a opção por um deles, decretamos a negação do outro. O primeiro risco a correr é o de, apesar de ser nosso discurso em favor das massas populares, nossa prática continuar elitista. Na nossa opção pelo mundo de cá, a opção pelo mundo popular é apenas verbal. Rompemos, contrapomos os dois mundos, as duas filosofias. Por isso mesmo, então, decretamos que o nosso mundo é que é o mundo melhor. É o mundo da rigorosidade. Essa rigorosidade tem que ser superposta e imposta ao outro mundo. O outro risco da visão contraponente é o risco do basismo, que conhecemos muito também. É o risco segundo o qual existe uma negação completa do primeiro, da rigorosidade, portanto, nada que é científico presta. A academia é depreciada, toda rigorosidade é teoria abstrata e pouco útil, é puro intelectualismo blablabante. A única verdade está, afinal, no senso comum, na base popular, a única verdade está nas massas populares. [...] na primeira posição contraponente, há uma ênfase extraordinária na teoria. [...] Na segunda postura contraponente, o que vale é a prática. [...] Nem elitismo, nem basismo. Um não é o contrário positivo do outro. [...] a minha posição é a da comunhão entre o senso comum e a rigorosidade*”.

cotidianas e não-cotidianas da vida social humana, independentemente da classe social ou sociedade que produz tais conhecimentos ou formas de pensamento.

Assim, não é intenção aqui colocar em comparação nem as culturas¹¹⁸, nem tampouco suas objetivações (práticas e conhecimentos). Isso porque, a partir do referencial teórico adotado, todo conhecimento humano e, portanto, toda cultura – bem como seus respectivos processos de produção e construção – possuem simultaneamente uma dimensão cotidiana e não-cotidiana. Nesse sentido, as oposições entre cultura de elite/alta cultura *versus* cultura popular não procedem se considerarmos que todas elas¹¹⁹ se manifestam a partir das formas cotidianas e não-cotidianas de pensamento e conhecimento. Por isso, mais importante que o conteúdo e/ou valor¹²⁰ dos conhecimentos, é a maneira como são abordados e utilizados pelos homens¹²¹. Isso porque, tanto as elites (ou classes sociais dominantes), quanto o povo (classes sociais dominadas), possuem vida cotidiana e, conseqüentemente, conhecimentos espontâneos e formas cotidianas de pensamento. A gênese de formação do psiquismo

¹¹⁸ Costa *et all.* (2003); Veiga-Neto (2003).

¹¹⁹ Este trabalho parte do pressuposto de Saviani (1989, p. 123), segundo o qual “*A essência da cultura consiste, pois, no processo de produção, conservação e reprodução de instrumentos, idéias e técnicas. É isto que permite que o mesmo termo seja aplicado a diferentes manifestações como ocorre, por exemplo, nas expressões: ‘cultura chinesa’, ‘cultura indígena’, ‘cultura ocidental’. Em quaisquer desses casos pode-se detectar a existência de instrumentos, idéias e técnicas. Em contrapartida, o que diferencia uma cultura da outra é a direção seguida pelo processo cultural; é, em suma, o tipo, as características de que se revestem os instrumentos, idéias e técnicas.*” Nesse sentido, qualquer “cultura” – enquanto processo social de produção, conservação e reprodução de instrumentos, idéias e técnicas – e qualquer “produto cultural” podem ser produzidos, reproduzidos, transmitidos e apropriados por meio de formas cotidianas de pensamento e conhecimento que limitam o desenvolvimento da consciência sócio-histórica do homem.

¹²⁰ É interessante notar como a questão “qual conhecimento vale mais?” (Narita, 2004) tem sido amplamente discutida atualmente na área educacional e, desta área, trazida para a da educação musical. E tal discussão geralmente faz crítica à hegemonia de uma cultura ocidental erudita. Contudo, em nosso cotidiano, não parece que a cultura erudita européia seja a cultura hegemônica, nem mesmo na escola. Parece que é justamente a cultura da seminformação (Zuin, 2001) – aquela cujos valores e conteúdos simbólicos são veiculados pelos meios de comunicação de massa, principalmente a TV – que impera absoluta em nossa sociedade, a ponto de seus conteúdos estarem na escola, e não só nas salas de aula, mas também no intervalo, na cantina, na sala dos professores, na quadra de esportes, na diretoria... Sagan (1998, p. 39) assim se manifesta a respeito dessa cultura cotidiana da seminformação: “*O emburrecimento da América do Norte é muito evidente no lento declínio do conteúdo substantivo nos tão influentes meios de comunicação [...] No momento em que escrevo, o vídeo mais alugado na América do Norte é o filme Débi e Lóide. Beavis and Butthead continuam populares (e influentes) entre os jovens que vêem televisão. A lição clara é que estudar e aprender – e não se trata apenas de ciência, mas de tudo o mais – é evitável, até indesejável*” (grifo nosso).

¹²¹ Como ressalta Mello (2000, p. 50) a respeito do caráter cotidiano ou não-cotidiano das objetivações humanas (conhecimentos ou práticas sociais) e da maneira alienada ou consciente com que nos relacionamos com essas objetivações humanas: “*O que determina o caráter consciente ou alienado das objetivações não é sua estrutura ou seu funcionamento, mas seu motivo e a relação que o homem estabelece com elas. Por isso não se pode tomar as objetivações não-cotidianas como sinônimo de objetivações conscientes e as objetivações cotidianas como sinônimo de objetivações alienadas*”.

humano¹²² é universal em nossa espécie, é um fenômeno sócio-histórico e, tanto os indivíduos da elite, quanto os do povo, passam pelo mesmo processo de socialização primária e adquirem os mesmos tipos de conhecimento e formas de pensamento no cotidiano. Sendo assim, tanto as elites quanto o povo produzem objetivações cotidianas e não-cotidianas. Da mesma maneira, todo homem particular, independente da classe social a que pertence, necessita transcender o conhecimento e as formas cotidianas de pensamento se quiser desenvolver-se enquanto indivíduo autônomo e crítico¹²³, capaz de fazer escolhas conscientes e de experimentar momentos de integração às objetivações humano-genéricas historicamente constituídas.

Por isso, equiparar conhecimento cotidiano com cultura local; identificar as formas cotidianas de pensamento com os saberes individuais dos alunos ou o conhecimento e as formas cotidianas de pensamento com a cultura popular é uma atitude equivocada. Justamente por isso não se trata aqui da defesa da superação da cultura popular ou de suas manifestações, mas sim da defesa da superação ou, pelo menos, da explicitação e ampliação das formas cotidianas de pensamento e conhecimento, estas sim limitadoras. Trata-se de apresentar o conhecimento e as formas cotidianas de pensamento como a gênese do psiquismo humano e de sugerir que é exatamente dessa forma que devem ser considerados pelo ensino formal: como base, como fundamento, como alicerce. É necessário compreender justamente a dimensão inicial, básica, primordial (mas não final) dos conhecimentos espontâneos e das formas cotidianas de pensamento. As vivências cotidianas, por si só, já garantem às crianças e jovens a interiorização de suas formas de conhecimento e pensamento. A educação formal, por sua vez, existe justamente para democratizar as formas de saber e conhecimento acumuladas historicamente pela humanidade (SAVIANI, 1989 e 1997; DUARTE, 2007) e, portanto, sua função deve ser a de aumentar as possibilidades de humanização do ser humano. E isso se aplica tanto às crianças das elites quanto às crianças das classes populares, sendo que, para essas últimas, por se encontrarem em absoluta desigualdade de oportunidades, o

¹²² Ver de Vigotski: “A Formação social da mente” (2002) e “Pensamento e Linguagem”; ver Leontiev (2004) e Mello (2000).

¹²³ Mello (2000, p. 97) assim define o conceito de “consciência crítica”: “[...] considero que a consciência crítica (assim chamada por oposição à consciência alienada) é a compreensão da realidade objetiva em toda sua complexidade, isto é, não como esta se apresenta imediatamente à compreensão, mas em sua essência, no conjunto de relações e determinações que a condicionam. Essa compreensão deflagra uma tomada de posição do indivíduo em relação às possibilidades de transformação das relações alienadas e alienantes vigentes, tendo como referência, para esse posicionamento, sua contribuição máxima para o desenvolvimento do gênero humano, a partir dos valores máximos da moral e da ética. A consciência crítica é, então, aquela que, percebendo-se condicionada, assume um posicionamento transformador em relação a esse condicionamento”.

ensino formal deve fazer muito mais do que deixá-las entregues a si mesmas e ao seu próprio repertório de conhecimentos cotidianos para que construam seus saberes. Portanto, o conhecimento musical cotidiano, como todo conhecimento cotidiano, não é inferior, mas sim limitado e limitante¹²⁴, cabendo à educação formal ampliá-lo. Se assim não for, qual a função da Educação Musical escolar, se as crianças já se educam musicalmente no cotidiano por meio das mídias e das práticas musicais de seus pares e familiares?

Dentro dessa perspectiva, muitos autores da área de Educação Musical defendem a necessidade de o ensino formal de música superar o modelo tradicional que não considera a bagagem de conhecimento musical cotidiano do aluno, apontando **também** para a função ampliadora da Educação Musical em relação a esse conhecimento espontâneo e às suas formas de escuta¹²⁵. Dessa forma, não é a intenção discutir aqui quais tipos de música devem ou não ser considerados como objetivação cotidiana ou não-cotidiana (arte), muito menos afirmar que a Educação Musical deve realizar esse tipo de classificação. Como discutido anteriormente, as músicas e as práticas musicais carregam consigo dimensões cotidianas e não-cotidianas ao mesmo tempo – dependendo da maneira como acontecem, dos conteúdos simbólicos que transmitem; de como são compreendidas; da maneira como agem ou atingem o psiquismo de seus participantes e ouvintes. Por isso, o que determinará a qualidade do processo de Educação Musical, tornando-o rico e formador dos alunos é justamente a capacidade de professores e alunos compreenderem que as práticas musicais, assim como todas as práticas humanas, podem apresentar ao mesmo tempo características pragmático-funcionais imediatas (cotidianas) e histórico-universais (não-cotidianas, genérico-universais). Assim como uma música que, no cotidiano extra-escolar, é ouvida e consumida de maneira superficial e acrítica, pode, a partir do trabalho crítico em sala de aula, revelar elementos educativos e transformadores do nível de consciência (musical, social, histórico) dos alunos, uma obra considerada clássica, dependendo de como é abordada em sala de aula,

¹²⁴ Nas palavras de Saviani (1989, p. 81-82): “*Numa relação humanizada, a universidade irá atentar para as complexas relações que essas “culturas” mantêm entre si; irá examinar como num processo contraditório, elas se entrelaçam constituindo o todo social e apontando para um fundo comum onde se pode captar a essência do processo cultural enquanto modo historicamente determinado de produção da existência concreta dos homens. Irá, sobretudo, perceber que a própria oposição entre “cultura erudita” e “cultura popular” é já expressão da “reificação” da cultura, “reificação” esta que impede ver por detrás da “cultura” as relações inter-humanas que a construíram e a estão construindo a cada instante; em conseqüência, impede distinguir entre a forma e o conteúdo da cultura (em princípio, um conteúdo erudito pode ser expresso de forma popular, e vice-versa). [...] E nesse engajamento descobrirá que, para ser um instrumento de realização das aspirações populares, a “cultura popular” terá que ser expressa em termos eruditos. Nessa descoberta descobrirá também a importância da educação e da escola.*”

¹²⁵ Snyders, 1997; Nogueira, 1998; Loureiro, 2001; Subtil, 2006; Mateiro, 2008.

compreendida e apreendida pelos alunos, pode ser absolutamente inócua em relação ao seu potencial educativo, formador e transformador do psiquismo. Portanto, não são os conhecimentos em si mesmos que podem ser opressores, mas sim a maneira como são utilizados na situação de ensino-aprendizagem. Segundo Paulo Freire (2006, p. 49), a educação sistemática só se torna elemento de dominação e de obscurecimento da realidade quando irrefletidamente reproduz a ideologia dominante. E reproduzir irrefletidamente a ideologia dominante acontece, por sua vez, quando o trabalho educativo está permeado pelas formas cotidianas de pensamento e conhecimento.

Nessa perspectiva, a bagagem cotidiana de conhecimento musical dos alunos deve ser considerada, acolhida e compreendida e só a partir dela deve-se elaborar os conteúdos e a metodologia. Contudo, limitar-se ela somente como meio de motivar, conquistar ou agradar os alunos, pode comprometer a realização de um processo de ensino-aprendizagem musical realmente efetivo, significativo, formador e transformador. Além disso, esse tipo de postura reforça a concepção de música como mero entretenimento ou como meio de alcançar outros objetivos pedagógicos, inclusive o de disciplinar os alunos (FUKS, 1991), desvalorizando-a enquanto linguagem expressiva, enquanto disciplina (área de conhecimento) e, principalmente, enquanto prática sócio-cultural integradora e formadora do ser humano (WALKER, 2007). A consequência é que os alunos, a comunidade escolar e a própria sociedade como um todo, perdem de vista o valor¹²⁶ e as funções sociais da música, perdendo de vista também suas possibilidades formadoras e transformadoras do ser humano e da sociedade¹²⁷.

Por isso, o argumento de que práticas pedagógicas como os Métodos Ativos e, ao lado deles, as formações musicais tradicionais – bandas, fanfarras, corais, grupos instrumentais e de câmara – são práticas de mero adestramento e não de desenvolvimento musical das crianças pode ser, além de um argumento equivocado, também uma atitude educacional infrutífera, na medida em que constitui uma crítica negativa às práticas musicais alternativas que podem ser oferecidas às crianças pela escola (AUTRAN, 2008). Tais práticas só se tornam negativas quando, ao invés de tornar a música um elemento formador do ser humano,

¹²⁶ Segundo Berger & Luckmann, os conteúdos da *socialização secundária* e, portanto, da educação musical na escola, devem ter um *status social positivo* para os alunos, deve ter um “valor” positivo para eles, caso contrário, tendem a se tornar conteúdos desmotivantes.

¹²⁷ Fuks, 1991; Hentschke, 1991; Souza, 1996; Loureiro, 2001; Dias da Silva, 2002; Souza *et. all*, 2002; Cândido, 2004; Lazzarin, 2004.

torna-a um elemento de exclusão ou de opressão dos alunos, de entretenimento de pais, enfeite da escola ou um alimento da vaidade pessoal do professor/regente.

Por outro lado, defender que o conhecimento cotidiano é suficiente para as classes populares e que, só a partir dele, as pessoas têm condições de desenvolver o pensar crítico-reflexivo que conteste e transforme suas realidades sociais, políticas e econômicas (como defendem Certeau e José Machado Pais, por exemplo), pode ser um discurso otimista demais. Afirmar que a escola não deve procurar transmitir os conhecimentos universais historicamente acumulados pela humanidade, porque isso seria uma atitude intelectual elitista (como defendem alguns teóricos do currículo), pode ser um discurso perigoso, na medida em que nega às classes menos favorecidas o acesso aos bens culturais históricos da humanidade¹²⁸.

É claro que é necessário lutar contra toda forma de arrogância, de abuso de poder, de discriminação, de intolerância, de rigidez de pensamento; é sim necessário criticar os preconceitos em relação ao que é diferente e desconhecido. No caso da Educação Musical, é sim necessário superar os “mitos no ensino instrumental”, como bem descreve Santiago (1994, p. 223); é sim necessário valorizar as especificidades culturais do conhecimento cotidiano dos alunos. Contudo, para que se alcance realmente a democratização do acesso aos bens culturais historicamente acumulados, às artes, à ciência, é necessário que se reflita sobre como esses discursos pedagógicos podem estar agindo de maneira contrária ao que desejam: ao invés de contribuir para a não-opressão dos grupos menos favorecidos, contribuem para que tenham menos oportunidades de acesso aos bens culturais historicamente acumulados pela humanidade e, como consequência, menos oportunidades de transformar suas vidas cotidianas e de serem menos oprimidos e explorados.

Aliás, parece que as críticas à educação formal baseiam-se no equívoco de se confundir o autoritarismo, a arrogância, o preconceito, a incompetência, a falta de didática e a ignorância (de espírito e de conhecimento mesmo...) dos maus professores e, implicitamente, dos maus currículos, com o pensamento lógico-racional, com o método científico ou com a transmissão de conteúdos. Em outros termos: parece que o pensamento lógico-racional, o método científico e a transmissão conteúdos na educação formal são confundidos com a frieza tecnicista, com o pragmatismo funcional implícitos na lógica capitalista e nas relações de poder que permeiam todas as relações humanas atuais (e não só as relações do processo

¹²⁸ *Descobririndo que a “cultura popular” só poderá se constituir num instrumento de realização das aspirações populares se for formulada em termos eruditos e, constatando que a escola é o veículo principal de acesso às formas eruditas de cultura, a universidade se voltará para a educação escolar, cuidando com esmero da competência em todos os níveis, ramos e disciplinas e lutando para que a democratização da escola passe do plano proclamado para o plano da realização efetiva.* (Saviani, 1989, p. 83).

ensino-aprendizagem, como professor-aluno ou conhecimento cotidiano-conhecimento formal):

A transição paradigmática caracteriza-se por uma ruptura em relação ao modelo de conhecimento desenvolvido pela ciência moderna. Sabe-se que ela excluiu de seus sistemas epistemológicos outras formas de saberes (denominadas de ‘vulgar e ‘pouco rigorosa’), instituindo assim, um modelo de cientificidade, de conhecimento hegemônico e tecnicista. Outras formas de conhecimento foram relegadas para uma posição de vulgaridade ou de ‘ignorância’ – entre estes, incluem-se os saberes da cultura popular, a dos indígenas, de pessoas com diferentes orientações sexuais, das mulheres (e entre elas as feministas), das crianças (meninos e meninas), dos adolescentes, dos negros e das comunidades mais carentes (Grossi, 2008).

Esse trecho¹²⁹ é um exemplo da identificação equivocada do pensamento racional e do método científico com posturas e atitudes que são, muito ao contrário deles, não-científicas, mas sim cotidianas, pois que se baseiam justamente na *crença* e na *fé*, ambas formas cotidianas de pensamento, ao invés de se basearem realmente no pensamento científico, filosófico ou artístico¹³⁰. Ora, se o pensamento lógico-racional do método científico não é de todo suficiente para que o homem tenha acesso às verdades da natureza e, menos ainda, às verdades de sua realidade social¹³¹, certamente ele é um dos meios mais eficazes de se avançar na construção dos conhecimentos humanos (e nós, na academia, por meio das pesquisas científicas, não estamos fazendo nada a não ser reiterar essa importância)¹³².

Sob esse aspecto, não se pode negar os benefícios que o pensamento lógico-racional e o método científico trouxeram (e continuam trazendo) para a humanidade, como na medicina, por exemplo, área na qual os avanços tecnológicos permitiram o alívio de infinitas formas de sofrimento físico e psicológico. É uma bênção que, ao adoecermos hoje, possamos contar com todo o aparato médico (novos instrumentos e procedimentos de diagnóstico, novos

¹²⁹ Ressalta-se aqui que essa crítica refere-se à **argumentação** dos autores citados e não ao seu trabalho real, concreto. Isso porque se acredita que todas as pessoas e profissionais envolvidos com a área da educação anseiam sinceramente por uma educação de qualidade e por uma sociedade em que as práticas musicais se tornem, de uma maneira positiva, uma parte significativa da vida das nossas crianças e jovens.

¹³⁰ A respeito da natureza criativa e livre do pensamento e do método científicos e do papel e lugar que eles ocupam na totalidade do conhecimento humano, ver o excelente livro de **Carl Sagan (1998)** “*O mundo assombrado pelos demônios*” . **Cia das Letras**.

¹³¹ Garcia, 2007.

¹³² Nas palavras de Saviani (1989, p. 52): “[...] *promover o homem significa torna-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens. E para o conhecimento da situação, nós contamos hoje com um instrumento valioso: a Ciência. O educador não pode dispensar-se desse instrumento, sob o risco de se tornar impotente diante da situação com que se defronta.*”

tratamentos) e farmacêutico (novos medicamentos) desenvolvido pelo homem nos últimos cem anos de história, ao contrário das gerações anteriores, para as quais doenças simples e até estados naturais da vida, como uma gestação problemática, significavam uma sentença de sofrimento e morte. Nesse sentido, a crítica irrefletida ao pensamento lógico-racional, ao método científico, à escolarização formal, à organização compartimentada dos currículos, à transmissão de conhecimentos pode revelar, na verdade, uma rigidez de pensamento que, segundo Heller, é característica das formas de pensamento cotidianas e que, portanto, não deveria encontrar-se no discurso acadêmico¹³³, uma vez que este é justamente um dos meios de se transcender o pensar cotidiano por meio do pensar filosófico, artístico, científico.

Além disso, o método científico, ao procurar pelas verdades ou leis universais da natureza e dos fenômenos sociais humanos, busca justamente libertar-se ou transcender as limitações dos preconceitos e juízos de valor do senso comum pragmático¹³⁴. Rigidez de pensamento, preconceitos, juízos de valor, todas essas características do pensar cotidiano baseiam-se no sentimento de crença ou de fé e o **método científico foi desenvolvido pelo homem justamente para superar essas formas de conhecer o mundo**. Segundo Sagan (1998, p. 39): “*A ciência é mais do que um corpo de conhecimento, é um modo de pensar*”. E ainda:

O modo científico de pensar é ao mesmo tempo imaginativo e disciplinado. [...] A ciência nos convida a acolher os fatos, mesmo quando eles não se ajustam às nossas concepções. Aconselha-nos a guardar hipóteses alternativas em nossas mentes, para ver qual se adapta melhor à realidade. Impõe-nos um equilíbrio delicado entre uma abertura sem barreiras para idéias novas, por mais heréticas que sejam, e o exame cético mais rigoroso de tudo – das novas idéias e do conhecimento estabelecido. Esse tipo de pensamento é também uma ferramenta essencial para a democracia numa era de mudanças. (Sagan, 1998, p. 41).

Por isso é um equívoco identificar tais formas cotidianas de pensamento com o método científico, com o pensamento lógico-racional, pois que elas são justamente o que o pensamento científico deseja superar¹³⁵. Segundo Sagan (1998), não existe outra forma mais

¹³³ A respeito do modismo que assola os discursos pós-modernos na área de humanas, ver o texto de Celso Frederico (1997) e o comentário de Duarte (2006a, p. 79) a respeito dele.

¹³⁴ “*A ciência prospera com seus erros, eliminando-os um a um. Conclusões falsas são tiradas o tempo todo, mas elas constituem tentativas. As hipóteses são formuladas de modo a poderem ser refutadas. Uma seqüência de hipóteses alternativas é confrontada com os experimentos e a observação. A ciência tateia e cambaleia em busca de melhor compreensão*” (Sagan, 1998, p. 36). E ainda: “*Se comunicamos apenas as descobertas e os produtos da ciência – por mais úteis e inspiradores que possam ser – sem ensinar o seu método crítico, como a pessoa média poderá distinguir a ciência da pseudociência? [...] O método da ciência, por mais enfadonho e ranzinza que pareça, é muito mais importante do as descobertas dela*”. (Sagan, 1998, p. 37)

¹³⁵ Edgar Morin, em seu livro “Educar na Era Planetária” faz uma crítica severa ao método científico tradicional, que ele denomina de cartesiano e positivista. Contudo, parece que mesmo Morin confunde equivocadamente a

flexível e criativa de pensamento humano – justamente porque baseada no ceticismo, na autocrítica, no deslumbramento curioso e na atitude investigativa – do que o pensamento científico. E isso não pode ser esquecido, ou pior, negado pelos discursos pedagógicos.

É claro que a ciência não está imune a maus profissionais que agem impulsionados por motivações particulares, lançando mão do trabalho científico para justificar ou endossar suas convicções pessoais. Mas todo bom cientista sabe que o método e o pensar científicos devem estar isentos de tais apegos, mantendo-se sempre aberto, flexível. Se o pensamento ou método científico fosse rígido, inflexível, a ciência não teria avançado tanto, nem, tampouco, levado o homem a questionar e derrubar tantos tabus religiosos, tais como o clássico exemplo de que o Sol girava em torno da Terra...; ou que sinais de transtorno mental significavam possessão demoníaca ou envolvimento com bruxaria. Tampouco os conhecimentos cotidianos devem ser equiparados à cultura popular, alimentando o equívoco de se pensar que a educação escolar, ao transmitir aos alunos conhecimentos e formas de pensamento não-cotidianos, está, na verdade, transmitindo conteúdos da cultura da elite e desrespeitando os “espaços e heranças culturais, comunitárias e ambientais” dos alunos (BENEDICT & SCHMIDT, 2008).

Nesse sentido, parece necessário que se reflita sobre como as formas cotidianas de pensamento podem se manifestar nos processos científicos, acadêmicos e, portanto, educacionais, de produção de conhecimento. Não parece que seja a adoção dos paradigmas do método científico que está prejudicando o desenrolar dos processos de ensino-aprendizagem e produção do conhecimento nas escolas. Ao contrário, parece que é exatamente a falta desses paradigmas, a má formação dos docentes e a absoluta imersão dos profissionais da área nas formas cotidianas de pensamento e conhecimento, na cultura da semi-informação (segundo Zuin), no senso comum que estão solapando nossa educação. Um exemplo desse tipo de equívoco pode ser exemplificado pelo seguinte trecho:

Newfield (2008) escreve que em sua versão normalizada, diálogo abnega diálogo. Diálogo nos desafia, onde não adivinhamos a história nos primeiros cinco minutos, é frequentemente descartado como perigoso, **sugerindo que universidades como Harvard, Yale ou Princeton produzem líderes que não sabem pensar**. Isto é, burocratas do mais alto nível e competentes

manifestação das formas de pensamento cotidianas com o método ou pensamento científico em si. Da mesma maneira, o método materialista dialético também pode ser distorcido e mal utilizado. A esse respeito, Frederico (1997, p. 88) lembra que Marx e Engels já alertavam para esse tipo de procedimento equivocado: “*Marx e Engels se opuseram durante toda a vida deles às vulgarizações esquemáticas de seus auto-intitulados discípulos, que pretendiam substituir o estudo concreto do processo histórico concreto por uma concepção da histórica apoiada em deduções e analogias meramente artificiosas, com a supressão das relações complexas e concretas da dialética por meras relações mecânicas*”.

administradores, **mas sem visão ou pensamento criativo**¹³⁶: em suma, indivíduos para quem diálogo é mera retórica, mero procedimento, mero processo de disseminação de informação – e não um processo de transformação de conhecimento. (Benedicti & Schmidt, 2008).

Ora, esse pressuposto parece um tanto equivocado, pois deixa de reconhecer que o produto do trabalho dessas universidades representa justamente o conhecimento de ponta que é desenvolvido pela humanidade atualmente e, para produzir esse tipo de conhecimento é necessário que se tenha mente aberta e criativa. Realmente é pouco provável que alunos, professores e pesquisadores pertencentes a esse tipo de universidade não sejam criativos e que, ao contrário, aqueles pertencentes a universidades e escolas que trabalham no nível dos conhecimentos e formas de pensamento cotidianas o sejam... É mais provável que, justamente pelo seu excelente nível de produção intelectual e tecnológica, os profissionais dessas universidades estejam menos sujeitos a manifestar rigidez de pensamento, atitudes preconceituosas e particularismos, pois que o trabalho intelectual “de alto nível” (como dizia Koellreutter) tende a ampliar a consciência das pessoas, ainda que isso infelizmente não aconteça em cem por cento dos casos, pois a particularidade (individualismo/egocentrismo) é um aspecto muito arraigado da natureza humana.

A partir do exposto, pode-se refletir sobre o equívoco de se tentar conceber a escola (enquanto educação formal, sistematizada) como mais um espaço social destinado ao pensar cotidiano, ao invés do pensar não-cotidiano, científico, artístico, filosófico, moral, ético. Ainda que os conteúdos das críticas aos modelos e métodos do ensino tradicional sejam válidos e pertinentes, é dever e papel dos professores, educadores e, principalmente, pesquisadores, refletir sobre os argumentos que utilizam para justificar suas posições, incluindo refletir sobre as conseqüências de seus discursos sobre a qualidade¹³⁷ do ensino em nosso país¹³⁸.

¹³⁶ Grifos nossos.

¹³⁷ Assim Saviani (1989, p. 185) define qualidade de ensino: “*O ensino qualitativamente bom vai ser qual? É claro que do ponto de vista de uma participação maior do povo no poder vai ser, justamente aquele ensino que dê instrumentos que efetivem essa participação. O ensino que não dê esses instrumentos, por mais sofisticado que seja, é qualitativamente ruim, tem uma qualidade inadequada*” E aqui Saviani refere-se aos instrumentos historicamente constituídos e acumulados pela humanidade por meio do pensamento científico, filosófico, artístico, político, ético.

¹³⁸ É fácil para os acadêmicos, que estão no topo da hierarquia de produção e distribuição de conhecimento (e que, portanto, passaram pelo processo de educação transmissora e se beneficiaram dele...) argumentar que o conhecimento e os métodos acadêmicos não são os melhores e que, portanto, não devem ser impostos ao “povo” por meio da escola e da educação formal. Mas será que esse discurso não está, na verdade, favorecendo a desigualdade e, portanto, dificultando ainda mais o acesso das classes populares aos conhecimentos científicos, artísticos, históricos? Impedindo-as, portanto, de adquirir condições para transformar sua realidade social? Nas

Nesse sentido, para Duarte (2006a), o ideário pós-moderno, refutando o pressuposto de que existam conhecimentos objetivos; recusando totalmente todas as metanarrativas já elaboradas pelas ciências; desvalorizando, inclusive, o pensamento científico-racional e o método científico, acaba por abandonar qualquer perspectiva de totalidade na abordagem do conhecimento humano e, portanto, qualquer tentativa de criar um projeto social e político que aponte para a superação das desigualdades da atual sociedade capitalista:

Para os pós-modernos, o conceito de ideologia perde totalmente seu sentido, pois não há possibilidade de se fazer a crítica aos elementos de falsidade e engano presentes na ideologia das classes dominantes. Essa impossibilidade decorre de vários princípios do pós-modernismo: a recusa, acima citada, de qualquer metanarrativa com base na qual pudesse ser feita a crítica ideológica; a recusa da idéia de verdade, por meio da recusa de que possamos afirmar que um determinado pensamento corresponda mais à realidade que outro; a redução de tudo a um confronto entre discursos, sendo que não podemos nos situar acima desses discursos, pois o nosso sempre será mais um dos discursos. (Duarte, 2006a, p. 80).

Além disso, negar a existência de qualquer conhecimento objetivo ou verdade científica; considerar todos os conhecimentos apenas como narrativas subjetivas, cria um dilema insolúvel, pois, defender tal idéia implica defendê-la como uma verdade... Nas palavras de Duarte (2006a, p. 88):

E os pós-modernos são forçados, pela própria realidade cuja existência eles recusam, a não levar às últimas conseqüências seu relativismo. Isso porque, no embate com outras concepções, eles são obrigados a defender seu relativismo como a posição verdadeira e a condenar as posições por eles consideradas “objetivas”. Ao assim procederem, já estão contradizendo seu próprio relativismo, pois acabam por adotar a posição de considerar uma posição mais verdadeira que a outra. Esse é um dilema insolúvel para os relativistas e esse dilema manifesta-se, na prática, na contradição entre, por um lado, um discurso que muitas vezes apresenta-se como democrático e de respeito às diferenças individuais e, por outro lado, as atitudes autoritárias que vários relativistas adotam quando se trata de confrontar seus pressupostos com os de concepções que se contrapõem a esse relativismo.

Assim, da mesma maneira que é inadequado considerar a música e as práticas musicais de forma excludente (somente como objetivações cotidianas ou somente como objetivações não-cotidianas), parece inadequado assumir uma postura excludente e polarizada diante das situações de ensino aprendizagem formais ou espontâneas. Ambas podem ser positivas e agir no potencial de aprendizado e desenvolvimento das crianças e jovens. No caso

palavras de Saviani (1989, p. 170): “São aqueles que já passaram pela escola e dela já saíram que defendem a desescolarização, a qual não é defendida pelos não escolarizados”.

das situações formais, deve-se considerar que nem todas são castradoras, opressoras ou elitistas. Se a situação formal de ensino-aprendizagem for permeada pelo respeito e pelo diálogo entre os envolvidos, então poderá ser tão ou mais motivadora, rica e significativa que as situações espontâneas de ensino-aprendizagem. Para isso, o ideal seria que todas as situações formais de ensino-aprendizagem contassem com os seguintes elementos básicos: profissionais bem formados (capazes de fundamentar sua prática pedagógica em formas não-cotidianas de conhecimento e pensamento, e não no senso-comum) e sensíveis (capazes de criar um forte vínculo afetivo com os alunos e entre estes e a prática musical escolar); infraestrutura adequada; apoio e reconhecimento social (*status* sócio-cultural positivo concretizado por meio de situações sócio-culturais motivadoras de performance). Se isso for possível, certamente a educação formal se torna um espaço social de transformação e não de opressão ou de desrespeito aos conhecimentos ou à identidade cultural dos alunos.

É necessário então que se reflita sobre os discursos acadêmico-pedagógicos que, pretendendo criticar os aspectos nocivos da Educação Musical tradicional, acabam por negar ou inferiorizar as situações formais de ensino-aprendizagem de música. Tais discursos tendem, de maneira generalizada, a identificar com o ensino formal alguns **aspectos negativos das relações humanas que acontecem nas situações de ensino**, tais como a arrogância e inflexibilidade do professor, o abuso de poder, o desrespeito ao aluno e aos seus conhecimentos prévios, a imposição de métodos e conteúdos não-significativos e descontextualizados, dentre outros. Tais discursos, que criticam a seleção e hierarquização de conteúdos na educação formal tendem, por sua vez, a selecionar e hierarquizar conteúdos e situações de ensino-aprendizagem, só que desta vez valorizando as situações espontâneas em detrimento das situações formais. Ora, esse tipo de argumento reflete um posicionamento que também se mostra rígido, preconceituoso, baseado em formas de pensamento cotidianas: a generalização, a analogia, o pragmatismo, o imediatismo, a crença.

No caso da Educação Musical, é muito justa a intenção de se criticar a rigidez metodológica, o eurocentrismo dos repertórios, a falta de enfoque na vivência e nos significados das práticas musicais, a falta de contato com o universo musical cotidiano dos alunos, a desatualização tecnológica etc. Contudo, tais críticas devem justificar-se por aquilo que apresentam de pertinentes e não pela crítica negativa generalizada ao ensino formal, pois nem todo processo de educação formal é nocivo, inibitório, castrador. Tampouco é nociva toda compartimentação de conteúdos em forma de disciplinas curriculares (como criticam os

atuais teóricos do currículo¹³⁹). Como ressaltado anteriormente, não se deve identificar equivocadamente as limitações de professores e currículos com o processo de ensino-aprendizagem formal como um todo, com a transmissão de conteúdos, com as características do método científico ou ainda com o pensamento lógico-racional. Em relação à fragmentação/compartimentação dos conteúdos escolares nas diversas disciplinas que compõem os currículos, como não fazê-lo? Todas as pessoas que estão atuantes em sala de aula sabem da importância de se ter um currículo bem estruturado que fundamente e oriente a prática pedagógica. No caso da Educação Musical essa problemática não é diferente e são muitos os autores que entevem a debilidade do ensino musical brasileiro como consequência da falta de um currículo estruturador, organizador e orientador do ensino de música nas escolas brasileiras (Mateiro, 2008; ver os trabalhos que essa autora cita). A esse respeito, Paulo Freire (2006, p. 133), diz: *“Eu lhes digo que não sou contra um currículo ou um programa, mas apenas contra a maneira autoritária de organizar os cursos. Defendo a participação crítica dos alunos na própria educação, você percebe?”*¹⁴⁰.

Mesmo Koellreutter (1997, p. 137-138) – um músico e pensador que defendeu a libertação do ensino formal de música do dogmatismo e do ranço dos moldes tradicionais europeus, bem como a abolição dos currículos de música – não prescindiu do currículo quando atuando na prática:

Elaborei esse “currículo mínimo” para o Conservatório de Tatuí. Este mínimo fundamental deve compreender sem dúvida Composição, Estética e Análise, como matérias principais... e outras básicas: Teoria Elementar, quer dizer, Semiótica Musical. Composição deveria ser individual e não em grupo, diferentemente de Improvisação. História da Música também seria importante... mas uma História não-linear, uma História sob forma de Sociologia da Música, com as características de cada época, que fizeram surgir determinado estilo ou determinado compositor ao invés de outro. Teria ainda Harmonia e Contraponto. Não para se estudar aquilo praticado por Palestrina ou Bach, mas para contrariar essas matérias. **Só se pode contrariar e criar algo de novo se realmente estudamos a fundo a estética e o conhecimento daquela época**¹⁴¹. Estudaríamos a história da harmonia e do contraponto, portanto, os vários tipos de contraponto e vários tipos de harmonia.

¹³⁹ Apple, 1994; Giroux & Simon, 1994.

¹⁴⁰ Contudo, mesmo Paulo Freire alerta para o fato de que nem sempre os alunos têm condições de colaborar na organização do currículo. Para que isso ocorra, os alunos devem ter uma bagagem prévia de conhecimentos que possa ajudá-los a compreender os significados e objetivos implícitos no processo de elaboração do currículo escolar.

¹⁴¹ Grifo nosso.

Como ressalta Koellreutter, não se pode recusar o velho ou criar o novo sem antes ter adquirido uma sólida formação intelectual, uma base de conhecimentos sobre tudo o que se relaciona àquilo com que trabalhamos. Justamente por se tratar de um processo social, comunicativo, o processo de ensino-aprendizagem assenta-se sobre a transmissão/apropriação de conhecimentos. Nesse sentido é que Vigotski, representante da corrente denominada psicologia sócio-histórica, atribuía um papel decisivo à mediação social no processo de ensino-aprendizagem. Por isso é interessante notar que os discursos pedagógicos pós-modernos evitam definir a escola como instituição social responsável pela transmissão de conhecimentos¹⁴². Nesse enfoque teórico, a escola passou de espaço de transmissão de conteúdos para espaço de “construção” de conteúdos, narrativas, subjetividades... A boa intenção desse discurso é desvelar e criticar as relações de poder implícitas nas situações de ensino-aprendizagem, contudo, suas conseqüências parecem ser mais negativas que positivas em relação às vítimas dos processos de exclusão social, pois que acabam enfatizando a negação dos conhecimentos considerados da elite às classes dominadas ou oprimidas, diminuindo ainda mais suas possibilidades de conscientização e transformação social¹⁴³.

Sob esse aspecto, o próprio conceito de *educação bancária* de Paulo Freire muitas vezes é distorcido por uma interpretação extrema que tende a valorizar e a enaltecer inconseqüentemente o conhecimento e a aprendizagem espontâneos do cotidiano em detrimento do conhecimento e da aprendizagem formais da escola. Ora, é necessário verificar o quanto um discurso educacional que se pretende não-elitista e democrático, não está, na verdade, obscurecendo a falta de rigor e competência da prática pedagógica, o espontaneísmo e a falta de profundidade teórico-metodológica¹⁴⁴. Muitas vezes esses discursos acabam

¹⁴² “Finalmente, em nosso percurso pelas movimentações dos Estudos Culturais e por seus cruzamentos com a educação e a pedagogia, encontramos subsídios para afirmar que a educação se dá em diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles. [...] Se nos Estudos Culturais a cultura é uma arena, um campo de luta em que o significado é fixado e negociado, as escolas, sua maquinaria, seus currículos e práticas são partes desse complexo. [...] No que se refere ao papel do professor e da escola, novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo, desafiam-nos a ultrapassar a noção de transmissores de informações” (Costa et al., 2003).

¹⁴³ Nas palavras de Saviani (1989, p. 125): “Afastemos desde logo a polêmica “escolarização versus desescolarização”, dado que ela se limita aos já escolarizados e estes, de certo modo, já estão desescolarizados. A verdade é que esse debate não atinge os ainda não escolarizados e parece que os debatedores não estão sequer interessados em ouvi-los. Por outro lado, constatada a precariedade dos instrumentos de participação cultural, será sensato nos darmos ao luxo de dispensar a escola que, bem ou mal, é um desses instrumentos?”

¹⁴⁴ Segundo Saviani (1989, p. 172): “Temos, pois, hoje, já bastante difundida a seguinte situação: professores que não ensinam, educadores que não educam. Esta situação é muitas vezes justificada a partir da idéia de que educação é auto-educação; é o educando que se educa, o professor é um facilitador da educação – ele está aí e o que o educando pedir, ele faz. Ora, essa é uma posição que considero omissa e que só serve aos interesses dominantes. Porque, se se trata de tomar uma posição clara em relação a utilizar a escola como um instrumento de participação efetiva das massas, então o professor não pode se omitir da tarefa de ensinar, de instruir.”

servindo para legitimar a falta de qualidade do ensino, sua banalização e fundamentação no senso comum, nas formas cotidianas de pensamento e ação, incluindo a perversa lógica pragmático-utilitária de nossa sociedade capitalista de consumo¹⁴⁵.

Por isso, para ilustrar a discussão aqui apresentada, buscou-se o apoio teórico da obra de Paulo Freire, na tentativa de demonstrar que, nem mesmo o criador da *pedagogia do oprimido* e da *pedagogia da autonomia* defendia o espontaneísmo, o *Laissez-faire*, ou o enaltecimento inconseqüente do conhecimento cotidiano e das formas cotidianas de pensamento e ação: “*A democracia e a liberdade não inviabilizam a rigorosidade. Pelo contrário, viver autenticamente a liberdade implica aventurar-se, arriscar-se, criar. A licenciosidade enquanto distorção da liberdade é que compromete a rigorosidade.*” (FREIRE, 2002, p. 45).

Mesmo Paulo Freire, criador do conceito de *educação bancária* afirma que o processo de ensino-aprendizagem jamais deve ser espontâneo¹⁴⁶, mas sim direcionado, sistematizado – desde que o seja da maneira correta¹⁴⁷. Nem mesmo esse autor (2006, p. 39) prescindia da transmissão de conteúdos no seu sentido pedagógico mais elementar¹⁴⁸. Embora Paulo Freire tomasse o conhecimento do aluno como base do processo de ensino-aprendizagem formal, ele não deixava de lado a transmissão dos conteúdos formais, como a gramática e a sintaxe.

¹⁴⁵ E, a respeito disso, o Paulo Freire esclarece: “*O que me preocupa, sobretudo, é opor-me teórica e praticamente a duas associações geralmente feitas, mesmo que nem sempre explicitadas. A primeira, entre procedimento democrático e falta de rigor acadêmico; a segunda, entre rigor acadêmico e procedimento autoritário.*” (Freire, 2002, p. 44).

¹⁴⁶ “*Por causa disso não posso ser liberal, ou, até algo mais do que liberal, liberalista! Não posso ser espontaneísta! Isto é, não posso deixar os estudantes entregues a si mesmos, por estar tentando ser um educador libertador. Laissez-faire! Não posso cair no laissez-faire. Por um lado não posso ser autoritário. Por outro lado não posso cair no laissez-faire. Tenho que ser radicalmente democrático, responsável e diretivo*” (Freire, 2006, p. 61).

¹⁴⁷ Como ressaltam Marques & Oliveira (2005, p. 5): “*A noção de construção de conhecimento de ambos [Vigotski e Paulo Freire] tem o mesmo ponto de partida e de chegada. Freire aponta como ponto de partida as necessidades populares e Vygotsky, os conhecimentos espontâneos; os dois apontam o conhecimento científico como ponto de chegada*”.

¹⁴⁸ “*Meu ensino, então, era uma mistura de formas didáticas tradicionais e críticas. Eu explicava as regras da correção gramatical na sala de aula, mas, acima de tudo, estimulava-os a escrever pequenos trabalhos, que eu lia e depois usava como texto, um por vez, durante toda uma aula, usando seus próprios escritos como exemplos de gramática e sintaxe, analisando os temas sobre os quais escreviam. **Eu lhes ensinava gramática a partir do que escreviam, e não de um compêndio. E utilizava também textos de bons autores brasileiros.** [...] E as horas de aula eram discussões sobre os temas e também sobre as redações, mas uma discussão crítica sobre o que diziam e escreviam, e não uma lição de manual. Desde o início, eu estava convencido de que deveria dialogar com os estudantes*”. (Paulo Freire, 2006, p. 39). Grifo nosso.

Mesmo defendendo uma *pedagogia libertadora*¹⁴⁹, uma pedagogia pela autonomia do aprendiz, Freire não deixa de utilizar técnicas tradicionais (produção e leitura de textos), de transmitir conhecimentos (trabalhar as regras da gramática e da sintaxe), nem de utilizar material pedagógico considerado “de referência” ou clássico (os textos de bons autores brasileiros). Isso equivale dizer que, para Paulo Freire, uma prática pedagógica que realmente se pretende libertadora deve não só considerar as formas cotidianas de pensamento e conhecimento como base inicial do processo educacional escolar, mas também trabalhar para transcendê-las em direção a formas de pensamento mais críticas que possam garantir maior autonomia para os alunos:

Por exemplo, quando insisto em que a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias, quer sejam alunos da universidade, ou crianças do primeiro grau, ou operários de um bairro urbano, ou camponeses do interior, minha insistência de começar a partir de *sua* descrição sobre *suas* experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do **senso comum**¹⁵⁰, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. [...] O rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo. A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum.

Paulo Freire, como grande pedagogo que era, não podia tornar sua prática educativa limitada às formas cotidianas de pensamento e conhecimento, isto é, limitada à consciência empírica cotidiana, à lógica pragmática e imediata do pensar cotidiano, do senso comum ou, pior, tornar o aluno o condutor de sua própria educação: “*Quando critico a manipulação, não quero cair num falso e inexistente não-direcionamento da educação. Isto é, para mim, a educação é sempre diretiva. Esta é a questão. Não acredito na autolibertação. A libertação é um ato social*”¹⁵¹. Paulo Freire procurava justamente levar seus alunos a superar essas formas de pensamento para se tornarem sujeitos mais críticos, mais conscientes, mais livres:

Em outras palavras, precisamos partir das percepções do aluno, sejam eles camponeses em uma atividade educacional informal, operários, ou sejam eles estudantes universitários, não importa. Temos que partir de seus próprios níveis

¹⁴⁹ “A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual **tanto** os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer” (Paulo Freire, 2006, p. 46).

¹⁵⁰ Grifo nosso.

¹⁵¹ Grifo nosso.

de percepção da realidade. Então, isso significa que temos que começar a partir da linguagem *deles* e não da *nossa* linguagem. Porém, partindo de sua linguagem, de seus níveis de percepção e conhecimento da realidade, procuramos, com eles, atingir um nível de compreensão e expressão da realidade muito mais rigoroso. (Freire, 2006, p. 179).

Não era um educador que mantinha uma postura ingenuamente otimista em relação às formas cotidianas de pensamento e de conhecimento que as pessoas desenvolvem e reproduzem na vida cotidiana. Isso fazia com que ele jamais deixasse de compreender o trabalho educativo como um trabalho complexo (e, portanto, não-cotidiano), que estabelece uma relação não-espontânea, não-cotidiana com o conhecimento; um trabalho intencional, que deve ser crítico, consciente e, portanto, político:

O educador libertador deve estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. **A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade**¹⁵². (Freire, 2006, p. 48).

Nesse sentido, não é porque se deve partir da realidade cultural dos alunos que a prática educativa, por sua vez, deve se basear, em sua estrutura e organização, no senso comum. Não é porque se deve respeitar e acolher a bagagem de conhecimento cotidiano dos alunos que, por sua vez, a dimensão cotidiana da vida social humana deva ser tomada como única dimensão da existência humana, ou pior, como dimensão mais real, mais verdadeira, mais concreta – como apregoam tantos discursos pós-modernos em educação¹⁵³. Tomar os conhecimentos cotidianos dos alunos como critério para se conduzir o trabalho educativo escolar não é uma atitude de respeito às diferenças culturais; pode ser, ao contrário, uma atitude simplista que, justamente, pode esconder um elitismo implícito:

No momento em que você se torna simplista no se relacionamento com os camponeses, com os operários, ou com os alunos na sala de aula, isso significa que você parte do princípio de que *eles* são inferiores a *você*. Você age como se eles fossem incapazes de compreendê-lo. Temos que ser simples. Simplicidade,

¹⁵² Grifo nosso.

¹⁵³ Como ressalta Mello (2000, p. 107), a respeito da necessidade de não se tomar a prática educativa como uma prática cotidiana, bem como de não se abordá-la a partir das categorias de pensamento cotidianas, nem tampouco a partir das categorias da linguagem cotidiana: “*Essa atitude crítica em relação ao cotidiano encontra, no campo educacional brasileiro, um agravante: o fato de que a vida cotidiana tem sido tomada, aí, de um modo geral, como locus da verdade. Reflexos disso se pode perceber na reiteração da vida cotidiana nas propostas pedagógicas e nos projetos de pesquisa que fazem dos relatos pessoais a expressão da verdade e não elementos para análises mais essenciais. Assim percebida, a vida cotidiana não é questionada [...]*”.

porém, não significa caricaturar os alunos como se fossem simplórios. **Ser simples é tratar o objeto com seriedade, com radicalismo, com profundidade**¹⁵⁴, mas de forma suficientemente fácil para que seja apreendida pelos outros, cuja experiência intelectual é diferente da nossa. [...] Ao desvaloriza o objeto de estudo, você acaba desvalorizando a audiência. E desvalorizar a audiência a que você se dirige é elitismo. (Freire, 2006, p. 183).

Por que Paulo Freire, utilizando os mesmos procedimentos e conteúdos do ensino tradicional (como citado acima) – aula expositiva, conteúdo de gramática, “bons textos” de autores brasileiros – pode tornar a situação formal de aprendizagem uma situação libertadora, enquanto outro educador, utilizando os mesmos procedimentos, pode torná-la opressora? A resposta talvez esteja na maneira como cada professor faz uso dessas técnicas¹⁵⁵ e na maneira como conduz o processo de ensino-aprendizagem, ou seja: se o trabalho educativo permanecer fundamentado nas formas cotidianas de pensamento e ação, no senso comum, provavelmente ele se tornará não-significativo e não produtivo (na melhor das hipóteses) ou até opressor (na pior das hipóteses...).

Paulo Freire ressalta que seu ponto de partida são os escritos dos alunos e não o conteúdo de um compêndio de gramática. Da mesma maneira, o educador musical deve partir das músicas de referência do universo musical cotidiano dos alunos, e não tentar formatar suas aulas a partir de um método pré-elaborado, cujo repertório é completamente estranho para as crianças. Mas talvez o mais importante seja a atitude de respeito do professor em relação aos conhecimentos dos alunos: mesmo que vise a ampliar e transformar a bagagem de conhecimento de seus alunos, o professor jamais poderá desconsiderar essa bagagem, minimizá-la, inferiorizá-la ou, pior, desprezá-la. A esse respeito, Paulo Freire (2002, p. 55) afirma que é necessário compreender os valores e relações simbólicas do senso comum, para que se possa levar os alunos a ultrapassá-los em direção a uma atuação político-revolucionária autêntica. Nesse sentido, uma educação verdadeiramente emancipadora¹⁵⁶: “[...] *deve ser um ato crítico de conhecimento, de leitura da realidade, de compreensão de como funciona a*

¹⁵⁴ Grifo nosso.

¹⁵⁵ “Mas é importante dizer, Ira, que ao criticar a educação “bancária”, temos que reconhecer que nem todos os tipos de aulas expositivas podem ser considerados educação “bancária”. Você pode ser muito crítico fazendo preleções. A questão, para mim, é como fazer com que os alunos não durmam, porque eles nos ouvem como se estivéssemos cantando para eles! A questão não é se as preleções são “bancárias” ou não, ou se não se deve fazer preleções. Porque o caso é que os professores tradicionais tornarão a realidade obscura, quer dando aulas expositivas, quer coordenando discussões. O educador libertador iluminará a realidade mesmo com aulas expositivas. A questão é o conteúdo e o dinamismo da aula, a abordagem do objeto a ser conhecido. Elas reorientam os estudantes para a sociedade de forma crítica? Estimulam seu pensamento crítico ou não?” (Paulo Freire, 2006, p.53-54).

¹⁵⁶ Rouanet & Valério (2005).

sociedade [...]” (FREIRE, 2006, p. 51). No caso da Educação Musical, esse desvelamento pode ser alcançado por meio da ampliação das formas cotidianas de escuta e de consumo/uso musical; da conscientização sobre a historicidade das formas de produção, distribuição, fruição e consumo de música; da ampliação das maneiras de se relacionar e vivenciar a música: não só como entretenimento, mas como possibilidade de catarse estética. Para tanto, não é suficiente que os alunos permaneçam somente com suas formas cotidianas de pensamento, conhecimento, escuta e percepção musicais. Por isso, as situações formais de ensino-aprendizagem têm como obrigação oferecer o novo aos alunos, o desconhecido, para que eles dele se apropriem.

Como ressaltam Paulo Freire (2006) e Vigotski (2004): apesar de a posição do professor ser diferente da do aluno no processo de ensino-aprendizagem – sendo o professor o condutor diretivo e a autoridade do processo – esse fato não deve tornar o professor autoritário. Por isso esses autores admitem que o ato educativo é **contraditório** em sua natureza: ao mesmo tempo em que se deve ter autoridade, não se pode cair no autoritarismo; ao mesmo tempo em que cultivo a liberdade, não se pode cair no *laissez-faire*; ao mesmo tempo em que se deve ampliar o conhecimento dos alunos, deve-se também respeitá-lo¹⁵⁷. É justamente essa contradição (e não dicotomia excludente!) que se encontra no cerne da relação conhecimento cotidiano/espontâneo *versus* conhecimento não-cotidiano/formal, e que não pode ser perdida de vista pelos professores nem, principalmente, pelos estudiosos e acadêmicos da área educacional.

Por isso é necessário que se busque uma atitude pedagógica dialética que faça um constante movimento entre os conhecimentos e formas de pensamento do aluno em direção ao saber sistematizado, teórico-científico, artístico-criativo, filosófico¹⁵⁸. É necessário sim, na educação, esclarecer e explicitar a relação entre rigorosidade e autoritarismo, entre disciplina, rigor e adestramento. Mas, para que isso aconteça, é preciso que se investigue onde se encontram, realmente, a natureza e as causas desse problema. Elas, por certo, não se encontram unicamente na própria instituição social chamada escola, nem no ensino formal

¹⁵⁷ “A seleção de material, a organização do estudo, e as relações do discurso, tudo isso se molda em torno das convicções do professor. Isso é muito interessante devido à contradição que enfrentamos na educação libertadora. No momento libertador, devemos tentar convencer os educandos e, por outro lado, devemos respeitá-los e não lhes impor idéias.” (Paulo Freire, 2006, p. 46).

¹⁵⁸ Nas palavras de Freire (2002, p. 61): “Refiro-me à tua crítica às posições espontaneístas, que, na verdade, até hoje na História jamais deixaram de ajudar a direita. Todo espontaneísmo trabalha sempre contra os interesses populares. [...] Na verdade, o autoritarismo não é o contrário positivo do espontaneísmo, como este não o é daquele. Assim, não posso tornar-me basista só porque não sou elitista e vice-versa, não posso ser autoritário só porque não sou espontaneísta”.

sistematizado, nem no processo de transmissão/apropriação de conhecimentos, nem na seleção linear e compartimentada de conhecimentos e conteúdos (ou currículo). É mais provável que se encontrem **nas atitudes e comportamentos interpessoais** – fundamentados na particularidade, em formas cotidianas de pensamento e conhecimento, na lógica pragmático-utilitária do senso comum – **dos sujeitos que compõem as situações educacionais**.

Assim, não é a crítica às falhas do ensino tradicional ou a uma educação bancária que justificam, por sua vez, o enaltecimento ingênuo das formas cotidianas de pensamento e conhecimento, a defesa de que a escola deva simplesmente “se abrir para o cotidiano extra-escolar”. A adoção de um discurso otimista, que defende a “reinvenção da escola”; que enaltece demasiadamente o conhecimento e a aprendizagem espontâneos do cotidiano, identificando-os com cultura local, cultura popular ou “saberes” e “artes de fazer”; que acredita que a “capacidade inventiva dos sujeitos” no cotidiano é, espontaneamente, suficiente para sua insubmissão¹⁵⁹ diante dos discursos oficiais, modismos e ideologias consumistas – pode ser um discurso pedagógico ingênuo ou, pior, vazio. Considerar o conhecimento cotidiano e as formas de pensamento cotidianas como suficientes para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo – como defendem muitos autores pós-modernos¹⁶⁰ – pode reduzir perigosamente as oportunidades de tornar o espaço escolar o lugar específico para a ampliação das capacidades de desenvolvimento humano¹⁶¹.

É necessário tomar o cotidiano e seus conhecimentos como base inicial do processo educativo, mas não como objeto único, final, melhor ou suficiente. Aliás, é necessário considerar suas características sociais alienantes, injustas e opressoras. Nesse sentido, concordamos com Zuim (2001, p. 16) quando este afirma:

Não há mais como se aquietar diante da dissimulação do processo ‘formativo’ atual que, desde o início, compraz sim à seminformação não no sentido

¹⁵⁹ Neto (1998).

¹⁶⁰ Apple, 1994; Certeau, 1994; Giroux & Simon, 1994; Neto, 1998; Candau, 2002; Dayrell, 2002 e 2003; Magro, 2002; Alves, 2003; Costa *et al.*, 2003; Fleuri, 2003; Moreira & Candau, 2003; Pais, 2003 e 2007; Alves, 2004; Simão, 2005; Ferrazo, 2007; Filho, 2007; Garcia, 2007; Oliveira, 2007; além desses, ver os citados por Duarte em *Vigotski e o “Aprender a Aprender”* (2006a).

¹⁶¹ Nas palavras de Paulo Freire (2006, p. 129): “*Desse modo, a pedagogia situada nos temas da cultura estudantil não endossa o já dado, mas, antes, procura transcendê-lo. Isto é, os temas com os quais os alunos estão familiarizados não são jogados como uma técnica manipuladora, para, simplesmente, confirmar o status quo, ou para motivar os alunos. Esse duplo perigo de confirmação e manipulação existe, porque o material retirado das fontes com as quais os alunos estão familiarizados pode, por si só, estimular mais a atenção dos alunos*”. Vigotski, em seu livro “*Psicologia Pedagógica*” (2004) alerta exatamente para esse mesmo problema.

emancipatório da Bildung. Assim, faz-se justiça àqueles que são cotidianamente injustiçados, exatamente porque suas existências desiguais são verdadeiramente afirmadas como tais, sem eufemismos. A luta pela verdadeira felicidade deve estar atrelada ao reconhecimento do estado atual de infelicidade.

Se assumirmos que o cotidiano é maravilhoso, que seus saberes, narrativas e “artes de fazer” são suficientes, melhores e mais adequados aos alunos que o conhecimento acadêmico, científico, lógico-racional, “positivista” – como a educação formal poderá contribuir para transformar e melhorar as desigualdades da realidade concreta das classes menos favorecidas? Novamente citando Zuin (2001, p. 16): *“Nos dias atuais, torna-se cada vez mais relevante incentivar a autocrítica daqueles que se julgam educados, mas que colaboram decisivamente tanto para sua própria debilidade quanto para a dos outros”*.

Respeitar, acolher e tomar como ponto de partida a bagagem de conhecimento cotidiano dos alunos é necessário, mas permanecer nisso, considerando as possibilidades do cotidiano como melhor critério para o desenvolvimento humano, negando a educação formal e a transmissão dos conteúdos clássicos escolares como sendo elitismo, não¹⁶². Além disso, muitos desses discursos – que defendem a dimensão do cotidiano como o melhor critério para avaliar a existência humana – são superficiais e, de uma maneira geral, se assemelham à literatura comercial, de consumo fácil – só que dessa vez no âmbito escolar e acadêmico – destinadas aos educadores. É visível como muitos autores adotam um estilo formal muito semelhante aos dos *best sellers* que inundam as prateleiras das livrarias e bancas de jornal, com receitas sobre como as pessoas devem aprender a pensar, se relacionar ou desenvolver as competências e habilidades necessárias para ser feliz, enriquecer, ter sucesso, salvar o casamento e, claro, educar. É nítida a aplicação da linguagem cotidiana e das formas cotidianas de pensamento e conhecimento (analogia, funcionalismo, espontaneísmo) no tratamento de um tema não-cotidiano: a questão metodológica e epistemológica. Como ressalta Mello (2000, p. 65), nesses casos, a linguagem cotidiana e, por meio dela, as formas cotidianas de pensamento e conhecimento são aplicadas às outras esferas da vida social humana, às esferas não-cotidianas, como a educação e a esfera acadêmica:

É nesse processo que a obviedade (que, vale lembrar, é a categoria fundamental da cotidianidade, adequada e indispensável à dinâmica da vida cotidiana) é transposta para a educação escolar (isto é, para uma atividade não-cotidiana que

¹⁶² Como afirma Paulo Freire (2002, p. 59) a respeito da ingenuidade do pensar cotidiano das massas: “[...] partindo de que é necessário que as massas populares se apropriem da Teoria, fazendo-a sua também, este processo não pode realizar-se senão a partir do próprio pensamento ingênuo. É dele que se tem de proceder, para supera-lo. É preciso, como dizias, que a rigurosidade não recuse a ingenuidade, no esforço de ir além dela.”

tem como categoria fundamental a intencionalidade). Institui-se, assim, o uso alienado da obriedade no processo de formação de educandos e educadores.

Em relação à necessidade de a escola ser o espaço social cuja função é transmitir os conhecimentos clássicos, acumulados historicamente pela humanidade, o próprio Paulo Freire (bem como Saviani) defende que as classes populares precisam se apropriar dos conhecimentos “da elite” se quiserem realmente incorporar o pensar crítico-reflexivo em seu cotidiano e, conseqüentemente, ter condições de contestar e de desafiar esses conhecimentos¹⁶³. E aqui é necessário fazer um apontamento: não é que os conhecimentos formais e/ou “clássicos”, em si mesmos, sejam “da elite”, produzidos exclusivamente por ela enquanto classe social. Todos os conhecimentos humanos são produzidos historicamente pela humanidade como um todo. O que acontece é que, devido às condições sócio-político-econômicas das diversas sociedades, somente algumas classes sociais, geralmente as elites, acabam por ter acesso às objetivações historicamente acumuladas pela humanidade.

Freire jamais desconsiderou a dimensão social e dialética da situação do ensino, ou seja, jamais desconsiderou o papel do professor e da transmissão e apropriação de conhecimentos. Ele descreve, em poucas palavras e de maneira esplêndida, a natureza e a importância da mediação social nos processos de educação-aprendizagem, mediação esta que ele identifica como diálogo¹⁶⁴ - para ele um dos elementos mais importantes - se não o mais importante - da situação de ensino-aprendizagem. E o diálogo representa e atua justamente na dimensão social da situação de ensino, na dimensão da transmissão e apropriação do conhecimento. O diálogo pode ser aqui entendido como a aproximação, o acolhimento e a compreensão do conhecimento cotidiano do aluno e de seu universo ou contexto; como

¹⁶³ Na citação a seguir Paulo Freire está se referindo à linguagem e ao seu uso pela elite e pelas classes populares, mas a citação pode ilustrar sua concepção sobre a necessidade de apropriação, pelas classes populares, das objetivações culturais historicamente construídas pela humanidade: “*Para mim, o que não podemos sonegar aos estudantes da classe trabalhadora é o domínio de alguns princípios da gramática da classe dominante. Não dominar as formas elitistas só faria com que fosse mais difícil para eles sobreviverem na luta. O testemunho que deve ser dado aos estudantes, enquanto ensinamos as formas padronizadas, é que eles precisam domina-las não só para sobreviver, mas **sobretudo** para lutar melhor contra a classe dominante*” (Paulo Freire, 2006, 91). Mesmo em se tratando do ensino profissionalizante, o autor afirma: “*Quanto mais seriamente você está comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mais você tem que buscar o conhecimento, mais você tem que estimular os estudantes a se preparar científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem. Se os estudantes usam o curso só para conseguir emprego e estão felizes com isso, você não pode mata-los! (rindo) Você tem que contesta-los ao mesmo tempo em que os ajuda a estar preparados.*” (Freire, 2006, p. 87).

¹⁶⁴ “*O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual. [...] O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual.*” (Freire, 2006, p. 14).

ponte/mediação indispensável entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento formal/escolar.

Portanto, o que diferencia o processo de transmissão e apropriação de conhecimentos numa perspectiva histórico-crítica, da mera transferência mecânica conteúdos é o diálogo, a **qualidade do ensino**¹⁶⁵. Esse quesito implica o respeito mútuo entre os envolvidos: nem o professor e seus conhecimentos devem estar num pedestal, nem tampouco os alunos devem estar isentos de suas obrigações de aprendiz¹⁶⁶. Tanto para o professor como para o aluno: *“Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos”* (Freire, 2006, p. 127). Por isso Paulo Freire (2002, p. 49) afirmava que a verdadeira *pedagogia da pergunta* não se baseia simplesmente no perguntar pelo perguntar, mas sim em um ato de questionamento que envolve a relação entre “palavra-ação-reflexão” que, por sua vez, deve estar baseada em um **alicerce psico-intelectual que foi anteriormente apropriado pelo aluno**. Este não pode desenvolver uma atitude de indagação, de questionamento, de pergunta, se anteriormente não se apropriou das qualidades psico-intelectuais que fundamentam essa atitude reflexiva (a não ser em casos excepcionais, de gênios e prodígios).

Essa concepção entra em choque com a maneira como alguns discursos pedagógicos relativistas¹⁶⁷ pós-modernos concebem a dimensão dos conhecimentos humanos e do papel da educação formal na formação do indivíduo moderno. Muitos desses discursos, enaltecendo demasiadamente os conhecimentos cotidianos, consideram com ingênuo otimismo as possibilidades que as classes populares possuem de, por si mesmas, enfrentar as forças ideológicas que as oprimem¹⁶⁸. Parecem equivocarem-se ao identificar as formas de pensamento e conhecimento cotidianas, definidas e configuradas pelos discursos ideológicos legitimados na sociedade, com “cultura popular” ou com “saberes populares”. Segundo Duarte (2006a), essas concepções acabam por endossar uma pedagogia não-transformadora da sociedade, mas

¹⁶⁵ *“Um professor mexicano que pensava como nós – a maior parte deles tinha essa perspectiva – disse uma coisa muito interessante. Disse que uma experiência dialógica que não se baseia na seriedade e na competência é muito pior do que uma experiência “bancária”, onde o professor simplesmente transfere conhecimento. Estou perfeitamente de acordo com ele. Do ponto de vista dos estudantes, um professor dialógico que é incompetente e que não é sério provoca consequências muito piores do que um educador “bancário” sério e bem informado”* Paulo Freire (2006, p. 101).

¹⁶⁶ Glaser & Fonterrada, 2007.

¹⁶⁷ Costa *et al.*, 2003; Fleuri, 2003; Veiga-Neto, 2003. A esse respeito ver a obra de Newton Duarte (2006a) e de Celso Frederico (1997).

¹⁶⁸ Certeau, 1994; Neto, 1998; Oliveira, 2007; Alves, 2003; Pais, 2003 e 2007; Alves, 2004; Simão, 2005; Ferraço, 2007; Filho, 2007; Garcia, 2007.

sim adaptadora às condições e necessidades da sociedade capitalista e ao seu ideário consumista¹⁶⁹. Muitos desses discursos sugerem não só que o conhecimento cotidiano é suficiente, mas que a escola é dispensável, pois os alunos podem, por si mesmos, no cotidiano, construir os conhecimentos que lhes são necessários¹⁷⁰, sem esforço ou disciplina (nem por parte dele mesmo e, muito menos, por parte da escola ou do professor...). Mas, a esse respeito, Paulo Freire (2006, p. 101) diz:

O conhecimento requer disciplina! O conhecimento é uma coisa que exige muitas coisas de nós, que nos faz sentir cansados, apesar de felizes. E não é uma coisa que apenas acontece. O conhecimento, repito, não é um fim de semana numa praia tropical! Um educador irresponsável, que fala como se sua prática fosse dialógica, trabalha contra um tipo de educação revolucionária. Uma segunda consequência, tão ruim quanto essa primeira, é que o comportamento irresponsável, *autodenominado de dialógico*, convence os educadores autoritários de *que eles próprios devem ser autoritários*.

Transposta para o campo da Educação Musical essa problemática pode ser descrita por meio da seguinte situação: aulas de música que se pretendem experimentais, contemporâneas, *versus* aulas de música tradicionais ou adestradoras. Ou ainda: aulas de música que pretendem dar espaço para as manifestações musicais cotidianas dos alunos (mas que só faz reproduzi-las acriticamente) *versus* aulas de música baseadas em métodos fechados. Em ambos os casos, temos educadores que, no final, contribuem para a desvalorização das práticas musicais e, portanto, para a desvalorização da própria música e de sua importância para a formação do ser humano e da sociedade como um todo. Tanto o educador musical que torna sua aula um espaço para a pura experimentação sonora, sem diretividade alguma e sem objetivos; ou aquele que a torna um espaço de mera reprodução de práticas musicais e escutas cotidianas, quanto aquele que transforma sua aula um espaço de “opressão musical”, impedem que os alunos tenham acesso a um processo efetivo e enriquecedor de educação musical.

¹⁶⁹ Sobre essa questão, ver a obra de Newton Duarte (1998; 2000; 2001; 2003; 2006a; 2006b).

¹⁷⁰ Note-se aí o pragmatismo: o conhecimento deve ser útil, necessário para alguma coisa.

Portanto, quando se busca a formação de sujeitos críticos¹⁷¹, o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos, deve-se dar atenção não só ao processo educativo de transmissão ou construção de conhecimentos, mas também à maneira como esse processo se dá: deve-se atentar para a maneira como as formas de pensamento cotidianas estão agindo no processo de ensino-aprendizagem, tanto por parte do aluno como, principalmente, por parte do educador. Também as formas cotidianas de pensamento devem ser trabalhadas para que o processo de transmissão/apropriação de conhecimentos não se torne bancário, mecânico e sem significado para os alunos. Assim, é bom não se perder de vista que o trabalho educativo, para cumprir efetivamente sua função, deve se caracterizar como uma atividade humana não-cotidiana. Nas palavras de Mello (2000, p. 108):

Do ponto de vista específico da prática educativa, a consciência crítica implica lançar mão da filosofia, com a qual se desenvolve a contemplação, a reflexão e a crítica; da ciência, pela qual apropria-se de um método para pensar e apreender a prática inserida no contexto mais amplo da realidade objetiva; da arte, que, ao apresentar, deforma intensificada, os conflitos existentes na realidade contraditória que todos os homens vivem, educa os órgãos dos sentidos para participar das benesses da cultura e dos problemas do gênero humano; da ética e da moral que ensinam valores essenciais que permitem que o processo de apropriação não se realize em benefício único e exclusivo de alguns homens ou de uma classe e em detrimento do gênero humano.

Se o trabalho educativo permanecer fundamentado nas formas cotidianas de pensamento e conhecimento, bem como na lógica pragmático-utilitária do consumo e do entretenimento, de nada adiantará atuar nos conteúdos e na metodologia de ensino/transmissão, pois a qualidade do ensino não será alcançada e a capacidade de pensamento crítico-reflexivo dos alunos (e dos professores...) não se desenvolverá. A concepção da Educação Musical como trabalho educativo não-cotidiano, formador do ser humano, será apresentada a seguir, no Capítulo 3, a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

¹⁷¹ Entende-se aqui como “*sujeito crítico*” o indivíduo **capaz de manter uma relação consciente** com as situações e circunstâncias de sua realidade social concreta, isto é, o sujeito capaz de, por meio de uma relação consciente com os produtos cotidianos e não-cotidianos da atividade humana, **assumir um posicionamento intencional** diante das circunstâncias concretas de sua vida cotidiana (Duarte, 1992, 2007; Mello, 2000). Sobre consciência crítica e consciência alienada Mello (2000, p. 58) escreve: “*Nesse sentido é que chamo consciência crítica à consciência que, através do conhecimento filosófico e científico, percebe-se condicionada histórica e socialmente, e chamo consciência alienada à consciência que assume o mundo das objetivações humanas como naturalmente dado, onde tudo é obviamente natural, espontâneo e eterno*”.

CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO MUSICAL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ESPAÇO SOCIAL MEDIADOR ENTRE OS CONHECIMENTOS MUSICAIS COTIDIANOS E NÃO-COTIDIANOS

Como ressaltado anteriormente, a partir dos pressupostos dos autores aqui adotados, o trabalho educativo – incluindo aí a Educação Musical escolar – deve ater-se à formação e desenvolvimento humanos e, segundo Duarte (1992, 2007), à criação de carecimentos e necessidades essenciais no homem, ao invés de ser banalizado, tomado como mais uma prática humana cotidiana, voltada para o atendimento das motivações do homem particular. É essa concepção de trabalho educativo – atividade humana não-cotidiana – que será discutida nesta parte do trabalho, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, aqui representadas pelas obras de Newton Duarte (1992, 2007) e Dermeval Saviani (1989, 1997). A intenção é, a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, apresentar um viés teórico que permita abordar e situar a Educação Musical escolar/formal também como um trabalho educativo não-cotidiano.

A questão central aqui é: qual o lugar e o papel que a Educação Musical, no seu nível escolar e formal, pode ocupar em relação às objetivações e práticas musicais das esferas cotidiana e não-cotidiana da vida social humana? O pressuposto aqui adotado é o de Duarte (2007), segundo o qual a educação escolar deve ter como principal função fazer a mediação entre as objetivações das esferas cotidiana e não-cotidianas da vida social humana, permitindo a todas as crianças e jovens o acesso às formas não-cotidianas de pensamento, conhecimento e comportamento e, dessa forma, permitindo seu processo de humanização, ao desenvolver as máximas possibilidades de vir-a-ser de cada um¹⁷². Da mesma maneira, a partir da perspectiva histórico-crítica, a Educação Musical escolar pode ser considerada como a mediadora entre as práticas e escutas musicais cotidianas e as não-cotidianas, criando novas carências ou necessidades musicais, promovendo efetivamente uma educação estética formadora e transformadora do ser humano.

Segundo a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação escolar caracteriza-se como uma atividade não-cotidiana (Mello, 2000), na medida

¹⁷² Segundo Mello (2000, p. 96): “*Dessa forma, a educação escolar pode ter um papel essencial na passagem da situação em que o homem percebe-se apenas como um ser particular (quando não se percebe como um membro da humanidade) ao momento em que assimila o desenvolvimento atingido pelos homens que o antecederam, percebe-se como parte dessa humanidade e, mais ainda, percebe-se como um ser condicionado por esse desenvolvimento*”.

em que introduz, na dimensão do viver e pensar cotidianos, as formas de pensamento e conhecimento historicamente desenvolvidas e acumuladas pela humanidade, as quais, quando apropriadas pelos alunos, concretizam seu processo de humanização, isto é, possibilitam a reprodução, em cada um deles, dos atributos da essência humana¹⁷³ ou gênero-humano¹⁷⁴.

Duarte (2007) define a educação como um processo social deliberado cuja função é ser o mediador entre a vida particular dos indivíduos e a sociedade, entre o indivíduo particular e o gênero humano¹⁷⁵. Ele defende a educação escolar como instância social mediadora¹⁷⁶ entre as esferas sociais cotidiana e não-cotidianas, entre a manifestação dos interesses particulares e a essência humano-genérica de cada indivíduo. Sua posição deriva da argumentação de Saviani. Para este, a prática pedagógica escolar é uma atividade mediadora no seio da prática social global, visto o seu poder de transformar a prática social global, não de maneira imediata, mas de maneira mediada, pela formação, transformação e desenvolvimento dos sujeitos da prática social. Para Duarte, a educação escolar, caracterizada principalmente pela sua intencionalidade e sistematização, mediatiza a relação entre cotidiano e não-cotidiano na formação e desenvolvimento do indivíduo, criando nele novas necessidades que transcendem as motivações imediatas e pragmáticas do ser particular na vida cotidiana¹⁷⁷.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, a formação do sujeito social constitui um processo essencialmente histórico e social que não pode prescindir das referências

¹⁷³ Essa concepção de “natureza ou essência humana” advém da obra de Marx e, posteriormente, é fundamentada pela psicologia sócio-histórica marxista de Vigotski, Leontiev e seus seguidores, como será exposto no próximo capítulo deste trabalho. Transpondo para a área da educação, essa *concepção sócio-histórica de formação e desenvolvimento do ser humano* deu origem aos pressupostos de uma *Pedagogia Histórico-Crítica*.

¹⁷⁴ Segundo Saviani (1997, p. 17): “[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, 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 de homens”.

¹⁷⁵ “A objetividade das características humanas historicamente formadas constitui o gênero humano” (Duarte, 2007, p. 25). E ainda: “Gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento” (Duarte, 2007, p. 26).

¹⁷⁶ “Neste livro apresentamos uma reflexão sobre o papel da educação escolar na formação do indivíduo, defendendo a tese de que esse papel é o de mediador entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da prática social do indivíduo” (Duarte, 2007, p. 1).

¹⁷⁷ Mello (2000, p. 96) assim se manifesta a esse respeito: “Apenas para aquele educador, que procura fazer do trabalho a forma de objetivação das forças humanas essenciais (ou seja, um exercício de criação, de desenvolvimento da socialidade, de desenvolvimento da compreensão cada vez mais plena do mundo e de si mesmo, de desenvolvimento da universalidade e da liberdade), a apropriação do conhecimento implica a expansão de seu corpo inorgânico, a apropriação desse conhecimento historicamente acumulado como órgãos da sua individualidade e o desenvolvimento de sua consciência como consciência crítica”.

universais ou humano-genéricas das objetivações não-cotidianas historicamente constituídas pela humanidade. Assim, a concepção de ser humano que norteia a Pedagogia Histórico-crítica é uma concepção histórica¹⁷⁸ que implica a noção da educação formal como prática social ampliadora das possibilidades de humanização do homem, porque as aprendizagens espontâneas do cotidiano não seriam suficientes para possibilitar o pleno desenvolvimento humano: *“Quanto a nós, se pretendemos ser educadores (especialistas em educação) é porque não nos contentamos com a educação assistemática. Nós queremos educar de modo intencional e por isso nos preocupamos com a educação”* (SAVIANI, 1989, p. 52). Essa posição certamente contraria muitos discursos considerados pós-modernos em educação.

Portanto, embora a bagagem de conhecimento informal/espontâneo do cotidiano e suas formas de pensamento e ação devam ser consideradas pela educação formal como seu alicerce afetivo-cognitivo, elas não são as únicas, e não dão conta de desenvolver as máximas possibilidades do vir-a-ser humano e de explicitação da essência humana historicamente constituída: *“Com efeito, a passagem de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica) é condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz”* (SAVIANI, 1989, p. 54).

O processo de humanização é entendido por Duarte (2007, p.23) como aquele segundo o qual a atividade social consciente dos homens produz objetivações que possibilitam uma existência mais livre e universal, ainda que tal processo, em si mesmo, seja contraditório e não imediato. Por meio do processo de humanização o homem passa a se relacionar conscientemente com a vida cotidiana, mediatizado pela relação consciente com as objetivações das esferas não-cotidianas da vida social humana. Baseando-se na filosofia de Marx, Duarte defende que a base do processo de humanização está na essência do processo de autoprodução humana, na dialética do processo de objetivação e apropriação¹⁷⁹.

Ora, a questão do processo de objetivação e apropriação enquanto formador dos sujeitos sociais está no cerne das questões pedagógicas. Da mesma maneira que o processo de autoprodução do homem (por meio da objetivação/apropriação) é um processo contraditório

¹⁷⁸ *“O estudo das raízes históricas da educação contemporânea mostra a estreita relação entre educação e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência essa que vem progressivamente de época para época. Defrontamo-nos, então, nós também com o problema da compreensão do homem: que tipo de homem pretendemos nós atingir através da educação?”* (Saviani, 1989, p. 51).

¹⁷⁹ Ver Duarte (1992).

(o homem não pode formar-se enquanto ser social autônomo se não se apropriar das objetivações historicamente constituídas de sua sociedade; por outro lado, essa apropriação pode tornar-se um elemento de alienação para ele), o processo educativo também o é: para desenvolver as máximas possibilidades de desenvolvimento humano a ação educativa deve dar acesso, às crianças e jovens, aos conhecimentos/objetivações constituídos historicamente pela humanidade; por outro lado, a apropriação dessas objetivações nem sempre acontece de forma crítica e consciente¹⁸⁰.

Baseando-se nas idéias de Heller (1977 e 2004), Duarte (1992 e 2007) propõe a categoria de gênero humano como um dos critérios norteadores para uma prática pedagógica histórico-crítica. Para ele, a formação da individualidade humana é necessariamente a formação de sua socialidade, o que, por sua vez, implica a formação/apropriação e reprodução da genericidade humana no indivíduo, pertencente e representante do gênero humano. E, justamente nesse sentido, a Pedagógica Histórico-Crítica posiciona-se sempre em relação às possibilidades de vir-a-ser da individualidade humana, considerando o principal papel da educação escolar ser a mediadora entre as objetivações cotidianas e as não-cotidianas da vida social humana.

Ao utilizar os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, no que se refere à constituição e desenvolvimento do psiquismo humano, somados aos conceitos de cotidiano e não-cotidiano, e indivíduo para-si de Heller, Duarte (2007) propõe um novo olhar sobre as relações entre cotidiano, conhecimento cotidiano e educação formal. Assim, seu discurso apresenta um conteúdo oposto ao conteúdo dos discursos pedagógicos pós-modernos. Vimos que aqueles que são mais radicais ao criticar a instituição escola, a educação formal e a transmissão de conteúdos objetivos e universais, acabam por considerar o cotidiano, suas vivências e aprendizagens espontâneas como meio suficiente para a formação e desenvolvimento pleno dos indivíduos; dão-lhes, também, valorações especiais ao julgar que as vivências e aprendizagens informais são mais significativas do que as escolares/formais. Ao contrário, para Duarte (2007), o cotidiano, por ser o espaço social da reprodução imediata da vida social e biológica dos indivíduos não permite que estes, na categoria de homens particulares, estabeleçam uma relação consciente com a genericidade

¹⁸⁰ Nesse sentido é que correntes pedagógicas fazem crítica à transmissão de “conteúdos prontos e conhecimento universais”, considerando tal postura pedagógica uma postura elitista e desrespeitosa em relação às diversidades culturais dos diferentes grupos sociais e étnicos das sociedades modernas.

humana¹⁸¹. Nesse caso, os indivíduos manifestam-se enquanto individualidades em-si¹⁸², sem capacidade de estabelecer uma relação consciente com seu cotidiano e com as objetivações desse cotidiano e, portanto, sem poder alcançar um grau mínimo de autonomia social. Duarte enfatiza que os sujeitos sociais só se desenvolvem plenamente quando são capazes de desenvolver sua individualidade para-si, crítica, consciente e, portanto, relativamente¹⁸³ autônoma em suas ações e decisões sociais. Nessa perspectiva, Duarte (2007) defende que a categoria de indivíduo para-si, sintetizando as máximas possibilidades, objetiva e socialmente existentes de formação do indivíduo, deve ser a categoria norteadora de uma pedagogia histórico-crítica.

Saviani (1997, p. 11-12), assumindo o pressuposto de que o sujeito social necessita apropriar-se das objetivações sociais historicamente acumuladas pela humanidade, incluindo os conhecimentos objetivos, defende que o saber que interessa diretamente à educação formal é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Para tanto, a educação formal deve tomar como referência e como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente pela humanidade. Ao contrário dos discursos pós-modernos em educação, a Pedagogia Histórico-Crítica defende a existência de conhecimentos objetivos historicamente constituídos¹⁸⁴ que devem ser transmitidos de geração em geração, principalmente pela escola. O fato de não existirem conhecimentos desinteressados, ou de que a prática educativa possa se tornar um instrumento de opressão e obscurecimento da consciência, não significa que não existam conhecimentos objetivos, clássicos, universais, acumulados no decorrer da História da humanidade e que necessitam ser transmitidos. A escola não deve, portanto, abrir mão de ser instância de transmissão/apropriação de conhecimento para se tornar mais um espaço cotidiano de

¹⁸¹ “[...] o desenvolvimento do indivíduo não se efetiva plenamente se sua vida reduzir-se à esfera do cotidiano. Quando isso acontece é porque a própria relação do indivíduo com o cotidiano é uma relação alienada.” (Duarte, 2007, p. 38).

¹⁸² Ver Duarte (1992).

¹⁸³ Diz-se “relativamente” porque a autonomia jamais é alcançada inteiramente, por maior que seja o nível de consciência sócio-histórica alcançado por um indivíduo. Isso porque a autonomia das ações humanas depende também das circunstâncias sociais concretas nas quais o homem está inserido.

¹⁸⁴ Aliás, se o processo pedagógico estiver fundamentado numa postura metodológica dialética, a transmissão impositiva, “de cima para baixo”, de conhecimentos “prontos” não terá como acontecer, pois, nas palavras de Frederico (1997, p. 82): “A essência do método dialético, de fato, está exatamente em que para ele o absoluto e o relativo formam uma unidade indestrutível: a verdade absoluta possui seus próprios elementos relativos, ligados ao tempo, ao lugar e às circunstâncias. E, por outro lado, a verdade relativa, enquanto verdade real, enquanto reflexo aproximativamente fiel da realidade, reveste-se de uma validade absoluta”.

“trocas”, “re-significações” e “produções de narrativas subjetivas”. Segundo Duarte, essa abordagem é superficial e não historicizadora, pois desconsidera a essência social da constituição do ser humano e do conhecimento humano¹⁸⁵. Limitar o trabalho pedagógico à dimensão do viver cotidiano é limitar o desenvolvimento e explicitação das possibilidades máximas do vir-a-ser humano. Como ressalta Duarte (2007, p. 38), baseado em Heller: se, por um lado não existe vida social humana sem vida cotidiana, por outro, a redução da vida dos seres humanos à esfera da cotidianidade é equivalente à redução da vida humana ao reino pragmático e funcional das necessidades imediatas.

Saviani explica que a primeira meta da Pedagogia Histórico-Crítica é identificar as formas nas quais se expressa o saber objetivo produzido historicamente, identificando também as condições de sua produção e manifestação. Ora, identificar as condições de produção e manifestação dos conhecimentos permite que, em uma prática pedagógica pautada pela ética e pelo respeito mútuo, não exista possibilidade de se oprimir ou obscurecer a consciência dos aprendentes¹⁸⁶. Vista desse modo, a escola atualmente merece ser defendida como uma instituição social destinada a dar acesso a todas as crianças e jovens, pertencentes a quaisquer classes sociais, ao conjunto de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Trata-se, por fim, de defender uma educação formal que seja efetivamente transformadora dos homens e de sua realidade¹⁸⁷.

¹⁸⁵ “A questão reside, portanto, no que significa considerar o indivíduo e o conhecimento como essencialmente sociais. Significa, dentre outras coisas, considerar que o indivíduo não pode elaborar seu conhecimento individual a não ser apropriando-se do conhecimento historicamente produzido e socialmente existente. [...] O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente.” (Duarte, 2007, p. 92-93).

¹⁸⁶ Como ressalta Duarte (2007, p. 6-7): “Quando refletimos, por exemplo, neste livro sobre o papel das **objetivações genéricas para-si** na formação humanizadora dos indivíduos, não estamos desconsiderando a existência do processo de alienação nessas objetivações. Na história humana até aqui vivida, a ciência, a arte, a filosofia, a moral e a política, dependendo da natureza que assumem em cada momento histórico, têm servido tanto à humanização quanto à alienação dos indivíduos humanos. O mesmo pode ser dito em relação aos conteúdos concretos dessas objetivações do gênero humano. Mas, por exemplo, a constatação da existência da alienação da ciência e do ensino da ciência não pode assumir uma unilateralidade tal que impeça de refletirmos sobre o papel humanizador que o ensino da ciência pode e deve ter na formação dos indivíduos.”

¹⁸⁷ Segundo Mochcovitch (2004, p. 8), Gramsci também defendia uma escola que, dando acesso às classes populares aos conhecimentos e códigos das classes dominantes, desse condições para as classes populares de transformar sua realidade social concreta: “Gramsci não nega a função reprodutora da escola. Mas seu pensamento tem um compromisso com a transformação da sociedade, e ele procura encarar a escola como uma instituição que, é certo, produz o conformismo e a adesão, mas, dentro de certas condições, pode trazer um esclarecimento que contribui para a elevação cultural das massas. [...] o filósofo entende que é possível superar esse conformismo e adesão, na medida em que as classes subalternas, uma vez de posse dos códigos das classes

As formas de pensamento e ação características da vida cotidiana não podem ser identificadas com alienação. Entretanto, quando essas formas de pensamento e ação se tornam as únicas a mediar as relações entre o indivíduo e a sociedade, impedindo-o de ter acesso e estabelecer uma relação consciente e intencional com as objetivações genérico-universais, pode-se, então, falar em um processo de alienação¹⁸⁸. Ora, muitos discursos educacionais pós-modernos apregoam que escola deve deixar de ser estranha ao cotidiano, pois suas “artes de fazer” seriam as mais reais ou “autênticas” e, portanto, mais importantes para a formação das crianças e jovens. Mas, como ressalta Duarte (2007): por que considerar o cotidiano e suas formas de pensamento e ação como as mais autênticas?¹⁸⁹

Os discursos educacionais pós-modernos têm defendido a necessidade de que os processos educativos sejam abordados em sua historicidade e que o educando deve ser visto como sujeito sócio-histórico. No entanto, tais discursos, justamente ao defender o cotidiano como único critério para “dar conta” da historicidade do processo educativo, da relação ensino-aprendizagem-aprendente; justamente ao buscar a historicidade da prática educativa e da formação do educando apenas nos “significados partilhados” e nas “fluidas narrativas” do aqui-agora cotidiano; justamente por considerar esse aqui-agora como a única manifestação de historicidade do processo educativo e da constituição dos sujeitos, perdem de vista a historicidade maior, não-imediata, a real historicidade humana construída e constituída ao longo dos séculos de história social¹⁹⁰ e, com elas, as possibilidades de transformação e manifestação do vir-a-ser dos indivíduos.

dominantes transmitidos por uma escola eficiente, venham a saber se apoderar desses instrumentos impostos de cima para baixo e transforma-los em armas de luta”. Nota-se que esse posicionamento de Gramsci é exatamente o mesmo de Paulo Freire, como citado no item 2.5 deste trabalho.

¹⁸⁸ “Quando o indivíduo não consegue dirigir conscientemente sua vida como um todo, incluída como parte desse todo a vida cotidiana, o que acontece é que sua vida como um todo passa a ser dirigida pela vida cotidiana.” (Duarte, 2007, p. 39).

¹⁸⁹ Nas palavras do autor: “Assim, ao refletirmos sobre esse papel da educação escolar na formação do indivíduo, temos procurado dar mais alguns passos numa linha de interpretação do que seja a concreticidade do indivíduo-educando. Trata-se de não reduzir essa concreticidade à situação imediata do indivíduo, ou seja, ao que ele é, mas de conceber como parte dessa concreticidade as possibilidades do vir-a-ser da sua formação, o que equivale a incluir na concreticidade do indivíduo as possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade humana”. (Duarte, 2007, p. 39-40).

¹⁹⁰ Sob essa perspectiva, Mello (2000, p. 43) escreve: “Por um lado, o gênero humano alcança um nível sem precedentes de desenvolvimento das forças humanas essenciais: a socialidade, o trabalho, a consciência, a universalidade e a liberdade. No entanto, isso ocorre às custas da grande maioria dos homens, a qual se esvazia dessas forças humanas essenciais a um nível quase absoluto. Isso significa que a grande maioria dos homens contribui para o desenvolvimento do gênero humano, mas a apropriação desta genericidade pela maioria não se dá no mesmo nível. Assim, o avanço da atividade humana passa a se configurar ao mesmo tempo como fator de humanização e como fator de alienação. É nesse contexto que as diferentes esferas da atividade humana

Assim, a escola ficou reduzida a ser mais um espaço social para o pensar e o agir cotidianos. Ao levar em conta o cotidiano, seus saberes e suas “artes de fazer” como referência e como critério mais concreto para se determinar os rumos e procedimentos da educação formal, os atuais discursos na área de educação não só não atingem as causas dos problemas educacionais, como as reforçam, na medida em que defendem o domínio das formas cotidianas de pensamento, conhecimento e ação na prática educativa¹⁹¹.

Por isso Duarte, a partir de um discurso oposto, defende que os critérios norteadores da prática educativa (ou trabalho escolar), devem ser fundamentados no desenvolvimento das esferas não-cotidianas da vida social humana, nas manifestações representativas do gênero humano. Somente dessa maneira, para ele, o trabalho educativo tem condições de desenvolver e enriquecer os seres humanos com necessidades não-pragmáticas, não-imediatas¹⁹². As propostas pedagógicas pós-modernas, baseadas principalmente no ideário da Escola Nova e do Construtivismo, para Duarte, revelam, em seu cerne cinco pressupostos que denomina de “ilusões da sociedade do conhecimento” (Duarte, 2003, p.14-15).

A primeira dessas ilusões refere-se à defesa de que o conhecimento nunca esteve tão acessível como nos dias atuais. Mas, apesar de as novas tecnologias da informação estarem cada vez mais presentes e difundidas em nosso cotidiano, isso não implica, necessariamente, que as pessoas têm mais acesso às diversas formas de conhecimento produzidas pela humanidade. Isso porque, para se ter acesso a qualquer tipo de conhecimento, não é necessário somente condições e recursos externos, **mas principalmente condições internas:** motivação, consciência e valorização dos diversos tipos de conhecimento. A partir da existência da necessidade de conhecimento o ser humano poderá usufruir do conhecimento

deixam de ser percebidas em suas especificidades e tendem a ser tratadas como uma única esfera. A esfera cotidiana (onde a consciência em-si é determinante) aparece como a esfera privilegiada da atividade humana e suas categorias de análise tendem a expandir-se para as esferas não-cotidianas – percebidas como extensão da esfera cotidiana. Essa expansão da lógica cotidiana para a esfera do não-cotidiano é fator determinante para que o processo de desenvolvimento humano se dê como esvaziamento e empobrecimento das possibilidades de apropriação e objetivação colocadas para o homem pelo gênero humano.”

¹⁹¹ Segundo Saviani (1989, p. 183): “Se a escola é um instrumento para elaborar de modo erudito uma concepção do mundo, então, se a concepção de mundo das classes dominadas (aquela concepção que traduz os interesses dos dominados) quer ter pretensões a uma hegemonia essa concepção que está difusa aí no senso comum, ou melhor, no bom senso, e misturada com o senso comum que está impregnado de elementos constitutivos da ideologia dominante, essa concepção tem que ser elaborada, sistematizada, trabalhada. E a escola é um dos instrumentos de se trabalhar isso.”

¹⁹² “Nessa perspectiva, defender que a prática pedagógica visa enriquecer o indivíduo significa defender que ela visa produzir no indivíduo carecimentos não-cotidianos, isto é, carecimentos voltados para a objetivação do indivíduo pela mediação das objetivações genéricas para-si, ou melhor, daquelas das quais ele se apropria, tornando-as “órgãos de sua individualidade” (Marx). (Duarte, 2007, p. 40).

socialmente disponível; mas para chegar até aí, é necessário que o homem não esteja empobrecido em suas necessidades não-imediatas, não-cotidianas. Para Duarte (2006a, p. 49) “*As desigualdades econômico-sociais refletem-se na desigualdade de acesso ao saber*”. Por isso, é um equívoco acreditar que, em nossa sociedade capitalista:

[...] o acesso ao saber é democratizado pelos meios de comunicação, bastando que o indivíduo disponha de instrumental cognitivo para buscar, selecionar e analisar essa informação. A armadilha reside no fato de que, por um lado, não é verdade que os mencionados meios tecnológicos prestem-se efetivamente, na sociedade capitalista, à democratização do acesso ao conhecimento e, por outro lado, afirmar que a escola deva privilegiar “o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas” em detrimento da tarefa de transmitir conhecimentos significa, na prática, para a maioria da população, produzir aquele aligeiramento da educação [...]. (Duarte, 2006a, p. 43-44)

No que diz respeito à questão musical, como afirmam Iazzetta (2001) e Gohn (2007), o fato de que as tecnologias de criação e reprodução sonoras tenham tornado a música um elemento onipresente na vida cotidiana de nossa sociedade não significa que hoje as pessoas tenham mais acesso ou conhecimento sobre a diversidade de músicas e práticas musicais existente no mundo, produzida pela humanidade em diferentes sociedades e épocas. Pelo contrário, as novas tecnologias – e com elas a mídia televisiva – podem até exercer papel limitante sobre a consciência musical das pessoas, fazendo com que não sintam necessidade de conhecer nada de diferente, nada que esteja além das paradas de sucesso e dos programas televisivos do momento (novelas, seriados, filmes, desenhos, programas de auditório e reality shows). Assim banalizada por se encontrar em todo e qualquer lugar, a toda hora, a música pode não ser mais entendida como um objeto cultural ou prática que pode enriquecer nossas vidas. Deixou, assim, de ser uma prática social enriquecedora para se apresentar mediatizada pelo efeito tecnológico que se obtém apertando botões ou teclando um celular. Além disso, embora as tecnologias de reprodução sonora tenham facilitado o acesso a todo tipo e forma de música, o nível de conhecimento e curiosidade das pessoas por objetos culturais que estão além do palco midiático pode ser limitado. As mídias chegam mais depressa, são mais acessíveis e cada vez mais a única realidade para uma boa parte das camadas sociais urbanas. A sensação de naturalidade, de que tudo está à mão, pode padronizar comportamentos e diminuir a curiosidade pelo diferente. Diante do exposto, parece necessário que se dê ênfase a uma Educação Musical que possa vir a criar novas necessidades e possibilidades musicais (visto que estamos em um sistema capitalista gerador de necessidades).

A segunda ilusão da “sociedade do conhecimento”, segundo Duarte, refere-se à crença de que não é necessário adquirir conhecimentos teórico-objetivos, pois esses seriam inúteis sob o ponto de vista pragmático do mercado de trabalho; o mais importante seria a aquisição de competências para acessar, no cotidiano, os saberes necessários para a sobrevivência, principalmente para a garantia de um espaço no competitivo mercado de trabalho atual. Essa ilusão, transposta para a área da Educação Musical, pode ser identificada na classificação dualista: “formação popular *versus* formação erudita”, ou ainda na classificação “teoria *versus* prática”. Enquanto a “formação popular” é identificada como mais adequada às necessidades do mercado de trabalho porque os músicos populares são, quase sempre, músicos práticos com habilidades de ouvir e tocar sem passar pelos bancos escolares, os músicos clássicos ou voltados para a música de concerto são identificados como aqueles que precisam de condições específicas para fazer música, que envolvem outras habilidades, inclusive a leitura musical. Assim, o músico clássico parece ser identificado como aquele que detém a teoria musical, mas nem sempre consegue tocar ou fazer música fora das circunstâncias a que está acostumado, enquanto que o músico popular é aquele que não tem a teoria, mas é capaz de tocar, de fazer sua música a qualquer momento. Entretanto, esse pensamento dicotomizador torna-se nocivo na medida em que obscurece a problemática real: se a Educação Musical tradicional pode ser permeada por falhas que limitaram músicos clássicos, é necessário que se busquem e identifiquem tais falhas para saná-las, ao invés de se rejeitar a educação formal por inteiro. Além disso, a qualidade da formação espontânea de um músico popular sempre estará baseada em suas próprias capacidades e habilidades musicais naturais e, nesse sentido, se suas habilidades estiverem acima da média, ele será um bom músico ou até mesmo um músico excepcional, mas, se ele for um indivíduo comum, sua formação espontânea, ao invés de lhe dar recursos para ampliar suas habilidades e capacidades musicais, poderá lhe ser insuficiente e limitante, tolhendo sua capacidade musical expressiva ao invés de liberá-la. Por isso, pensar em termos da dicotomia “teoria *versus* prática”, “músico clássico *versus* músico popular” pode se tornar um elemento perturbador não só para a formação dos músicos em geral, como também para a compreensão da natureza sócio-histórica e psicológica da música.

A terceira ilusão da sociedade do conhecimento, segundo Duarte, refere-se à crença de que não existem conhecimentos objetivos, universais, pois todo conhecimento seria uma construção subjetiva de cada sujeito social, uma narrativa pessoal construída a partir das relações simbólicas intersubjetivas ou a partir da “negociação de significados partilhados”. No que se refere à área da Educação Musical, essa crença se manifesta por meio da concepção de

que nenhuma música (ou tipo de música) seria nem mais nem menos universal ou artística que outra, de que não existem obras músicas universais, ou um sistema musical universal, ou, ainda, uma arte musical, pois que todas as músicas praticadas pelo homem seriam práticas sociais. Essa concepção manifesta-se associada à rejeição do ensino de música erudita européia/ocidental, considerada como e como música do passado e de elite.

A quarta ilusão é derivada dessa terceira: refere-se à crença de que, se todo conhecimento é uma construção subjetiva, então todos os conhecimentos têm o mesmo valor, inclusive na escola, e, portanto, não se pode mais falar em seleção de conteúdos para o currículo, pois esta seria uma postura elitista, anticulturalista. Hierarquizar conteúdos seria o mesmo que considerar um conhecimento mais valioso e digno de estar no currículo que outro. Exatamente sob essa perspectiva é que existe atualmente um movimento de rejeição ao ensino de música erudita como principal conteúdo da Educação Musical.

Por fim, a quinta ilusão seria a concepção idealista da educação e da formação dos indivíduos, concepção esta que interpreta a realidade social não a partir de uma perspectiva sócio-histórica e econômica abrangente, mas a partir da ação individual dos sujeitos sociais na dimensão da vida cotidiana. Nessa perspectiva, as guerras seriam, por exemplo, o resultado do despreparo das pessoas em lidar com as diferenças culturais e não o resultado de interesses que atuam em um nível social (político-econômico) que está muito além da atuação individual dos sujeitos sociais. Por isso, segundo Duarte (2006a, p. 50), sob o discurso multicultural que defende a aceitação das diferenças ou a aceitação do outro, encontra-se um elemento ideológico de “[...] *legitimação de uma sociedade desigual, injusta, exploradora e excludente*”. As pedagogias das competências ou do “aprender a aprender”, ao adotar um discurso que difunde a convivência pacífica entre os diferentes, que identifica as desigualdades sócio-econômicas com diferenças sócio-culturais, na verdade estão contribuindo para o enfraquecimento da consciência crítica dos indivíduos e, portanto, para o enfraquecimento das motivações de luta por uma sociedade menos injusta e menos desigual.

Sob a perspectiva da Educação Musical, os discursos multiculturalistas defendem o respeito pelas manifestações musicais locais, mas, ao rejeitar a ampliação desse universo cultural local, sob o temor de que ele seja descaracterizado pelos conteúdos da cultura de elite¹⁹³; ao rejeitar a transmissão de novos conhecimentos aos alunos, estão, na verdade,

¹⁹³ Aliás, a postura extrema que procura pelo “novo”, “autêntico”, “revolucionário”, “libertador” somente nas manifestações culturais “do povo” ou nas práticas culturais cotidianas, acreditando que somente tais manifestações e práticas são autênticas e livres de elitismos e imposições ideológicas dominantes, pode ser uma postura equivocada, na medida em que desconsidera o próprio processo histórico no qual tais manifestações se

limitando a própria capacidade de expressão cultural desses alunos, a qual só poderá ser enriquecida pela aquisição de novos conhecimentos. Aliás, o acesso e a apropriação de novos conhecimentos por parte de membros de culturas e grupos locais geralmente é um elemento esclarecedor e enriquecedor da consciência que esses membros têm de sua própria cultura e de suas origens, e não um elemento descaracterizador. Além disso, a rejeição da transmissão e da oferta do novo, sob o temor do desrespeito e da não preservação das culturas locais é uma atitude que ignora a eterna e permanente transformação das produções culturais humanas, as quais estão incorporando elementos de outras culturas incessantemente, inclusive elementos das culturas de elite. Nesse sentido, nenhuma cultura local é pura.

Outra questão que pode ser aqui colocada é: por que a Educação Musical formal não pode selecionar e transmitir conteúdos aos alunos, sendo isso um desrespeito à sua cultura, mas a mídia pode? Por acaso a mídia não submete imperiosamente todas as culturas musicais deste país a um processo de universalização ou homogeneização, segundo seus padrões de produção musical? Por que a imposição musical midiática, sendo marcada não por interesses pedagógicos ou educativos, mas por interesses financeiros, não é considerada um elemento opressor e limitante da formação dos alunos e as práticas musicais escolares são? Por que o conhecimento musical cotidiano midiático seria menos desrespeitoso aos alunos e à sua cultura musical local que o conhecimento musical escolar¹⁹⁴?

Os discursos pós-modernos, ao tomar a dimensão particular-subjetiva¹⁹⁵ e a dimensão cotidiana critérios mais importantes e/ou relevantes para a construção social do conhecimento, acabam por perder de vista a **historicidade global** que caracteriza o desenvolvimento das

enraízam. Nas palavras de Frederico (1997, p. 95): *“Que a estética marxista, a propósito dessas questões fundamentais, não encampe as reivindicações de uma ‘inovação radical’, é coisa que só surpreende aqueles que, sem motivo e sem verdadeiro conhecimento de causa, vinculam a concepção do mundo do proletariado a qualquer ‘novidade absoluta’ ou a um ‘vanguardismo’ artístico, acreditando que a emancipação do proletariado comporte no campo da cultura uma completa renúncia ao passado. Os clássicos e fundadores do marxismo jamais adotaram tal ponto de vista. No entender deles, a concepção do mundo do proletariado, a sua luta de emancipação e a futura civilização a ser criada por essa luta devem herdar todo o conjunto de valores reais elaborados pela evolução plurimilenar da humanidade”*.

¹⁹⁴ Nas palavras de Zuin, a respeito da fragilidade e fragmentação da individualidade dos sujeitos sociais ou sobre sua “autonomia” cultural: *“Tal debilitação da individualidade é o resultado de um processo social que tem como principal característica a universalização do princípio da lógica da mercadoria, tanto na dimensão objetiva como na subjetiva. A lógica do equivalente acaba por fundamentar os alicerces do raciocínio dicotômico que consagra os rótulos daqueles que são considerados ‘perdedores’ ou ‘vencedores’, por exemplo. Dificulta-se a sobrevivência do pensamento crítico numa sociedade em que os indivíduos se transformam em ‘caixas de ressonância’ de mensagens que seduzem pelo incentivo à integração, muitas vezes cega, a um coletivo regido por uma palavra de ordem autoritária”* (Zuin, 2001, p. 11).

¹⁹⁵ Aqui entendida a partir da categoria de *homem particular* de Heller.

sociedades humanas, a historicidade que contém em si os **aspectos universais do desenvolvimento social humano**. Isso porque a dimensão das relações interpessoais da vida cotidiana, tomada como a dimensão da cultura identitária dos sujeitos sociais, não permite que se foque a macroestrutura social, esta sim portadora da historicidade universal do humano-genérico e configuradora das circunstâncias concretas nas quais os indivíduos vivem. Por isso, muitos discursos atuais em educação estão, na verdade, descaracterizando o ensino formal (ou prática educativa escolar) ao transformá-lo em mais uma situação cotidiana. Duarte faz uma crítica à negação, pelo ideário pós-moderno, do processo de transmissão-apropriação de conhecimentos objetivos constituídos historicamente:

Aliás, no interior do universo ideológico pós-moderno do qual faz parte a análise de Cobb, de fato não faz sentido falar-se em transmissão de conhecimentos pela escola. Por isso é tão empregada a “metáfora” (para usar os termos de Cobb) da “negociação de significados”. Há, nessa “metáfora”, uma alusão ao mercado, onde os sujeitos negociam para trocar mercadorias. Além da alusão ao mercado, a expressão “negociação de significados” revela também um subjetivismo por meio do qual o conhecimento deixa de ser visto como algo referente à realidade objetiva, como um conhecimento objetivo que deva ser transmitido, passando a ser apenas resultante de uma construção subjetiva de significados. (Duarte, 2006a, p. 99).

Para Duarte, os ideários pedagógicos pós-modernos estão descaracterizando a importância da escola como instituição especificamente voltada para a educação porque estão dissolvendo as diferenças entre o processo de educação/aprendizagem escolar e o processo espontâneo de educação/aprendizagem do cotidiano¹⁹⁶. Da mesma maneira, muitos discursos em Educação Musical, pretendendo criticar e superar as falhas do ensino tradicional de música, acabam por enaltecer de maneira muito otimista e incondicional o conhecimento e as

¹⁹⁶ “[...] a Psicologia Histórico-cultural considera os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo professor como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem. A questão do papel da apropriação da experiência sócio-histórica no desenvolvimento psíquico do indivíduo está presente de forma marcante em todos os trabalhos da psicologia Histórico-cultural” (Duarte, 2007, p. 91).

E ainda: “[...] essa escola sempre partiu da caracterização da especificidade do homem como um ser histórico-social. Essa caracterização da terceira fonte do comportamento humano é da máxima importância. É muito comum no discurso pedagógico brasileiro a valoração positiva daquilo que o indivíduo constrói por si só, de forma criativa, no que se refere aos seus conhecimentos, enquanto que são valorados como menos enriquecedores aqueles conhecimentos que são adquiridos pela transmissão de outras pessoas. Ora, justamente uma das características que distingue o ser humano dos animais, isto é, que o faz ser superior a todos os demais seres vivos é sua capacidade de acumular e transmitir experiência! Por que então depreciar essa característica fundamental do ser humano? Por que tornou-se um tabu no meio pedagógico falar em transmissão de conhecimento já existentes? Por que o verbo ensinar passou a ter um sinal negativo, sendo preferíveis expressões como ‘favorecer a aprendizagem’, ‘propiciar condições para a aprendizagem’ etc.? A resposta a essas perguntas está, ao nosso ver, na força que o ideário escolanovista tem até hoje no senso comum pedagógico” (Duarte, 2007, p. 91-92).

práticas musicais cotidianas. A respeito de tomar o cotidiano como principal critério para se conduzir os rumos do processo de ensino-aprendizagem formal, por meio de um discurso pluricultural, Duarte afirma:

Alguém poderia, a essa altura de nosso texto, contestar-nos apresentando o argumento de que se busca, atualmente, a valorização do conhecimento que o aluno traz de sua “realidade concreta”, de “seu cotidiano”, a valorização do “saber específico ao grupo cultural ao qual pertence”, isto é, busca-se valorizar a construção do conhecimento, partindo do que o indivíduo já possui, possibilitando-lhe a conquista da autonomia intelectual, respeitando suas necessidades e seus interesses. Sem meias-palavras, consideramos que tudo isso não passa de uma forma eufemística de aceitar, sem questionamentos, o cotidiano alienado e fetichizado dos indivíduos. (Duarte, 2006a, p. 55).

Por isso Duarte (2003) faz uma forte crítica às pedagogias pós-modernas do “aprender a aprender”¹⁹⁷, a maioria delas de raiz construtivista, definidas também como “pedagogia das competências”, pois as considera como pedagogias adaptadoras que tornam os sujeitos sociais adaptados à realidade social, ao invés de aptos a questionar e a transformar essa realidade. Para Duarte, o que está por detrás da lógica dessas pedagogias é a lógica pragmática e funcional da sociedade capitalista de consumo: é a lógica do treinamento e da adaptação às necessidades de mão-de-obra do mercado de trabalho¹⁹⁸.

¹⁹⁷ Duarte (2003 e 2006a) cita, como exemplo, alguns desses autores: Vitor da Fonseca, César Salvador Coll, Edouard Claparède, Phillipe Perrenoud, R. Rorty, R. Van Der Veer & J. Valsiner, Ernest Von Glaserfeld, W. E. Doll, Juan Delval, J. Palácios, Luis Carlos Freitas, F. Chesnai, Jacques Delors, dentre outros.

¹⁹⁸ “A noção de constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças é central na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos, está na própria base de sustentação do tema “aprender a aprender” e vem sendo desenvolvida desde o início do século pelo ideário escolanovista. “Aprender a aprender” é aprender a adaptar-se.” (Duarte, 2006a, p. 52). E ainda: “[...] o lema “aprender a aprender” apóia-se em concepções naturalizantes das relações entre indivíduo e sociedade. [...] o “aprender a aprender” está inserido no universo ideológico da naturalização do mercado. “Aprender a aprender” é, na verdade, aprender a buscar, por si mesmo, entre as ofertas do mercado do conhecimento, as informações e os saberes necessários à adaptação a um determinado tipo de atividade. No “aprender a aprender” conhecer é interagir, é trocar. Assim, o lema “aprender a aprender” mantém grande sintonia com as idéias do homem como um comerciante e da sociedade como uma sociedade mercantil.” (Duarte, 2006a, p. 133).

¹⁹⁸ Segundo Gramsci, o corpo de conhecimentos do *senso comum* contém sempre um *núcleo de bom senso* e é sobre esse núcleo de bom senso que o trabalho educativo deve se realizar, buscando desenvolver nos alunos um nível de consciência que ultrapasse os conhecimentos do senso comum. E, o instrumento pedagógico que o trabalho educativo deve utilizar, segundo Gramsci, para trabalhar o *núcleo de bom senso* do *senso comum* é a *filosofia da práxis* ou o método do *materialismo histórico-dialético*. A filosofia da práxis inclui, portanto, a **crítica do senso comum**, mas não a sua rejeição, pois pressupõe no senso comum a base do pensar e conhecer humanos. A filosofia da práxis, enquanto trabalho filosófico, implica a “luta cultural” para transformar o nível de consciência das massas e, sob esse aspecto, seu elemento primordial é a crítica ao *senso comum*. A filosofia da práxis, portanto, procura identificar no *senso comum* o seu núcleo de *bom senso*, por meio da análise baseada na postura ou atitude metodológica do materialismo dialético, procurando: “[...] criar e popularizar um novo *senso comum*, resultado da elaboração crítica da filosofia da práxis e da luta política das classes subalternas” (Mochcovitch, 2004, p. 39). Nesse sentido, não se pode alcançar uma transformação do nível de consciência dos alunos sem que se faça a crítica do senso comum e a elaboração do bom senso. Mesmo assim, isso não implica

Na perspectiva da Educação Musical, essa lógica pragmática e funcional da sociedade capitalista de consumo criou um discurso a Educação Musical escolar deve “afinar-se” com as práticas musicais cotidianas, sob o argumento de que isso seria respeitar os conhecimentos, gostos e preferências musicais dos alunos, além de aproximar a Educação Musical da realidade multifacetada e multicultural de nosso país¹⁹⁹. Explorar e conhecer esse conhecimento musical cotidiano e explicitar aos alunos o que nele existe de criativo e inteligente, pode ser um caminho para sair do impasse pedagógico que o conhecimento e a adoção da linha histórico-social desvenda, mas reproduzi-lo acriticamente, não. Isso leva à alteração da perspectiva do professor que deverá não só valorizar a bagagem musical cotidiana, mas também estimular processos de recriação e organização desse conhecimento.

Há um outro ângulo, apontado por Duarte, que também merece ser mencionado. É o fato de que muitos autores pós-modernos desconsideram as raízes marxistas da obra de Vigotski e seus seguidores, e forçam uma aproximação dela com o construtivismo (como, por exemplo, nas abordagens que se autodenominam sócio-construtivismo ou interacionismo construtivista)²⁰⁰. Contudo, Duarte (2006a, p. 97) alerta para o fato de que tais aproximações não possuem a devida fundamentação e coerência teórica e que correspondem a uma

que o trabalho intelectual e, portanto, o trabalho escolar, sejam “elitistas” ou se realizam “de cima para baixo”, pois que sua base acontece sempre a partir das formas de conhecimento e das práticas sociais cotidianas. Nesse sentido, Gramsci utiliza o conceito de *intelectuais orgânicos*; “São aqueles que se imiscuem na vida prática das massas e trabalham sobre o bom senso, procurando elevar a consciência dispersa e fragmentária das massas ao nível de uma concepção de mundo coerente e homogênea [...]”. (Mochcovitch, 2004, p. 18).

¹⁹⁹ Nesse sentido, para Duarte, a função social da educação escolar está sendo colocada a serviço da mundialização do capital: “A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a prender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado.” (Duarte, 2006a, p. 54). E ainda: “Nesse contexto do pragmatismo neoliberal, qual a meta educacional que atuaria como critério para se definir o que deve ou não ser aproveitado das diversas teorias? A meta é a formação de um indivíduo preparado para a constante adaptação às demandas do processo de reprodução do capital.” (Duarte, 2006a, p. 63).

²⁰⁰ Ver a obra de Duarte (2006a) da página 100 a 114. Para a psicologia russa, o processo educativo e formador do ser humano não é um processo espontâneo ou “natural” no sentido de “brotar de dentro para fora”, como pressupõe Piaget a respeito do desenvolvimento das habilidades cognitivas humanas. Piaget rejeitava a transmissão/apropriação de conhecimentos como elemento formador do psiquismo humano porque partia do pressuposto de que a inteligência e as demais habilidades cognitivas do ser humano não se desenvolvem por meio da apropriação das objetivações sociais historicamente constituídas (“de fora para dentro”, como pressupunha Vigotski, por meio do processo comunicativo ou mediação social); segundo Piaget, as habilidades cognitivas humanas derivam de mecanismos internos auto-reguladores e adaptadores do indivíduo ao seu meio ambiente. Já para Vigotski as ações e habilidades mentais do ser humano não brotam naturalmente a partir da maturação biológica em interação com o ambiente, mas são fruto da apropriação das objetivações sociais historicamente constituídas; nesse sentido, as ações ou habilidades cognitivas manifestam-se primeiramente no nível exterior, no nível social, comunicativo, intersubjetivo, para depois serem apropriadas e interiorizadas pelo indivíduo, passando a existir no nível mental intrasubjetivo. Nesse sentido, para a psicologia russa, na gênese da formação do psiquismo humano está o processo de *transmissão da experiência social historicamente constituída*, isto é, está um processo educativo por excelência.

deturpação da abordagem historicizadora e marxista de Vigotski em um relativismo cultural condizente com o multiculturalismo²⁰¹ e o pós-modernismo. **Isso porque nessas abordagens o social e o cultural são reduzidos à idéia da existência de uma cultura própria ao grupo social ao qual pertence o aluno, sua cultura imediata, cotidiana. Mas, para Vigotski, a dimensão social na formação dos indivíduos de maneira nenhuma se reduz à dimensão das interações e vivências coletivas do cotidiano, mas sim está atrelada à dimensão sócio-cultural histórica que caracteriza o desenvolvimento das sociedades humanas.** Nessa perspectiva é que a escola, enquanto espaço social mediador entre as dimensões cotidiana e não-cotidiana da vida social humana, tem como finalidade “[...] colocar os indivíduos nessa relação direta, intencional e ativa com as objetivações genéricas para-si” (DUARTE, 2007, p. 67).

Duarte também faz a ponte entre o que ele denomina de “as cinco ilusões da sociedade do conhecimento” e os quatro posicionamentos valorativos que essas pedagogias assumem em relação ao conhecimento e seu lugar ou função no processo de ensino-aprendizagem formal. O primeiro posicionamento valorativo seria a defesa de que as aprendizagens espontâneas que os indivíduos realizam por si mesmos são mais desejáveis e mais importantes para seu desenvolvimento que as aprendizagens ocorridas por meio do processo de transmissão/apropriação de conhecimentos²⁰². Mas, se considerarmos a relação dialética aprendizagem-desenvolvimento sob a perspectiva da psicologia do desenvolvimento de Vigotski (Leontiev, Luria e outros), esse posicionamento valorativo não só pode ser questionado, como também refutado, uma vez que, na perspectiva da psicologia russa, o fator

²⁰¹ Ver a crítica de Gramsci sobre as escolas profissionalizantes em *Gramsci e a Escola* (Mochcovitch, 2004). Observar a semelhança entre os discursos acadêmico-educacionais “multiculturais” da atualidade e o discurso educacional criticado por Gramsci e adotado na Itália para justificar as escolas profissionalizantes.

²⁰² Nas palavras do autor: “Nessa perspectiva, aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para alcançá-la. Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão, a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos. Mas o que eu estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.” (Duarte, 2003, p. 8).

essencial do processo aprendizagem-desenvolvimento é o processo de transmissão/apropriação das objetivações sociais historicamente constituídas²⁰³.

Logo, as aprendizagens realizadas consciente e intencionalmente, por meio do processo de transmissão/apropriação, são mais significativas, do ponto de vista do desenvolvimento psicointelectual, que as aprendizagens espontâneas²⁰⁴. Assim, quanto mais rico e estimulador for o ambiente (meio social²⁰⁵ que implica também a qualidade da mediação social consciente e intencional) das crianças, mais possibilidades elas têm de se desenvolver psicointelectualmente. Para essa corrente de pensamento, quanto mais rico for o ambiente, em termos de estimulação cognitiva fornecida pelo acúmulo de objetivações histórico-sociais e pelas intenções e intervenções educativas conscientes, mais elementos externos esse meio social oferece para que a criança deles se aproprie, torne-os seus, interiorizando-os enquanto operações e ações mentais²⁰⁶. Por isso, segundo Duarte (2006a, p. 124), o caráter educativo de todo e qualquer processo de apropriação não deve ser visto – como o fazem as pedagogias pós-modernas – como justificativa para secundarizar a função

²⁰³ “O indivíduo se forma apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, isto é, sua formação se realiza por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há a relação consciente com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social.” (Duarte, 2006a, p. 124).

²⁰⁴ Isso não significa afirmar que Vigotski e os psicólogos russos defendessem o ensino tradicional baseado na “transmissão” passiva de conhecimentos prontos. Para Vigotski, a apropriação de conceitos científicos, por exemplo, que deve ser realizada na e pela educação escolar, não é um processo que se baseia somente na assimilação passiva e na memorização. Pelo contrário, é um processo que exige intensa elaboração cognitiva por parte do aprendente e que, por isso, é um *processo ativo* e não passivo, sendo que o erro do ensino tradicional está no fato de ignorar isso, acreditando que a assimilação e a memorização por si só são suficientes. (ver Mello, 2000, p. 23).

²⁰⁵ “O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca” (Vigotski, 2004, p. 65). Mas o **meio social** inclui não só o espaço imediato no qual a situação de ensino-aprendizagem ocorre, no caso, a sala de aula e a relação professor-aluno. O **meio social** inclui toda a comunidade escolar, bem como a sociedade como um todo. Nesse sentido, deve-se dar especial atenção não só ao **status** social do ato de estudar e do conhecimento, como afirmam Berger & Luckmann (em nosso caso das práticas musicais escolares), mas também aos discursos que validam ou invalidam, que valorizam ou desvalorizam, que legitimam ou não os conhecimentos e as práticas escolares. Por isso a importância das ações políticas, do investimento e da valorização da música não só como forma de entretenimento, mas como linguagem humana expressiva, com potencial formador e transformador. Por isso a necessidade da explicitação das condições sócio-econômicas nas quais as práticas musicais acontecem em nossa sociedade.

²⁰⁶ Nesse sentido é que o *desenvolvimento histórico geral das sociedades* reflete-se no desenvolvimento psicointelectual dos seus indivíduos, pois o psiquismo destes será formado pela apropriação das formas de pensamento, conhecimento, comportamento e ação que suas sociedades desenvolveram no decorrer de seu desenvolvimento histórico. É justamente aí que reside a noção de Vigotski de interiorização/apropriação através da mediação social: a atividade externa/comunicativa (ou as objetivações externas/sociais) torna-se atividade interna, intersubjetiva.

social da escola, para se retirar da educação formal sua especificidade, sua natureza não-cotidiana.

O segundo posicionamento valorativo relacionado às “ilusões da sociedade do conhecimento” baseia-se na crença de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição e descoberta de conhecimentos do que se apropriar de conhecimentos já descobertos e elaborados historicamente. A pergunta que se pode fazer é: como, sem se apropriar de uma bagagem de conhecimentos construídos, o indivíduo terá condições para desenvolver ou mesmo para chegar a compreender a questão metodológica da produção de conhecimento? A bagagem de conhecimentos prévios de uma pessoa, bem como a facilidade e a familiaridade com que ela é capaz de acessar e de se relacionar com os conhecimentos construídos sócio-historicamente, é que possibilita a base para o pensar crítico-reflexivo, para o pensar lógico-analítico. Também relacionado a esse posicionamento valorativo está a crença de que se apropriar de conhecimentos objetivos tolhe o desenvolvimento da criatividade do aluno²⁰⁷. Duarte, baseando-se no pressuposto da dialética da objetivação-apropriação como processo criador e reproduzidor da realidade humana e do próprio ser humano, opõe a essa concepção o seguinte argumento: se o processo dialético de objetivação-apropriação é o processo que move a realidade humana e, com ela, o ser humano, criando-os, recriando-os e, portanto, constantemente transformando-os, então esse processo, que é dinâmico e criativo em sua natureza, não pode engendrar a estagnação da criatividade:

[...] o trabalho educativo, para desenvolver a criatividade, não precisa e não deve ser concebido como algo incompatível com a reprodução da cultura existente. A dicotomização entre reprodução e criatividade, entre reprodução e autonomia decorre, dentre outras coisas, do desconhecimento de que a dialética entre objetivação e apropriação na histórica social implica também e necessariamente a dialética entre reprodução do existente e produção do novo, do ainda não existente. (Duarte, 2006a, p. 121).

O terceiro posicionamento valorativo das “pedagogias do aprender a aprender” é que as atividades escolares, para serem efetivamente educativas, devem estar sempre em consonância com os interesses e necessidades dos alunos. Essa questão deve ser cuidadosamente analisada, pois parece conter, em si mesma, aspectos contraditórios. Como

²⁰⁷ Como apontado anteriormente, é necessário que se verifique a qualidade do processo de transmissão e apropriação dos conteúdos objetivos, pois, do contrário, esse processo pode mesmo se tornar mecânico e não-significativo.

ressaltado anteriormente, a partir do conceito de socialização primária, a bagagem de conhecimento cotidiano dos alunos é a base afetivo-cognitiva sobre a qual deve se assentar o processo de educação formal. O conhecimento cotidiano deve ser a referência inicial do processo educacional. Vigotski (2002; 2004) também defendia a necessidade de a educação formal considerar a bagagem prévia de conhecimento do aluno e, a partir dela, trazer seu interesse e sua motivação para o processo de ensino-aprendizagem formal. Mas, Vigotski ressaltou o fato de que uma das principais funções da prática educativa escolar reside justamente na tarefa de guiar e conduzir os interesses do aluno das práticas, atividades e formas de conhecimento espontâneas do cotidiano para as teórico-reflexivas. Portanto, se a bagagem de conhecimento cotidiano deve se integrar à dimensão inicial do processo de ensino aprendizagem escolar, a partir de certo momento, o trabalho educativo deverá transcender essa bagagem para introduzir o novo e, por isso, a prática educativa não poderá estar, em todos os seus momentos e fases, atrelada aos interesses dos alunos. Nem todas as aprendizagens são prazerosas e motivadoras. O crescimento intelectual demanda esforço e muita dedicação. Nem sempre é possível aprender apenas brincando. E não se pode dizer que, em cem por cento dos casos, as atividades lúdicas são mais eficientes que as não-lúdicas para promover aprendizagens efetivas nos alunos. Como diz Paulo Freire (2006, p. 186-187):

Porque se não se tem uma certa clareza sobre o que se gostaria de criar, cai-se naquilo que chamei aqui de *laissez-faire*, espontaneidade pura. Perdem-se os objetivos do sonho ao se tornar espontâneo. [...] Para mi, a educação não é um *happening*. [...] Isso significa aceitar a natureza diretiva da educação.

Entretanto, não se trata de rejeitar os aspectos lúdicos que possam existir no processo de ensino-aprendizagem em geral e no de música em particular. O que se coloca é que o processo de ensino-aprendizagem formal não pode pretender ser integralmente lúdico, em todos os seus momentos e fases, temendo-se o risco de se tornar opressor ou desrespeitoso em relação aos interesses dos alunos. O processo de ensino-aprendizagem formal não pode pretender se inteiramente prazeroso, pois sempre existirá a necessidade de um mínimo de sistematização, de organização e, principalmente, de condução por meio de metodologias e de conteúdos curriculares. A defesa de um processo de ensino-aprendizagem que seja inteiramente prazeroso e baseado nos interesses dos alunos parece ser mais um reflexo da lógica pragmática e funcional que rege nosso cotidiano, lógica essa que alimenta um desejo social coletivo, muitas vezes inconsciente, de busca pelo entretenimento em qualquer âmbito de nossas vidas.

No que se refere à Educação Musical, esse posicionamento valorativo manifesta-se por meio do pressuposto de que todas as aprendizagens e atividades musicais devem ser prazerosas e lúdicas, pois, do contrário, seriam atividades adestradoras. Assim, as práticas musicais escolares acabam se tornando meros apêndices da prática escolar em geral: tornam-se atividades para acalmar ou relaxar as crianças, atividades de lazer cuja finalidade é distrair, divertir ou, no máximo, enfeitar as festas escolares. É inegável que a música, por si só, tem um componente lúdico intrínseco: o ser humano cria música porque gosta, porque ela o faz sentir-se bem, porque ela lhe dá prazer. Contudo, em um processo educativo formal, a dimensão lúdica das práticas musicais deverá ser uma de suas dimensões, mas não a única, e, talvez, nem a principal. Dependendo dos objetivos do programa de Educação Musical, a dimensão lúdica deverá ser buscada em vários momentos, em várias atividades, mas não a ponto de obscurecer os objetivos centrais da disciplina. Se os próprios educadores musicais só puderem conceber a música e as práticas musicais atreladas ao aspecto lúdico; se eles próprios não puderem reconhecer os momentos do processo educativo em que a música e as práticas musicais devem ser abordadas em sua dimensão séria, então o lugar da música estará realmente ameaçado dentro da escola, como também o estará na sociedade.

Por fim, o quarto posicionamento valorativo das pedagogias do “aprender a aprender”, segundo Duarte, seria a crença de que a educação deve preparar os indivíduos para adaptar-se às necessidades, às demandas e às transformações da sociedade contemporânea, principalmente no que se refere ao mercado de trabalho. Segundo Duarte, inclusive, um dos argumentos mais utilizados pelos discursos pedagógicos dessa linha é o de que vivemos em uma sociedade dinâmica, em constante transformação e que, portanto, precisamos desenvolver competências e habilidades para nos adaptar a ela.

No que se refere, portanto, à função da educação escolar na formação dos indivíduos, esclarecemos que Duarte (2007, p. 43) toma como ponto de partida “[...] a definição de Saviani da prática pedagógica como mediadora entre a prática social no ponto de partida e a prática social no ponto de chegada”. Para tanto, esses autores consideram a prática educativa como trabalho educativo. Duarte busca fazer uma ponte entre o conceito de trabalho educativo²⁰⁸ de Saviani e o conceito de trabalho de Heller, segundo o qual este é uma

²⁰⁸ “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, 1997, p. 17). Segundo Mello (2000, p. 63) o trabalho educativo escolar é aquele que deve dar acesso, a todas as crianças, às **máximas possibilidades de apropriação** das objetivações genérico-humanas que representam o desenvolvimento máximo da humanidade, isto é, que sintetizam o desenvolvimento sócio-histórico, científico, político, ético, filosófico, artístico e tecnológico já alcançado pelas sociedades humanas. O trabalho educativo

atividade humana ao mesmo tempo cotidiana e não-cotidiana, servindo tanto para a reprodução da vida particular dos indivíduos, como também para a reprodução da sociedade historicamente constituída.

Ao se adotar a concepção de prática pedagógica como trabalho educativo, cuja finalidade é produzir intencionalmente em cada indivíduo particular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pela humanidade (lembrando que tal concepção assenta-se na concepção da formação do psiquismo e constituição do ser humano da psicologia sócio-histórica russa de Vigotski, Leontiev e outros), adota-se inevitavelmente a concepção de que a prática pedagógica não deve limitar-se às dimensões de conhecimento e comportamento da vida cotidiana²⁰⁹. Afirmar que o trabalho educativo deve produzir nos educandos necessidades ou carecimentos de ordem superior pode ser um alvo de críticas por parte de muitos autores, pois geralmente esse tipo de afirmação é confundido com a defesa da superioridade de uma cultura sobre outra, a partir de um posicionamento valorativo que faz comparações entre objetivações culturais identitárias de povos e grupos étnicos. Em suma, pode ser confundido com preconceito e elitismo. Contudo, falar em carecimentos de ordem superior significa falar em necessidades que transcendem o pragmatismo utilitário, o imediatismo, o funcionalismo e o egocentrismo do viver cotidiano, reproduzidor da vida particular e das necessidades particulares do homem particular. Implica falar em carecimentos e motivações sociais, históricos (e, portanto, artísticos, científicos, filosóficos, éticos, morais, espirituais), que não estão relacionados somente às necessidades básicas e imediatas da reprodução do sujeito particular, mas que representam a conscientização, a integração do indivíduo particular no movimento maior da historicidade humana, nesse movimento do qual todos fazemos parte.

deve ter como meta, portanto, criar sujeitos ricos de necessidades, mas não “necessidades desnecessárias” como as necessidades de consumo, mas necessidades de desenvolvimento e explicitação da essência humana universal. Nesse sentido, Mello (2000, p. 98) afirma que uma das mais importantes metas do trabalho educativo é despertar a necessidade de superação, isto é, a necessidade ou aspiração a uma “verdadeira vida”: *“A forma que assume esta necessidade de superação é de um esforço por romper com as significações inadequadas que ‘refratam falsamente a vida na consciência (Leontiev, 1978^a, p. 1333). E quando essa necessidade de superação se transforma numa ‘força de ação histórica’, torna-se possível a reintegração da consciência humana, marcada essencialmente pela aproximação entre o plano dos sentidos e o plano das significações, quando o homem assume o sentido social da atividade que realiza como ponto de partida para o controle de sua própria vontade”*.

²⁰⁹ Como afirma Duarte (2007, p. 58) sobre o objetivo do trabalho educativo: *“Trata-se de estabelecer conscientemente a mediação entre o cotidiano do aluno e as esferas não-cotidianas da vida social. Isso não significa pretender anular o cotidiano do aluno, o que seria, por si só, impossível. O que se pretende é **que o aluno possa se relacionar conscientemente com esse cotidiano, mediado pela apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos**. Chegamos assim à já citada hipótese que temos defendido acerca do processo educativo escolar, um processo criador de carecimentos superiores, isto é, de necessidades humanizadoras.”* Grifo nosso.

Justamente porque o viver pragmático da vida cotidiana tende a obscurecer essa consciência sócio-histórica e as necessidades ou carecimentos intelectuais dela decorrentes (pelo menos para a maioria das pessoas comuns) é que a educação formal deve ser o espaço social destinado a fazer a mediação entre a dimensão cotidiana e não-cotidiana da vida social humana.

Contudo, como esclarece Duarte (2007, p. 60), ao se defender que a prática pedagógica deve produzir no indivíduo necessidades não-cotidianas, como, por exemplo, a necessidade da teorização científica, da reflexão filosófica, da configuração artística da realidade, da análise política, não significa afirmar que tais necessidades serão totalmente estranhas ao pensamento cotidiano e à realidade cotidiana e concreta do aluno. Ou seja, produzir essas novas necessidades no educando não significa tentar “enfiá-las goela abaixo”. Não significa, portanto, defender uma “educação bancária”, regurgitadora, “de cima para baixo” ou coisa parecida. Nas palavras de Duarte (2007, p. 60):

Estamos sim afirmando que deve haver um **processo dialético de superação por incorporação**²¹⁰. A fantasia do cotidiano não se transforma em arte espontaneamente, mas sim pelo contato com a arte produzida socialmente²¹¹. O pensamento antecipador não se transforma em teoria científica a não ser através da apropriação pelo indivíduo, do conhecimento científico²¹², do pensar científico e das necessidades próprias da esfera da ciência.

Sob essa perspectiva, Duarte (2007), assim como Heller e Vigotski, também lança mão do conceito de *catarse*, para se referir ao momento em que a consciência humana, por meio do processo educativo, se transforma; momento em que a consciência humana realiza o movimento de superação de formas espontâneas de pensamento e conhecimento, em direção a formas não-cotidianas. A *catarse* no processo educativo implica que o educando incorporou à sua natureza psíquica uma objetivação sócio-cultural – um conhecimento, uma forma de pensamento, uma ação mental – tornando-a parte de si mesmo, tornando-a um instrumento de ação de seu psiquismo²¹³.

²¹⁰ Grifo nosso.

²¹¹ Ver as considerações tecidas por Duarte (2007, p. 58-60) a respeito da fantasia e do pensamento-antecipador (conceitos de Heller, também utilizados por Vigotski em sua “A Psicologia da Arte”).

²¹² Acrescentaríamos aqui: apropriação do método científico.

²¹³ “*Em primeiro lugar, trata-se de um momento de apropriação, pela consciência, de uma força existente objetivamente. Essa força transforma-se de uma força externa e estranha ao homem, numa força do homem,*

Nessa perspectiva é que se sugere uma abordagem pedagógica dialética, que faça um constante e permanente movimento que vai do repertório e dos conhecimentos e musicais cotidianos e imediatos dos alunos em direção aos conhecimentos e práticas musicais desconhecidos e não-cotidianos. Ao mesmo tempo em que não se nega ou rejeita a bagagem cultural e musical dos alunos, a Educação Musical também não se limita a simplesmente reproduzir indiscriminadamente os mesmos conteúdos, os mesmos conhecimentos musicais que as vivências musicais cotidianas já oferecem às crianças e jovens.

Na ânsia de estar em sintonia com a modernidade, de não parecer ultrapassada em relação aos novos elementos do universo musical cotidiano dos alunos – atualmente informatizado, midiático, tecnológico – os professores acabam adotando um discurso que considera o conhecimento cotidiano como o melhor, pois seria mais real porque mais próximo do aluno. Transmitir o novo, o diferente, o não-cotidiano, passou a ser visto como uma atitude impositiva, preconceituosa e elitista. Mas, se todas as músicas nasceram do cotidiano; se todas as práticas musicais são práticas humanas expressivas, por que então as crianças e jovens não podem usufruir e ter prazer no contato com as diversas músicas e práticas musicais criadas pela humanidade, algumas incomuns ou até mesmo inacessíveis no cotidiano da maioria da população? Por que a aquisição do conhecimento musical formal pode ser uma limitação para a expressividade das músicas e práticas musicais cotidianas? Por que não se pode encarar essa aquisição como um recurso a mais que irá contribuir para ampliar a capacidade de apreciação e compreensão das próprias práticas musicais cotidianas, enriquecendo-as, tornando-as caminhos para a integração dos indivíduos no humano-genérico?

Saviani (1997) afirma que a função social da escola é socializar o saber sistematizado, historicamente constituído. Segundo essa concepção, seria um equívoco tentar conceber um currículo no qual os diversos tipos de saber (saber formal/sistematizado, saber espontâneo/fragmentado) adquiram o mesmo peso, pois, nesse caso, o trabalho escolar estará sendo descaracterizado. Ao se observar a situação do sistema de ensino público brasileiro parece que parte desse discurso contra a escola já está acontecendo na prática, na realidade do cotidiano das escolas. Parece que a prática escolar, enquanto atividade não-cotidiana, está desaparecendo, diante do seu enfraquecimento enquanto instituição social. Essa perda do papel da escola não decorre de seu isolamento do cotidiano social, mas, pelo contrário, parece

numa força que ele emprega na modificação da própria realidade objetiva. Em segundo lugar, trata-se de um processo no qual o homem deixa de se relacionar espontaneamente e passivamente com essa força objetiva e passa a se relacionar conscientemente com ela, isto é, estabelece uma relação intencional com essa força, uma relação para-si." (Duarte, 2007, p. 71).

ser resultante de sua imersão ideológica nesse cotidiano pragmático e imediatista, colocando a base do seu trabalho educativo quase que inteiramente nas formas cotidianas de pensamento e conhecimento²¹⁴, no senso comum, na *seminformação*²¹⁵. Tal discurso²¹⁶ na academia parece não ser o melhor caminho para se alcançar a igualdade entre os diversos grupos sociais e étnicos, para se lutar contra a má qualidade do ensino escolar. Nem o melhor caminho contra o preconceito e a intolerância entre os diferentes grupos étnicos, contra o desrespeito às culturas locais; contra a falta de acesso das populações mais pobres e dos grupos minoritários aos bens culturais humanos. Saviani (1997, p. 86-95) procura, pois, esclarecer e defender, de suas críticas mais comuns, a proposta de uma Pedagogia Histórico-Crítica. A primeira dessas críticas é a de que esse tipo de pedagogia é conteudista, focando mais os conteúdos/conhecimentos a serem transmitidos em detrimento do processo de aprendizagem e do aprendente. A isso Saviani responde que, se o que interessa à pedagogia histórico-crítica é que o educando se aproprie dos instrumentos do saber elaborado, então essa crítica não faz sentido, porque os educadores que pensam sob a perspectiva histórico-crítica entendem que o trabalho educativo escolar deve, necessariamente, referir-se ao saber sistematizado²¹⁷.

A segunda crítica dirigida à Pedagogia Histórico-Crítica é que ela, ao priorizar a socialização do saber, não valoriza o processo de produção do saber, tornando-se, portanto,

²¹⁴ Como ressalta Mello (2000), a prática educativa, uma prática social não-cotidiana, tem sido equivocadamente (ou alienadamente?) fundamentada na linguagem cotidiana e no senso comum, ao invés de ser fundamentada no pensamento crítico-reflexivo, e justamente nisso residiria o núcleo das dificuldades de se transformar a situação educacional brasileira: “Ao se tratar de forma óbvia uma situação não-cotidiana (no caso, a prática educativa escolar), limita-se o processo de pensamento que é necessário à compreensão da situação” (Mello, 2000, p. vii).

²¹⁵ Zuin (2001), ao refletir sobre a ação nociva da indústria cultural sobre os processos educativos, define o conceito de *seminformação*, baseando-se em Adorno: “Compreende-se o conceito de *seminformação* justamente pela tentativa de oferecimento de uma formação educacional que se faz passar pela verdadeira condição de emancipação dos indivíduos quando, na realidade, contribui decisivamente tanto para a reprodução da miséria espiritual como para a manutenção da barbárie social. E o contexto social no qual a barbárie é continuamente reitera é o da indústria cultural hegemônica” (Zuin, 2001, p.10).

²¹⁶ Que rejeita a elaboração do currículo escolar a partir de conteúdos e conhecimentos considerados clássicos. Saviani (1997, p. 23) define: “Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como sendo clássica, que Descartes é um clássico da filosofia, Dostoiévski é um clássico da literatura universal, Machado de Assis um clássico da literatura brasileira etc. Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado”.

²¹⁷ “A pedagogia é o processo através do qual o homem se torna plenamente humano. No meu discurso distingo entre a pedagogia geral, que envolve essa noção de cultura como tudo o que o homem produz, tudo o que o homem constrói, e a pedagogia escolar, ligada à questão do saber sistematizado, do saber metódico. A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar.” (Saviani, 1997, p. 89).

um mecanismo de reprodução ideológica²¹⁸. Mas Saviani (1997, p. 90-91) não deixa de considerar o problema da produção do saber e de sua transmissão enquanto problema de reprodução ideológica e, portanto, enquanto um problema de opressão e dominação entre classes sociais. Para esse autor, para que a escola não se torne um espaço de mera reprodução ideológica e imposição de conhecimentos, culturas e valores das classes dominantes às classes dominadas, é necessário que não se perca de vista o problema de como tornar acessíveis e compreensíveis os conhecimentos sistematizados para a parcela da população que não participa desse processo de maneira específica, mas sim de maneira generalizada. Segundo Saviani, **é necessário que não se confunda o processo de produção do saber com o processo de elaboração do saber:**

Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, se dá no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascenderem ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante. (Saviani, 1997, p. 91).

Nesse trecho Saviani procura mostrar que defender a escola enquanto instituição social destinada a transmitir os conhecimentos sistematizados historicamente construídos não implica uma postura elitista que desconsidera a produção de conhecimento de todas as classes sociais, pela atividade de todos os sujeitos sociais, porque diferencia os conceitos de elaboração e de produção. Nessa perspectiva, os conhecimentos cotidianos e aqueles pertencentes às culturas populares fazem parte da produção de saber, tal como as práticas musicais cotidianas, por exemplo, e aquelas que são expressão de culturas populares locais, com séculos de tradição. Mas elaborar o saber é um outro processo, que exige uma prática e um espaço social específicos. Isso é o que caracteriza a especificidade da educação formal e torna a escola a instância social destinada a dar acesso aos instrumentos de elaboração do

²¹⁸ “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. [...] Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a se cristalizar em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. (Saviani, 1997, p. 18).

saber, tais como: o pensamento crítico-reflexivo, o pensamento científico (por meio do domínio do método científico) e, claro, o domínio das linguagens expressivas das artes.

A terceira crítica feita à Pedagogia Histórico-Crítica é a de que a apropriação de conhecimentos prontos não possibilita o desenvolvimento do pensamento autônomo, da consciência crítica. Saviani²¹⁹ explica que a apropriação do saber historicamente constituído e das formas elaboradas de pensamento não só não impede o desenvolvimento de novas formas de consciência sócio-histórica pelos sujeitos sociais, como é um fator imprescindível para que isso ocorra²²⁰. Apropriar-se do conhecimento sistematizado, constituído historicamente, e automatiza-lo, é condição para a liberdade e não o oposto. Por isso, a libertação (do pensamento, no sentido de crescimento psicointelectual) só se dá quando o saber sistematizado e as novas formas de comportamento dele decorrentes são apropriadas, dominadas e internalizadas pelo educando²²¹: significa que quando aprendemos a ler e a escrever, **essas ações motoras e mentais passam a constituir uma segunda natureza em nós**, tornando-se partes naturais integrantes do nosso ser. Essa é exatamente a concepção central da Psicologia de Vigotski e da Pedagogia Histórico-Crítica²²²: a apropriação das objetivações humanas historicamente constituídas é o cerne do desenvolvimento humano e, portanto, do processo de humanização do homem²²³.

²¹⁹ Tal como para Duarte (2007) e outros autores que se baseiam na psicologia sócio-histórica de Vigotski e seus seguidores.

²²⁰ “Na verdade, o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada na medida em que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber. Nesse sentido é que a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber.” (Saviani, 1997, p. 92).

²²¹ “Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos. O processo acima descrito indica que só se aprende, de fato, quando se adquire um habitus, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza.” (Saviani, 1997, p. 25).

²²² “Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, portanto, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encara-la como uma potência estranha que os desarma e domina.” (Saviani, 1997, p. 27).

²²³ Nas palavras de Mello (2000, p. 7-8): “Ao contrário do animal, cuja herança é exclusivamente biológica, o homem, ao nascer, traz consigo uma única aptidão: a de criar aptidões a partir da apropriação da experiência sócio-histórica, o que implica que novas aptidões psíquicas se formem no decurso do desenvolvimento sócio-histórico do homem. Estas aptidões podem torna-lo um homem ‘rico de necessidades’ (Marx, 1978, p. 44) que

A quarta crítica dirigida à Pedagogia Histórico-Crítica é a de que, nela, o conhecimento seria considerado algo pronto, acabado, tratando-se apenas de ser transmitido. Mas, segundo essa pedagogia, todo o conhecimento é produzido socialmente, de maneira ininterrupta e, portanto, num processo inacabado, como afirma Saviani:

A produção social do saber é histórica, portanto, não é obra de cada geração independente das demais. O problema da pedagogia é justamente permitir que as novas gerações se apropriem, sem necessidade de refazer o processo, do patrimônio da humanidade, isto é, daqueles elementos que a humanidade já produziu e elaborou. Não podemos fazer com que cada criança volte à Idade da Pedra Lascada para poder depois atingir, na idade adulta, o domínio do saber científico, tal como é formulado em nossa época. Esse é um aspecto que me parece importante considerar. O fato de falar na socialização de um saber supõe um saber existente, mas isso não significa que o saber existente seja estático, acabado. É um saber susceptível de transformação, **mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais. Portanto, o acesso a ele se impõe**²²⁴. (Saviani, 1997, p. 93).

A Pedagogia Histórico-Crítica não se caracteriza, portanto, por defender uma prática pedagógica opressora, elitista ou apolítica; pelo contrário, ela não prescinde da valorização do trabalho de reflexão e de análise crítica das relações humanas que definem o trabalho educativo, que reconhece serem histórica, social, cultural, econômica e politicamente determinadas²²⁵. O trabalho educativo é uma atividade social contraditória, por isso os autores aqui abordados não deixam de considerar a educação e a escola como instâncias sociais potencialmente reprodutoras das ideologias dominantes, mas que, ainda assim, não deixa de ter um alto potencial transformador²²⁶. E, segundo Saviani (1997, p. 85), o papel político da escola (seu papel libertador e não-reprodutor das ideologias dominantes) se cumpre quando se garante às classes dominadas o acesso ao saber sistematizado²²⁷.

superam o nível imediato da sobrevivência e se aproximam das máximas possibilidades alcançadas pelo desenvolvimento humano”.

²²⁴ Grifo nosso.

²²⁵ “*Em conclusão: a compreensão da natureza da educação enquanto trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.*” (Saviani, 1997, p. 28).

²²⁶ Conforme defendia Gramsci (Mochcovitch, 2004).

²²⁷ Essa postura, inclusive, era também defendida por Paulo Freire, segundo o qual as classes dominadas devem se apropriar dos saberes das classes dominantes, pois, do contrário, serão incapazes de transformar sua realidade social. Como ressaltado no item 1.3 deste trabalho, Paulo Freire criticava a maneira opressora e não-significativa

Por fim, a última crítica à Pedagogia Histórico-Crítica baseia-se na dicotomia “saber ou cultura erudita” *versus* “saber ou cultura popular”. Seus críticos acham que, ao considerar o saber erudito/clássico como critério de seleção de conteúdos do currículo, a Pedagogia Histórico-Crítica está desconsiderando a cultura ou o saber popular, estes sim mais autênticos e relevantes para “o povo”. Mas, segundo Saviani, se todo saber é histórico, o fato de as classes dominantes apropriarem-se de uma parcela desse saber não a torna, necessariamente, um saber dominante, uma vez que: “[...] *nem todo saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular*” (SAVIANI, 1997, p. 94). Por isso Saviani sugere a necessidade de se superar a dicotomia saber popular *versus* saber erudito enquanto uma dicotomia entre inferior *versus* superior ou, ainda, verdadeiro/autêntico *versus* artificial:

Então, a questão fundamental aqui parece ser a seguinte: como a população pode ter acesso às formas do saber sistematizado de modo a expressar de forma elaborada os seus interesses, os interesses populares? Chegaríamos assim a uma cultura popular elaborada, sistematizada. Isso aponta na direção da superação dessa dicotomia, porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele se torna popular. (Saviani, 1997, p. 94).

A partir desse momento, Saviani faz uma ponte entre a **questão do ponto de partida da educação escolar e seu ponto de chegada**. Tal como defende Vigotski, a partir dos seus estudos sobre psicologia do desenvolvimento neurocognitivo (conhecimento espontâneo e conhecimento formal), Saviani defende que a bagagem de conhecimento cotidiana dos educandos deve ser o ponto de partida do processo de educação escolar, mas não seu ponto de chegada:

A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em

como o processo de ensino-aprendizagem pode se realizar, mas não o processo de transmissão/apropriação de conhecimentos em si mesmo. Aliás, embora esses autores pareçam defender um discurso exatamente oposto, de um lado Saviani e Duarte (defensores de uma pedagogia baseada na transmissão/apropriação de conhecimentos e formas de pensamento historicamente constituídas), e, de outro, Paulo Freire (defensor de pedagogia “libertária”), todos eles, baseados nos pressupostos marxistas sobre formação e desenvolvimento humano, não só valorizam o conhecimento e a aquisição de conhecimentos constituídos historicamente, como também admitem a escola e o trabalho educativo como uma *atividade não-neutra politicamente*, como um ato político, como uma atividade social destinada a transformar a sociedade, se não de maneira imediata, pelo menos de maneira mediada.

conseqüência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses. (Saviani, 1997, p. 94-95).

A partir dessa perspectiva, pode-se indagar quais seriam os condicionantes do processo educativo. Somente as ideologias das classes dominantes? As formas cotidianas de pensamento, conhecimento e ação – tal como descritas por Heller – que condicionam os processos educativos e, neles, a recepção passiva e acrítica dos conhecimentos por parte dos alunos não poderiam também ser parte desses condicionantes? Não caberia uma boa parcela nesse condicionamento à própria natureza do pensar cotidiano, ao invés de se culpar o processo de transmissão/apropriação de conhecimentos, função da instituição social denominada escola? O problema da assimilação passiva e da reprodução acrítica de conhecimentos na escola não estaria, então, mais relacionada à manifestação das formas cotidianas de pensamento, conhecimento e ação por parte de professores e alunos, que à questão da transmissão/apropriação de conhecimentos? Não estaria essa questão relacionada à absoluta onipresença das formas de pensamento e conhecimento do senso comum na escola e, por que não, na universidade?

A transmissão/apropriação de conhecimentos característica e específica da espécie humana, segundo a Psicologia Histórico-Crítica, não deve ser negada como o fundamento básico de todo processo educativo, seja ele formal ou informal; o que deve ser negado é a maneira burra como essa transmissão é feita... Não é a transmissão-apropriação de conhecimentos que poderá tornar as crianças dependentes, não criativas ou não-autônomas, mas sim um ensino de má qualidade e pobre de vínculos professor-aluno e aluno-conhecimento. Assim, é mais pertinente fazer crítica às atitudes equivocadas e insensíveis de professores (sejam eles inaptos ou acomodados com seu quinhão de saber) do que às metodologias de ensino de música propriamente ditas.

Na Educação Musical, deve-se ressaltar que essa afirmação não significa a defesa do ensino tradicional e exclusivo de música erudita européia, nem tampouco a negação das músicas das culturas populares. Trata-se de questionar como as formas cotidianas de pensamento, comportamento, conhecimento e ação podem agir no processo de ensino-aprendizagem formal, prejudicando a realização de seus objetivos e como podem agir no próprio discurso acadêmico que valida/legitima ou invalida os conteúdos, as metodologias e os currículos da educação escolar.

Como ressaltam Berger & Luckmann, o cotidiano, com suas formas de pensamento e ação, apresenta-se aos indivíduos como *o* mundo, como “aquilo que é”. O uso da linguagem

acentua ainda mais essa sensação de “naturalidade” referente à vida cotidiana, fazendo com que ela se pareça como sendo *a* realidade e não apenas *uma das* realidades ou *um dos* mundos possíveis de serem construídos pelos homens. Por isso, embora a ordem social (e suas lógicas, como a lógica do consumo, do lucro, do menos esforço, do entretenimento) não seja inerente à natureza das coisas ou às leis da natureza, os homens, por meio do processo de socialização primária, acabam apreendendo essa ordem social como sendo assim e, dessa forma, deixam de perceber sua historicidade e suas possibilidades de transformação. Justamente aí reside a responsabilidade do trabalho (e dos discursos) acadêmico e da educação escolar como um todo: refletir sobre essa realidade ou ordem social e explicitar suas formas de pensamento, conhecimento e ação. Atualmente, ao contrário, parece que os discursos acadêmico-educacionais estão reiterando as formas cotidianas de existência humana, tentando criar estratégias educacionais que “se adaptem” (e adaptem os educandos) às circunstâncias e demandas do viver cotidiano, ao invés de transformá-las ou mesmo superá-las.

E, se o cotidiano é a dimensão básica da vida social humana, por que não considerá-lo como melhor parâmetro para a educação formal? Simplesmente porque o cotidiano das sociedades urbanas capitalistas ocidentais, embora ostente um incrível desenvolvimento tecnológico, não tem sido o melhor ambiente social para o desenvolvimento das máximas possibilidades humanas e os problemas nele existentes estão longe de sua resolução: a violência, a exclusão, os preconceitos, a intolerância, a carência, as condições subumanas de sobrevivência, a falta de cultura e de educação. Contudo, enquanto os discursos acadêmico-educacionais identificam tais situações de miséria humana como relacionadas aos “paradigmas lógico-rationais”, ao método (ou pensamento) científico, à disciplina e ao “elitismo” das instituições sociais como a escola, as abordagens histórico-críticas identificam-nas com a absoluta imersão das sociedades modernas nas formas cotidianas de pensamento e conhecimento, tornando hegemônico o critério pragmático-utilitário do lucro e do entretenimento.

Assim, a Educação Musical, ao invés de tentar se adequar às novas demandas musicais impostas pela mídia tecnológica, poderia ser um espaço de reflexão, de crítica, e até mesmo de resistência, sobre como se configura, no cotidiano das sociedades modernas, a relação indivíduo-música; um espaço de reflexão sobre o consumo de música e a naturalidade com que é feito no dia-a-dia e as possíveis alterações que esse consumo passivo traz para a riqueza da relação ser humano-música; um espaço de reflexão sobre como o ser humano e as sociedades têm se relacionado com os sons, de uma maneira geral, e com os fenômenos musicais nas últimas décadas. Seria o caso de se estudar e procurar entender como o viver

cotidiano nas nossas sociedades urbanas, informatizadas e tecnológicas tem influenciado e modificado o desenvolvimento da capacidade de ouvir, de fazer música e de se relacionar com ela. Deve a escola entrar também nesse ritmo alucinado de consumo cultural? Ou deveria oferecer espaços alternativos de resgate de ações humanas que deixem de ser consideradas ultrapassadas para serem vistas como salutares e educativas (como muitas práticas musicais em conjunto, por exemplo)? Não seria o caso de a Educação Musical escolar ser um espaço de redescoberta da música como prática humana integradora e salutar, como elemento formador e potencialmente propulsor do desenvolvimento afetivo-cognitivo das crianças e jovens que, hoje, mais do que nunca, encontram-se diante de um cotidiano musical automatizado, saturado de ruídos e muitas vezes até impessoal. É claro que as possibilidades músicotecnológicas atuais podem ser utilizadas com criatividade e inteligência, como, aliás, deve ser um dos objetivos da Educação Musical. Contudo, essa facilidade de reprodução sonora, saturando demasiadamente o universo sonoro cotidiano com os mais diversos tipos de música, pode também saturar “os ouvidos” e amortecer ou automatizar a relação homem-música, retirando-lhe a força integradora e a vitalidade. Sob esse aspecto, parece que o cotidiano midiático de hoje não deixa mais espaço na escola para as práticas de canto coral, de grupos instrumentais, de orquestras de câmara – seria o caso de a escola redescobrir essas práticas? Como diz Duarte (2006), para que o cotidiano pudesse ser um bom critério para a organização do ensino formal, ele não poderia ser nem alienado, nem tão injusto e excludente.

Assim, parece muito pertinente que a Educação Musical escolar defenda formas alternativas de vivência musical, valorizando práticas tais como o canto coral, o grupo instrumental, a formação de bandas e orquestras de câmara; parece muito pertinente que os métodos ativos, propostos pelos educadores musicais do século XX, voltem a ser estudados e repensados, pelos educadores brasileiros, com profundidade e seriedade, para que possam ser adequadamente aplicados em nossas escolas, pois são formas muito válidas e eficientes de educação musical. Tudo o que possa enriquecer e ampliar as experiências musicais das crianças e jovens é muito bem vindo. A possibilidade de se estar, através desses métodos, adestrando as crianças, ao invés de educando-as musicalmente, existe. Contudo, essa possibilidade aumentará na mesma proporção em que existir mau professores ou professores que fundamentam sua prática pedagógica nas formas cotidianas de pensamento e conhecimento. Por isso, investir na formação continuada de professores é um dos primeiros passos para se garantir uma educação de qualidade. Assim, partir do conhecimento musical cotidiano do aluno é uma necessidade imprescindível, pelas razões anteriormente descritas. Contudo, permanecer nesse nível de conhecimento e reproduzi-lo acriticamente – sob o

argumento de que ampliá-lo é desrespeitar a cultura musical cotidiana e identitária do aluno, de que é adestrar musicalmente as crianças ao reproduzir práticas musicais representantes de outras culturas (dominantes ou das elites) – pode reforçar uma prática educativa antidemocrática.

Portanto, a crítica aos métodos musicais rígidos e descontextualizados, aos procedimentos fechados é procedente. Também é procedente a crítica aos professores inaptos e arrogantes; ao ensino de música baseado no único ideal de formar de instrumentistas/solistas/intérpretes; ao ensino de música desconectado da vivência cotidiana das crianças; à utilização da música erudita europeia como único critério de seleção de conteúdos; ao desrespeito e à desconsideração pelas diversas práticas musicais que a humanidade produziu em diferentes sociedades e épocas. Mas, o que não é pertinente é confundir essas falhas (humanas) que podem ocorrer na produção e instituição das práticas pedagógicas com as situações formais ou sistematizadas de Educação Musical como um todo, com a educação/escola enquanto instância social absolutamente necessária, imprescindível e destinada a transmitir novos conhecimentos e práticas, formando, transformando e humanizando²²⁸ os indivíduos.

Considerar as aprendizagens e “saberes” cotidianos como suficientes, como mais significativos e importantes para a formação dos homens; defender que a escola deve ser mais um espaço para o pensar e o agir cotidianos – dentre os tantos espaços sociais já existentes para isso – pode ser um discurso antipedagógico e antidemocrático, na medida em que, como diz Duarte (1998), esvazia a função social da escola como instituição social destinada a formar, transformar e desenvolver os indivíduos intelectualmente, moralmente, eticamente²²⁹, diminuindo ainda mais as oportunidades de acesso das populações de baixa renda aos bens culturais historicamente acumulados pela humanidade.

²²⁸ O termo *humanizando* aqui é utilizado como referência ao processo de humanização descrito por Duarte (1992), a partir da obra de Marx e Heller.

²²⁹ Sob esse aspecto, Duarte (2006a, p. 285) afirma: “*Essa crítica à alienação só poderá avançar se articulada a movimentos coletivos organizados voltados para a implementação de mudanças radicais na estrutura política e econômica de nossa sociedade. Aí sim, nesse contexto, podemos afirmar que se constitui num ato político consciente, num ato político provocativo, o ato de ensinar realizado por cada professor, a insistência em assumir a responsabilidade de transmitir aos alunos o que de mais elevado e rico exista no conhecimento humano (científico, artístico e filosófico). Nesse caso, mesmo sem perder nossa teses de que o trabalho educativo deve desempenhar, na vida dos indivíduos, o papel de mediador entre a vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da atividade social (Duarte, 1996), caberia afirmar em relação ao trabalho diário do professor o mesmo que Heller afirmou em relação à vida cotidiana daqueles que, a despeito da profunda alienação que caracteriza a vida cotidiana na sociedade capitalista, conseguem conduzir até certo ponto sua vida de forma consciente.*”

Não se pode negar que atualmente exista, em nosso cotidiano, um certo estado de alienação²³⁰ musical ou esquizofrenia musical, como o define Carvalho (1999), estado esse que se caracteriza por hábitos de escuta não-conscientes e relações empobrecidas com a música e as práticas musicais, inclusive porque estas se apresentam, para a maioria da população, cada vez mais desconectadas de seus contextos de produção e execução (contextos sócio-culturais de performance). Por isso a importância de se tornar a Educação Musical escolar o espaço social destinado a construir – por meio do fazer musical coletivo e do resgate do *status* da música na sociedade – uma escuta e uma relação com as práticas musicais mais conscientes, integradoras e formadoras do ser humano, aproveitando-se toda a riqueza que a música proporciona ao espírito e à vida humana.

²³⁰ Segundo Carvalho (1999): “*Sintetizo brevemente minha posição da seguinte forma: nos contextos sociais em que a juventude participa cotidianamente de circuitos de tradições musicais e performances próprios, ela pode sem dificuldade absorver esse padrão musical midiático empobrecido, resignificá-lo e submetê-lo a reapropriações e releituras idiossincráticas, rebatidas nos horizontes das tradições coletivas em que já foram iniciadas. Por outro lado, essa desmusicalização pode ser devastadora para a sensibilidade estética em formação quando essa cultura de massa descomprometida com o esforço pela superação do horizonte do banal na linguagem artística passa a ser a única referência para uma juventude urbana criada com baixíssima exposição à diversidade musical, à música ao vivo, às tradições regionais ou à educação musical formal. [...] A esquizofrenia auditiva a que me referi antes parece resolver-se nessa nova sensibilidade massificada, na medida em que nem exige qualquer definição precisa de arte musical e nem uma conexão real (isto é, existencial) entre a música e os músicos*”.

CAPÍTULO IV – AS APRENDIZAGENS E CONHECIMENTOS COTIDIANOS NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Nos capítulos 1 e 2, foi discutida a questão dos conhecimentos, formas de pensamento e aprendizagens cotidianos na vida social humana como um todo, abordando a dimensão social dessa questão, a partir da obra de Heller e de Berger & Luckmann.. Neste capítulo o mesmo tema é discutido, mas desta vez em sua dimensão individual, a partir da perspectiva do desenvolvimento psicointelectual do psiquismo humano. Uma vez que se pretende discutir a questão do lugar e da função dos conhecimentos musicais cotidianos nos processos de ensino-aprendizagem formais de música, procurou-se discutir aqui tanto a dimensão social quanto a individual dessa questão.

Para tanto, são apresentados alguns pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica russa²³¹, representada principalmente pelos psicólogos Lev Vigotski, Alex Leontiev e A. Luria. A perspectiva da natureza sócio-histórica do psiquismo humano, apresentada por Vigotski e demais autores da Psicologia Sócio-Histórica fundamenta a distinção qualitativa que a Pedagogia Histórico-Crítica estabelece entre os conhecimentos e aprendizagens espontâneos/cotidianos e os formais/científicos. Essa distinção subsidia a importância da Educação Musical como disciplina inserida no currículo escolar do ensino regular, desde a Educação Infantil. A perspectiva psicológica sócio-histórica de Vigotski a respeito dos conhecimentos e aprendizagens espontâneos e formais fundamenta as discussões apresentadas a partir do item 4.3 deste Capítulo.

²³¹ Existem trabalhos de autores brasileiros na área da educação musical que utilizam a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica russa ou, como muitos a definem, Psicologia Histórico-Cultural. Dentre eles, pode-se citar o trabalho de Maria Flávia S. Barbosa (2004).

4.1 – A Natureza Sócio-Histórica do Psiquismo Humano: O Papel das Aprendizagens no Desenvolvimento

A idéia fundamental sobre o ser humano em Heller, Berger & Luckmann e Vigotski, além de seus seguidores²³², é concebê-lo como ser histórico, cuja essência (ou consciência) e capacidades cognitivas formam-se a partir da apropriação do universo sócio-cultural historicamente construído pela humanidade e não como resultado da maturação neurobiológica do organismo em interação com o meio. Para Vigotski, o princípio diretor da edificação de uma “psicologia humana moderna” deveria ser a abordagem sócio-histórica, materialista-dialética²³³, a partir da qual reconhece que a capacidade humana de se apropriar²³⁴ da bagagem sócio-cultural acumulada historicamente é a gênese do psiquismo humano²³⁵. Este último – com suas características específicas: linguagem, memória, pensamento conceitual-abstrato, pensamento lógico-classificatório – deixa de ser visto como uma essência universal inata, biologicamente herdada, para ser visto como construído no decorrer do processo histórico social (embora seja o suporte biológico do cérebro que permita o desenvolvimento de tais habilidades). Enquanto o processo de adaptação biológica dos animais transforma as propriedades e faculdades específicas do organismo e de seu comportamento de espécie, o processo de apropriação tem como resultado a reprodução **no e pelo** indivíduo, das aptidões e funções humanas historicamente formadas²³⁶. Ele permite ao homem encarnar, durante seu desenvolvimento ontológico, as aquisições históricas (em termos de aptidões, habilidades, capacidades, ações mentais) do desenvolvimento da

²³² Vigotski, ao lado de outros pesquisadores russos como A. N. Leontiev, A. R. Luria, D. Elkonin, Kostiuik e outros formaram a denominada *escola psicológica russa*. Segundo Fino (2001), esses autores deram início a uma área de estudo conhecida por *teoria histórico-cultural da atividade*, segundo a qual todo conhecimento humano é construído a partir da *atividade humana* mediada por *instrumentos* e *signos*.

²³³ Ver Vigotski (1998, p. 80).

²³⁴ O termo *apropriação* pode ser equivalente à assimilação e à interiorização quando esses se referem ao processo de aprendizagem/desenvolvimento.

²³⁵ Nas palavras de Mello (2000, p. 9): “*Considerando as teorias tradicionais em psicologia, a obra de Vygotsky tomou por pressuposto fundamental a concepção do homem como um ser sócio-histórico cujas funções psicológicas superiores (tipicamente humanas) têm uma base biológica (pois, são produto da atividade cerebral), mas sua estrutura e modo de funcionamento são elaborados ao longo da história humana e da história individual, a partir dos modos culturalmente construídos de interpretar e organizar o real. A consciência (e seu respectivo processo psíquico) é percebida como um produto da história humana; não tem um ponto de partida apriorístico na natureza humana; são as condições concretas (materiais e não-materiais que o homem encontra nos grupos sociais com que entra em contato) que constituem a base do desenvolvimento de seus processos*”. Ver também Luria (2006).

²³⁶ Leontiev (2004, p. 180).

humanidade²³⁷. O processo de desenvolvimento cognitivo humano, portanto, é entendido na Psicologia Sócio-Histórica como um processo de aquisição cultural²³⁸ (FINO, 2001).

Uma vez que o mundo social imediato e suas objetivações não são simplesmente dados ao homem, mas se apresentam a ele como desafios a serem compreendidos e apreendidos²³⁹, o processo de apropriação é um processo ativo e, portanto, impulsionador do desenvolvimento humano. **A apropriação não é sinônimo de memorização mecânica ou mero acúmulo de informações sem sentido.** Refere-se a um processo ativo de apreensão, interiorização e compreensão dos conhecimentos, uma vez que constitui a reprodução “no” e “pelo” indivíduo dos atributos humanos: constitui **aprendizagem e desenvolvimento efetivos**. Para se apropriar das objetivações sociais, a criança necessita agir cognitivamente em relação ao conteúdo, ao significado da objetivação, elaborando-o mentalmente, reproduzindo-o no nível do pensamento. No que se refere a isso, os estudos em neurociência apontam para o fato de que um determinado conhecimento, ao ser interiorizado, passa a fazer parte da rede total de conhecimentos adquiridos pelo indivíduo e, estando associado ao mundo interno do aprendente, automaticamente passa a fazer parte de um fenômeno mental ativo. Assim, até a simples audição de uma nova música não é um processo inteiramente passivo para o cérebro humano, pois, para compreender a música ouvida, a mente do ouvinte baseia-se no trabalho relacional entre aquilo que ouve e sua bagagem prévia de conhecimentos musicais: *“Ouvir música não é um processo passivo, e sim intensamente ativo, que envolve uma série de inferências, hipóteses, expectativas e antevisões (como analisaram David Huron e outros)”* (SACKS, 2007, p. 207).

Para Vigotski, apropriar-se de conhecimentos e, portanto, aprender/desenvolver-se, implica um processo que inclui três momentos: o momento da percepção dos estímulos externos; o momento da elaboração cognitiva dessa percepção e, por fim, o momento da ação

²³⁷ Ver Leontiev (2004, p. 201), Vigotski (2005, p. 15) e Vigotski (1998, p. 118).

²³⁸ Como exemplo, Leontiev (2004) descreve os estudos sobre a formação do ouvido tonal, os quais sugerem que esse sistema ou função psíquica não é inato, mas forma-se ontogeneticamente. Oliver Sacks (2007), em seu livro *Alucinações Musicais: Relatos Sobre Música e o Cérebro*, oferece vários relatos (e citações de pesquisas científicas) a respeito de como o cérebro humano, devido à sua plasticidade, responde ao treinamento musical e, dessa forma, pode ser modelado pelas experiências de aprendizagem musical. Ver também Altenmüller (2009).

²³⁹ *“O mundo real, imediato do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver”*. (Leontiev, 2004, p. 178). E ainda: *“É necessário salientar antes de mais nada que se trata sempre de um fenômeno ativo. Para ‘se apropriar’ dos objetos ou dos fenômenos é preciso empreender uma atividade adequada ao conteúdo no objeto ou no fenômeno dado”*. (Leontiev, 2005, p. 65).

responsiva a essa percepção. Segundo Vigotski, a pedagogia tradicional²⁴⁰, quando se detém na transmissão mecânica de conteúdos e informações para o aluno, considera apenas o primeiro momento do processo de aprendizagem: o momento da percepção dos estímulos externos. Mas isso corresponde a não passar para o nível efetivo da aprendizagem/desenvolvimento, que inclui também a **elaboração cognitiva** (compreensão e reprodução mental dos significados) e a **ação responsiva**²⁴¹.

Nesse sentido é que, para Vigotski, **as funções psíquicas do homem surgem primeiro no nível exterior ou social**, para depois serem apropriadas e interiorizadas – por meio da mediação comunicativa – tornando-se funções psíquicas subjetivas, individuais, interiores. Por isso o conceito de **mediação** (comunicação verbal) torna-se fundamental na obra dos psicólogos russos: para eles, o psiquismo humano só se desenvolve porque a criança se apropria das ações humanas sobre os objetos e de seus **significados**.

4.2 – Aprendizagem, Desenvolvimento e a Zona de Desenvolvimento Potencial

Vigotski apresenta uma nova maneira de se conceber a relação entre os processos humanos de aprendizagem e desenvolvimento. Para ele, embora a aprendizagem signifique e implique desenvolvimento, ela não é um processo idêntico ao desenvolvimento, nem tampouco um simples processo de aquisição de capacidades e hábitos específicos. Aprendizagem e desenvolvimento não são processos que coincidem, mas, ao contrário, *“[...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüênciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal”* (Vigotski, 1998, p. 118). Para Vigotski, a interação ou relação aprendizagem-desenvolvimento é complexa e o desenvolvimento refere-se sempre a uma dimensão mais

²⁴⁰ Ver a crítica de Vigotski (2004, p. 64) ao sistema tradicional de ensino europeu. Dessa forma, partir do pressuposto de que o desenvolvimento psíquico humano se dá a partir da transmissão/apropriação dos conhecimentos acumulados socialmente e de que a observação e a imitação constituem fatores centrais nesse processo, não significa que os psicólogos da escola de Vigotski defendessem processos educativos mecânicos, abstratos, não-significativos ou descontextualizados. Pelo contrário, ao defender que a educação formal deve ter como objetivo agir na zona de desenvolvimento potencial das crianças e, dessa forma, impulsionar seu desenvolvimento, esses autores defendem um ensino dinâmico que estimule a autonomia intelectual do aluno.

²⁴¹ Nas palavras de Vigotski (2004, p. 64-65): *“[...] o conhecimento que não passou pela experiência pessoal não é conhecimento coisa nenhuma. A psicologia exige que os alunos aprendam não só a perceber mas também a reagir. Educar significa, antes de mais nada, estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento”*. Portanto, a concepção de desenvolvimento da psicologia russa não implica o pressuposto de que o aprendente é um ser passivo, ou que o processo de apropriação é um processo passivo. Ver também Bogoyalensky & Menschinskaya (2005, p. 37-38).

ampla que a da aprendizagem²⁴² e esta seria a impulsionadora e, a partir daí, **fonte determinante do desenvolvimento cognitivo humano**²⁴³. Aprendizagem e desenvolvimento seriam processos em dependência recíproca e dinâmica, em estreita e complexa relação dialética, sendo que **o desenvolvimento seria produto da relação entre a maturação biológica e a aprendizagem**: “[...] o processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto que o processo de aprendizagem estimula, por assim dizer, o processo de maturação e o faz avançar até certo grau”. (VIGOTSKI, 2005, p. 4). Essa concepção tem sido comprovada pelos novos estudos sobre plasticidade neural, os quais sugerem que o desenvolvimento do cérebro humano é altamente modelado pelos estímulos do meio ambiente, pela aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida. Esses pressupostos anteciparam, em muitas décadas, os resultados das pesquisas atuais sobre neuroplasticidade e sobre a importância da estimulação cognitiva adequada nos primeiros anos de vida, no sentido de se modelar as conexões do cérebro e potencializar suas capacidades. E assim afirma Vigotski (2005, p. 4): “*Por último, o terceiro aspecto novo – e também o mais importante desta teoria – consiste numa **ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança***” (Grifo nosso). Vigotski estava plenamente ciente de que os processos de aprendizagem atuam justamente sobre a capacidade de o cérebro de se moldar, de criar novas conexões neuronais e, portanto, de desenvolver suas áreas e sistemas de atuação. A esse respeito, Leontiev (2005, p.72) afirma: “[...] a criança não nasce com órgãos para cumprir funções que representam o produto do desenvolvimento histórico do homem; estes órgãos desenvolvem-se durante a vida da criança, derivam da sua apropriação da experiência histórica. Os órgãos dessas funções são os sistemas funcionais cerebrais (‘órgãos fisiologicamente móveis do cérebro’, segundo Ujtomsky), formados com o processo efetivo de apropriação”. Como esses autores afirmavam, muitas das funções ou sistemas psíquicos do homem não se formam espontaneamente, como resultado da maturação neurobiológica, mas sim como resultado de processos sociais de aprendizagem, concepção que está perfeitamente de acordo com as novas descobertas das ciências neurocognitivas sobre plasticidade neural (Eslinger, 2003; Sacks, 2007; Damásio, 2000; Janzen, 2008; Kodama, 2008) e sobre o funcionamento de funções cerebrais específicas, como o reconhecimento de rostos, de cores, o ouvido musical: “*Existem, ainda, formas culturais de surdez para ritmos. Como relatam Erin Hannon e Sandra Trehub, bebês de seis meses podem*

²⁴² Vigotski (2005, p. 8).

²⁴³

detectar prontamente todas as variações rítmicas, mas aos doze meses essa amplitude já se reduziu, embora esteja mais aguçada. Com isso, eles podem detectar mais facilmente os tipos de ritmo aos quais já foram expostos; aprendem e internalizam um conjunto de ritmos para sua cultura. Os adultos têm mais dificuldade para perceber distinções rítmicas ‘estrangeiras’.” (Sacks, 2007, p. 106).

Considerando os processos sociais de aprendizagem como impulsionadores do desenvolvimento, Vigotski defende que existe uma **unidade dialética entre exterior e interior**, entre social e biológico, entre maturação, aprendizagem e desenvolvimento. Tal perspectiva, portanto, retira da maturação biológica o papel de elemento primordial do desenvolvimento, como fora concebida por Piaget, para colocá-la em relação dialética com a aprendizagem, na mesma medida em que rejeita a concepção de aprendizagem apenas como um conjunto de condicionamentos²⁴⁴: “[...] *assim, todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem*” (VIGOTSKI, 2005, p. 15). Portanto, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas sim **fonte de desenvolvimento**; é o elemento que ativa o conjunto de processos psíquicos que a criança traz em potencial e que conduzem ao desenvolvimento²⁴⁵. Tal concepção fundamenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal: “*Essa hipótese pressupõe necessariamente que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial*” (VIGOTSKI, 2005, p. 17).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, por sua vez, implica dois novos conceitos: o de nível de desenvolvimento efetivo e nível de desenvolvimento potencial²⁴⁶.

²⁴⁴ “*Assim, não é necessário sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com outros, que na continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança*”. (Vigotski, 2005, p. 15).

²⁴⁵ “[...] *um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento, independente da criança*”. (Vigotski, 1998, p. 118).

²⁴⁶ “*Todavia, recentemente a atenção concentrou-se no fato de que quando se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem que se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, senão, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível do desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento, já realizado*”. (Vigotski, 2005, p. 10-11). Grifos do autor.

Segundo Vigotski, o desenvolvimento humano manifesta-se sempre em dois níveis: o **nível efetivo** (expresso por todas as capacidades e habilidades cognitivas que a criança já adquiriu e desenvolveu, e que é capaz de aplicar em diversas situações, de diversas maneiras, de maneira independente) e o **nível potencial** (expresso pelas capacidades e habilidades que a criança apresenta em potencial, mas que ainda não se manifestam de maneira independente, precisando da ajuda/mediação de um adulto ou de uma criança maior). Tal concepção está no cerne do conceito de ZDP:

Ela [ZPD] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotski, 1998, p. 112).

E ainda:

A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança [...] O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona do seu desenvolvimento potencial (Vigotski, 2005, p.12).

A ZDP seria a janela para o desenvolvimento psicointelectual, pois corresponde ao potencial de aprendizagem/desenvolvimento que toda criança carrega consigo, sendo o aproveitamento de suas características o fator mais determinante do desenvolvimento. O conceito de ZDP implica, pois, uma nova abordagem e **distinção qualitativa entre os processos sociais de aprendizagem**: de um lado as aprendizagens espontâneas/cotidianas; de outro, as sistematizadas/formais/escolares. Essa distinção, com a conseqüente valorização da educação formal/escolar assenta-se no pressuposto de que o potencial de desenvolvimento contido na ZDP das crianças só pode ser maximamente aproveitado por meio de experiências de ensino-aprendizagem sistematizadas/intencionais. Toda educação formal deveria ter como meta conhecer as especificidades da ZDP de cada criança para poder agir sobre ela, potencializando o aprendizado/desenvolvimento. Por isso, Vigotski dava especial importância para o papel do ensino formal no desenvolvimento do ser humano. Ele considerava que o ensino escolar, quando baseado em estudos psicológicos sobre as capacidades potenciais da criança, tem mais condições de promover e estimular o desenvolvimento psicointelectual, ao passo que o aprendizado espontâneo que acontece no cotidiano nem sempre aproveita as

potencialidades da criança²⁴⁷. Isso porque as situações formais de ensino/aprendizagem não contam somente com a sistematização, mas também com conteúdos novos, desafiadores: conceitos, conhecimentos e ações mentais não-espontâneos²⁴⁸. A diferença entre as duas aprendizagens (espontânea e escolar) diz respeito à **relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral** e entre **aprendizagem e desenvolvimento a partir da ZDP**: enquanto na maioria²⁴⁹ das situações de aprendizagem espontânea a criança não é impelida a superar seus limites de desenvolvimento efetivo, na maioria das situações de aprendizagem formal ela o é (ou, pelo menos, deveria ser). Por outro lado, para Vigotski, os processos educativos que consideram somente o nível efetivo de desenvolvimento cognitivo da criança e ignoram o seu nível potencial de aprendizagem/desenvolvimento, são falhos e inócuos porque desconsideram o potencial humano de aprendizagem, as possibilidades de vir-a-ser do homem.

Assim, para favorecer e impulsionar o desenvolvimento cognitivo das crianças, o ensino formal deve basear-se no conhecimento sobre as potencialidades da criança e oferecer-lhe conhecimentos que ultrapassem seu nível de desenvolvimento efetivo, tarefas que ofereçam o novo e introduzam desafios a serem vencidos²⁵⁰. Nessa perspectiva, deixar a criança sozinha à frente de seu aprendizado, para que construa seus conhecimentos, facilitar as tarefas para ela, poupá-la de um trabalho mais acentuado de elaboração cognitiva, ao invés

²⁴⁷ “A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento”. (Vigotski, 2005, p. 17).

²⁴⁸ Vigotski faz uma distinção entre conceitos espontâneos/cotidianos e conceitos formais/científicos. A esse respeito ver a obra de Mello (2000).

²⁴⁹ Ressalta-se aqui que não se está adotando uma medida absoluta, segundo a qual todas as aprendizagens espontâneas não são desafiadoras e todas as aprendizagens escolares/formais o são. É óbvio que cada situação de aprendizagem é única e que, portanto, podem existir situações espontâneas de aprendizagem, no cotidiano, que sejam tão ou mais desafiadoras que muitas situações formais/escolares. Além disso, deve-se considerar que o universo cotidiano de hoje, altamente tecnológico e informatizado, tem muito mais condições de promover o desenvolvimento cognitivo das crianças que o universo cotidiano da época em que Vigotski e seus seguidores realizaram seus trabalhos. No entanto, a idéia central proposta por Vigotski e que não pode ser perdida de vista é que a função da educação formal é oferecer à criança o novo, aqueles conhecimentos e formas de pensamento a que ela não tem acesso espontaneamente no cotidiano. Por isso, independentemente da época histórica e, portanto, das condições tecnológicas e intelectuais concretas do cotidiano de uma sociedade, a sua educação formal sempre deverá ter a função de ampliar a bagagem de conhecimento e impulsionar o desenvolvimento cognitivo das crianças.

²⁵⁰ “Um ensino orientado até uma etapa do desenvolvimento já realizado é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento potencial, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito do desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. (Vigotski, 2005, p.14). É justamente a partir dessa perspectiva que a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a educação formal deve trabalhar com os conhecimentos e formas de pensamento não-cotidianas, constituídos e acumulados historicamente pela humanidade, ao invés de adotar o cotidiano e suas formas de pensamento e conhecimento como critério de desenvolvimento humano.

de ajudar, de tornar a criança mais independente e criativa, pode comprometer seu desenvolvimento. Embora a criança não seja passiva no processo de ensino-aprendizagem, ela não está à frente de seu processo de desenvolvimento/aprendizagem, mas segue conduzida ou guiada pelo professor e pelo seu método. Para Vigotski, a criança não pode ser deixada à mercê de seu nível de desenvolvimento efetivo e dos conhecimentos e habilidades cognitivas de que ela se apropria espontaneamente no cotidiano²⁵¹. Portanto, pode-se dizer que a concepção de Vigotski sobre o papel e a função da educação formal no desenvolvimento das crianças não pode ser igualada a do construtivismo, segundo a qual a criança, em interação com o meio, constrói seu aprendizado (DUARTE, 2006). Para Vigotski, a criança, não constrói seus conhecimentos, **mas apropria-se deles** e, a partir dessa apropriação, torna-os parte integrante de seu psiquismo: só a partir da apropriação é que a criança pode fazer uso criativo e expressivo desses conhecimentos, formas de pensamento e ações mentais. Por isso esse autor defendeu claramente a educação formal sistematizada que “force” a criança em direção à superação de suas dificuldades, em direção ao desenvolvimento de habilidades e capacidades que lhe faltam²⁵². E ainda: defendeu uma educação formal/intencional que ofereça bons modelos para a criança. Em Educação Musical, bons modelos (como os de performance, por exemplo) são imprescindíveis.

Na visão dos psicólogos russos, a educação formal exerce (ou deve exercer...) um papel ativo no desenvolvimento psicointelectual da criança e, nessa perspectiva, a transmissão/apropriação de conhecimentos não é sinônimo de passividade ou de falta de autonomia por parte do aprendente. Esses autores consideram que os autênticos processos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento sempre são ativos, uma vez que o próprio processo de apropriação exige a atuação mental da criança e não a mera assimilação passiva de informações²⁵³. Tal concepção, abordada na perspectiva da Educação Musical, sugere que as aprendizagens advindas do processo de socialização musical primária podem e devem ser enriquecidas por um processo sistemático/intencional de educação musical. Daí a necessidade

²⁵¹ “Assim, chegamos à seguinte fórmula do processo educacional: a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio”. (Vigotski, 2004, p. 67).

²⁵² “Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito do desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz a orientação tradicional: **o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento**”. (Vigotski, 2005, p. 14). Grifo do autor.

²⁵³ “Na educação, ao contrário, não existe nada de passivo, de inativo. [...] Reconhecer a ‘total impregnação social’ da nossa experiência de modo algum significa reconhecer o homem como um autômato e negar-lhe qualquer importância”. (Vigotski, 2004, p. 72).

de que a disciplina Educação Musical esteja inserida no currículo escolar, desde a educação infantil, para oferecer às crianças, situações musicais nas quais todas as potencialidades da música possam ser aproveitadas.

Embora atualmente o cotidiano seja rico em possibilidades de aprendizagem, principalmente se considerarmos os artefatos tecnológicos, tais como os aparelhos eletroeletrônicos (computadores, internet), nem sempre esses aparatos, por si mesmos, podem organizar ou criar situações de aprendizagem que ajam no potencial de desenvolvimento das crianças, levando-as a ultrapassar seu nível de desenvolvimento efetivo. O conhecimento e as formas de pensamento cotidianos, tal como os definem Heller e Berger & Luckmann, tendem, no fruir pragmático da vida cotidiana, a limitar as máximas possibilidades de desenvolvimento do ser humano, apesar do desenvolvimento tecnológico das sociedades.

4.3 – O Lugar dos Conhecimentos Musicais Cotidianos na Educação Musical Formal a Partir da Perspectiva Sócio-Histórica de Vigotski

Para Vigotski, os conhecimentos humanos são distintos entre si. Existem conceitos espontâneos, cotidianos, que são adquiridos espontaneamente e existem os conceitos acadêmicos, formais, científicos²⁵⁴ (como também formas de pensamento ou ações mentais, principalmente representadas pelo pensamento metodológico científico e filosófico), historicamente constituídos, que devem ser adquiridos por meio da escolarização formal. Para Vigotski, não só existem conteúdos/conhecimentos objetivos que são clássicos, universais e que precisam ser transmitidos às crianças por meio da educação formal, como são justamente tais conhecimentos que têm maiores condições de promover o desenvolvimento cognitivo das crianças, a partir da educação escolar²⁵⁵. A distinção, adotada por Vigotski,

²⁵⁴ “Assim, os conceitos científicos e cotidianos se diferenciam pela relação distinta que estabelecem com a experiência do sujeito com o objeto e pelos caminhos que percorrem no processo de sua formação, ou seja, pela presença ou não de um sistema interior do qual surgem e, nesse sentido, pela espontaneidade ou pelo caráter consciente. Sendo os conceitos científicos, por suas características, estimuladores de um nível mais elaborado da consciência, entende-se que a tomada de consciência se amplia pela via do desenvolvimento dos conceitos científicos” (Mello, 2000, p. 27).

²⁵⁵ “Se se aceita este ponto de vista, a escola terá que ensinar matérias tais como as línguas clássicas, a história antiga, as matemáticas, pelo fato de que contém uma disciplina de grande valor para o desenvolvimento mental geral, e isso prescindindo do seu valor real” (Vigotski, 2005, p.5). Contudo, ao defender tal idéia, Vigotski não ignorava os problemas do ensino tradicional: “Como se sabe, a concepção da disciplina formal provocou uma orientação muito conservadora na práxis educativa. Justamente como reação contra esta concepção surgiu o segundo grupo de teorias que examinamos, as quais pretendem devolver à aprendizagem o seu significado autônomo, em vez de o considerar simplesmente como um meio para o desenvolvimento da criança, ou seja,

entre os tipos de conhecimento e aprendizagem (espontâneos/cotidianos e formais/escolares) relaciona-se à distinção entre os níveis de desenvolvimento psicointelectual humano: o nível efetivo e o potencial.

Portanto, na perspectiva de Vigotski – da mesma maneira que na perspectiva das teorias de Heller e Berger & Luckmann em âmbito social – os conhecimentos e aprendizagens espontâneos do cotidiano pertencem à dimensão inicial, básica do desenvolvimento humano, e não às **máximas possibilidades** de vir-a-ser do psiquismo humano. Apontando para a diferença qualitativa entre as experiências cotidianas/espontâneas de aprendizagem e as experiências sistematizadas da educação escolar, os pressupostos de Vigotski sugerem que as experiências e conhecimentos musicais cotidianos devem ser a base inicial da Educação Musical, mas não seu objetivo final, nem tampouco critério único para a condução do processo educativo. As experiências formais/escolares de aprendizagem musical podem assumir uma função decisiva para o desenvolvimento e formação do ser humano, principalmente se iniciadas na Educação Infantil, paralelas às experiências musicais espontâneas do processo de socialização musical primária.

Se, para Heller, o ser humano, para manifestar integralmente sua essência humana, deve eventualmente transcender o pensar cotidiano, para Vigotski, a transcendência do conhecimento espontâneo do cotidiano e de suas formas de pensamento deve ser buscada por meio do processo educativo, do ensino formal; somente dessa maneira pode-se expandir o desenvolvimento cognitivo das crianças, levando-o a atingir o seu máximo²⁵⁶. Para Vigotski, se educação implica movimento em direção ao vir-a-ser, significando, portanto, mudança, transformação²⁵⁷.

como se o exercício e a disciplina formal fossem necessários para o desenvolvimento das aptidões mentais” (Vigotski, 2005, p.5).

²⁵⁶ Como ressaltado anteriormente, isso não significa negar os conhecimentos e aprendizagens espontâneos do cotidiano ou considerá-los inferiores. Trata-se de pensá-los como **dimensão inicial, básica do psiquismo humano**, mas não como sua dimensão final. Trata-se de refletir sobre como os educadores devem abordar as diferenças entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento escolar; pois eles são diferentes; e, por fim, de se refletir sobre as especificidades da educação formal: sobre sua função e sobre o que se quer alcançar com ela, no que tange à formação e transformação do ser humano e da sociedade, uma vez que muitos discursos pós-modernos em educação tendem a desvalorizar a educação formal e o trabalho escolar.

²⁵⁷ “A palavra ‘educação’ só se aplica ao crescimento. Assim, a educação só pode ser definida como ação planejada, racional, premeditada e consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo. Conseqüentemente só poderá ter caráter educativo aquela fixação de novas reações que, de uma forma ou de outra, intervenha nos processos de crescimento e os oriente. Logo, nem todos os vínculos que se concluem na criança são atos educativos”. (Vigotski, 2004, p. 77-78).

Diante das atuais circunstâncias do processo de socialização musical primária pelo qual passam nossas crianças, circunstâncias essas cada vez mais condicionadas pelos meios de comunicação de massa, pela poluição sonora das grandes cidades – constituindo um universo sonoro-musical caótico e agressivo (CARVALHO, 1999) – a Educação Musical não pode tornar-se um mero instrumento reprodução desse universo ou de adaptação das crianças a ele (o que as vivências musicais da vida cotidiana já fazem por si mesmas). A Educação Musical não pode sentir-se impotente diante da maneira muitas vezes superficial de relacionamento que as crianças e jovens desenvolvem com a música no cotidiano: como pano de fundo, acessório, enfeite, animação de ambiente, e assim por diante. Os educadores musicais não podem basear-se em argumentos que privilegiam apenas a realidade cotidiana imediata, como esses que afirmam que “temos que acompanhar as transformações da realidade social”; não podem também negar o processo educativo sistematizado para adaptar-se às circunstâncias musicais da vida cotidiana moderna. Ao contrário, a Educação Musical pode ser um instrumento de conscientização sobre as inúmeras possibilidades que o ser humano tem de se relacionar com as práticas musicais. Se tiverem como base as idéias apresentadas, educadores musicais irão se questionar quanto ao endosso do uso da música somente como mero entretenimento, como acessório ou pano de fundo, pois ela pode ser bem mais que isso. Educadores assim fundamentados poderiam vir a recusar a assumir a identidade de sua disciplina como supérflua, como suporte ao enfeite musical das festas escolares.

Dessa forma, enaltecer incondicionalmente o conhecimento e as experiências musicais cotidianas, espontâneas, e negar a necessidade e a importância das experiências e situações sistematizadas de ensino-aprendizagem musical pode contribuir para se reforçar a idéia, comum entre leigos, de que a música não tem utilidade, de que a Educação Musical é uma disciplina supérflua, tal como a Filosofia e a Sociologia, como um “especialista em educação” afirmou²⁵⁸ Ora, por que tais idéias surgem em determinados momentos de uma sociedade e

²⁵⁸ “Depois da Filosofia e Sociologia, vem aí mais uma disciplina ao já carregado currículo das escolas brasileiras: Música. O presidente Lula sancionou, nesta segunda-feira, dia 18, lei que institui a obrigatoriedade de cursos de música em nossas escolas. Mais curioso ainda: vetou o artigo que estipulava que os professores da disciplina deveriam ter formação específica na área. É claro que esse artigo foi colocado ali para gerar mais um cabide de empregos no sistema público, dessa vez para músicos. Se os formandos em Filosofia e Sociologia já haviam conseguido a sua boquinha, por que não os músicos, não é mesmo? Sua atividade é pelo menos mais agradável para os nossos ouvidos do que a maioria da “produção intelectual” de nossos filósofos e sociólogos, e certamente menos daninha às jovens mentes da nação. Mas aparentemente os músicos não têm um sindicato com influência no PT, de forma que a exigência caiu. Agora teremos o pior dos mundos: mais uma disciplina absolutamente dispensável se tornando obrigatória em nosso currículo, sem gente qualificada para ensiná-la”. (Ioschpe, 2008).

acabam se tornando preconceitos a respeito do valor das ciências humanas? Uma das hipóteses é que certas formas cotidianas de pensamento, tais como apresentadas por Heller e associadas à lógica capitalista do lucro e do consumo, podem gerar idéias de que tudo pode ser explicado pela utilidade que tem. Muitos, por ignorância, desinformação e até por opção filosófica (por que não?), consideram a Educação Musical como “uma disciplina absolutamente desnecessária”, ou que serve, no máximo, para acalmar as crianças. Uma vez que, nas sociedades ocidentais de nossa época, a música surge mais relacionada ao entretenimento, sua dimensão formadora e transformadora do ser humano é quase sempre esquecida (WALKER, 2007). E, como afirmam Berger & Luckmann, se a motivação dos alunos para aprender é fortemente determinada pelo *status* ou valor que o conhecimento a ser aprendido tem na sociedade, com música não será diferente: quais músicas os alunos desejam aprender? Por que? Quais escutas eles desejam praticar? O *status*, o valor que as diferentes práticas musicais possuem na sociedade apoiará, justificará ou negará a importância da Educação Musical. Para que o ensino musical se instaure no processo educativo brasileiro, nesse momento em que foi sancionada lei que torna o ensino de música obrigatório, é necessário que os profissionais da área possam se munir de fundamentos que embasem a noção de que a prática musical é um elemento de desenvolvimento e formação, uma forma expressiva e humanizadora do ser humano e da sociedade. Nesse sentido é que a obra de Vigotski pode contribuir para fundamentar teoricamente a Educação Musical também como educação estética, como prática social humana não-cotidiana, com potencial para formar e transformar o ser humano, humanizando-o (no sentido helleriano), enriquecendo seu viver cotidiano. Portanto, com as novas perspectivas legais para o ensino de música, o ensino público fundamental poderá ser um poderoso espaço de efetiva educação musical e resgate dos sentidos e funções primordiais da música (FREIRE, 1992).

Portanto, é imprescindível que os educadores musicais reflitam sobre onde se quer chegar com a Educação Musical e com suas práticas, afinal, para que a Educação Musical é importante para o ser humano contemporâneo? Para essa questão, as obras de Heller, dos autores da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica podem fornecer uma ampla fundamentação teórica. Se, para afinar-se com alguns dos atuais usos cotidianos da música, os educadores musicais assumirem (ou forem levados a assumir na prática diária do seu trabalho) que música é apenas entretenimento, pano de fundo ou enfeite de cerimônias e festas escolares, e que os critérios de seleção de conteúdos devem ater-se ao “gosto ou não

gosto”, então essa disciplina estará esvaziada de boa parte de seus propósitos. Para alguns autores, como Mojola, os produtos humanos, inclusive os culturais, tendem a se tornar meros bens de consumo, possibilidades de entretenimento (Mojola, 1998; Carvalho, 1999; Nanni, 2000) e não mais possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico. Compartilhando dessa concepção, autores como Freire e Koellreutter entendem que a música pode ser instrumento de formação, de educação, de desenvolvimento humano e social (FREIRE, 1992; KOELLREUTTER, 1997), como atestam tantos trabalhos e projetos sociais baseados na prática musical formal²⁵⁹.

4.4 – As Aprendizagens Musicais Espontâneas do Cotidiano, a ZDP e a Educação Musical Formal

Em relação ao conceito de ZDP e os conhecimentos musicais cotidianos, é possível formular a seguinte questão: até que ponto as práticas e conhecimentos musicais cotidianos podem agir no nível de desenvolvimento potencial das crianças, impulsionando seu desenvolvimento psicointelectual (incluindo o desenvolvimento musical)? Na medida em que tais práticas apresentam conteúdos novos e desafiadores, que estão além do nível de desenvolvimento efetivo das crianças, elas agem sim em suas ZDPs, promovendo o desenvolvimento psicointelectual. Contudo, quando não trazem mais nada de novo, não acrescentam elementos diferentes e desafiadores à bagagem de conhecimento da criança/jovem, as práticas musicais cotidianas deixam de impulsionar o desenvolvimento, porque agem somente no nível de desenvolvimento efetivo, ainda que constituam práticas muito motivadoras e interessantes do ponto de vista das crianças.

As experiências cotidianas de aprendizagem tendem a revestir-se de um grau de afetividade e motivação muito maior que as experiências formais, uma vez que seus conteúdos geralmente estão vinculados aos interesses da criança, fazem parte de suas vivências e necessidades cotidianas, e seus mediadores são próximos e ligados afetivamente ao aprendente. Com as práticas musicais cotidianas não é diferente, acrescentando-se ainda o fato de que a música, por sua própria natureza intrínseca, constitui uma prática humana essencialmente carregada de afeto e emoção. Além disso, as aprendizagens musicais espontâneas do cotidiano, por se basearem em um contato mais imediato e afetivo com a

²⁵⁹ Joly *et all*, 2002; Lima (b), 2002; Schmeling, 2002; Brésica, 2003; Bertunes & Figueiredo, 2004; Bündchen & Spetch, 2004; Ciarlo, 2004; Costa, 2004; Joly, 2004; Pedrosa, 2004; Vieira & Leão, 2004; Pereira & Vasconcelos, 2007; Costa, 2008.

música, tendem a produzir nas pessoas uma atitude mais solta e positiva em relação ao fazer musical. Não é raro encontrar trabalhos que abordam essa questão, afirmando que o ensino tradicional de música erudita tem muito o que aprender com os processos de ensino/aprendizagem da música popular²⁶⁰.

Contudo, se, por um lado, as práticas musicais cotidianas – sejam elas a audição/apreciação, o canto, a dança, a prática de instrumentos – são mais motivadoras e interessantes, por outro, elas podem, a partir de um determinado momento, deixar de impulsionar o desenvolvimento psicointelectual, pois não são planejadas ou estruturadas para agir deliberadamente na ZDP. Em relação a esse fato, é grande o número de jovens que iniciam seu aprendizado musical no cotidiano, por meio de práticas tais como: bandas de rock, grupos de pagode, *rap* ou *funk*, escolas de samba, coros religiosos e, posteriormente, sentem-se limitados e procuram as escolas de músicas especializadas para suprir as carências do aprendizado informal (SOUZA [a] *et all.*, 2002; GOHN, 2002). Em tais situações, tanto alunos como professores podem se beneficiar da relação de ensino-aprendizado. De um lado, beneficia-se o aluno que busca novos conhecimentos formais que, agindo em sua ZDP, impulsionam seu nível de desenvolvimento musical; de outro lado, beneficia-se o professor que, na medida em que investiga e descobre as necessidades e carências do aluno, procurando descobrir as características da sua ZDP, transforma seu próprio conhecimento.

Portanto, tanto as aprendizagens formais quanto as informais têm elementos (e conhecimentos) positivos que precisam ser levados em consideração. O que não se pode ter é uma postura que negue o conhecimento, seja ele qual for. Contudo, na perspectiva de Vigotski, são as situações formais de ensino-aprendizagem, deliberadas e intencionais, as que podem oferecer um espaço com maiores possibilidades de desenvolvimento e crescimento para todos os envolvidos (alunos e professores).

4.5 – As Aprendizagens Formais e a Sistematização nas Metodologias Ativas: Uma Discussão a Partir da Perspectiva Sócio-Histórica de Vigotski

A obra de Vigotski pode oferecer um viés teórico-metodológico rico e valioso no que diz respeito à avaliação e otimização das estratégias e atividades propostas pelos diversos

²⁶⁰ Schafer, 1991; Lucas, 1992; Souza, 2000; Tanaka, 2004; Hargreaves, 2005; Small, 2006; Grossi, 2008; Swanwick, 2003, dentre tantos outros.

métodos de Educação Musical, como os Métodos Ativos²⁶¹, por exemplo. Os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e ZDP propostos por Vigotski podem servir para investigar conteúdos, procedimentos, pressupostos teóricos e resultados dos vários métodos musicais. Por meio de pesquisas teóricas e práticas, esses conceitos podem contribuir para confirmar, refutar ou otimizar muitas das práticas e procedimentos desses métodos, ajudando a esclarecer em que medida promovem o desenvolvimento músico-cognitivo de crianças, jovens e adultos, bem como a repercussão desse desenvolvimento em sua formação geral.

Os Métodos Ativos em Educação Musical priorizam a vivência musical direta e imediata, a manipulação/experimentação sonora, a prática musical coletiva e a vivência corporal da música como base inicial do processo de ensino-aprendizagem de música. Esses princípios metodológicos parecem estar em consonância com os pressupostos da psicopedagogia de Vigotski. O fato de tais métodos basearem-se na prática musical sistematizada, orientada linearmente a partir de conteúdos mais simples aqueles considerados mais complexos²⁶², não os torna métodos adestradores, a não ser pelo fato de serem trabalhados dessa maneira e não de maneira criativa, motivadora e prazerosa.

O conceito da ZDP é um conceito que admite a seleção linear de conteúdos – do mais simples para o mais complexo; do mais fácil para o mais complicado – pois admite que o processo de ensino-aprendizagem deve oferecer à criança conteúdos e conhecimentos que sejam compatíveis com o seu nível potencial de aprendizagem. Por sua vez, a aceitação da seleção linear de conteúdos implica uma certa fragmentação ou compartimentação de conteúdos e, portanto, a necessidade de sistematização e planejamento. Ora, a seleção linear de conteúdos tem sido amplamente criticada, sob o argumento de que, ao se selecionar e fragmentar conteúdos, impede-se o aluno de compreender as relações entre o conteúdo estudado e a totalidade do contexto a que ele pertence, comprometendo, portanto, o entendimento global do que está sendo estudado. Contudo, como ressaltado anteriormente, não é a seleção linear de conteúdos ou a sua fragmentação que torna o processo de ensino-aprendizagem ineficaz ou desmotivante, mas a falta de sentido e de contexto desse processo. Uma vez que a criança se encontra em um determinado nível de desenvolvimento efetivo e

²⁶¹ Os métodos chamados ativos referem-se às metodologias de ensino de Dalcroze, Orff, Kodaly, Willems, Suzuki. Ver Fonterrada, 2005 e Valiengo, 2005.

²⁶² Neste trabalho não será possível discutir, a partir das idéias de Vigotski, a maneira como cada um desses métodos ativos tenta levar as crianças da prática musical à construção dos conceitos teórico-musicais. Essa problemática exigiria o trabalho específico para cada método, além de pesquisas práticas. Contudo, essa questão será introduzida e parcialmente comentada adiante.

que possui um determinado nível potencial de desenvolvimento; uma vez que, em função desses níveis, ela só pode compreender e imitar determinados conteúdos e práticas, então a seleção de conteúdos que lhe sejam acessíveis torna-se inevitável. Contudo, o tipo de conteúdo ou prática oferecido à criança e, principalmente, a maneira como eles lhe são apresentados, é o que definirá a qualidade e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, o conteúdo de todo e qualquer aprendizado deve ter significado para o aprendiz, deve “fazer sentido”. E isso implica ter um significado como prática social. Não importa se o conteúdo é “fragmentado” conforme o nível de desenvolvimento da criança, desde que ela vislumbre o **sentido**, o **significado social** desse conhecimento como **parte de uma prática social humana**.

Cabe ao professor saber reconhecer as características da ZDP de cada aluno, pois são essas características que guiarão a maneira como ele, professor, irá conduzir o processo de ensino-aprendizagem (incluindo a seleção de conteúdos, as atividades práticas e avaliativas). E conhecer as características da ZDP de cada aluno inclui conhecer seus gostos e preferências musicais, seus hábitos de escuta e a maneira como esse aluno se relaciona com a música. Essa primeira investigação revelará ao professor quais conceitos musicais o aluno possui, que noções dos fenômenos sonoros e musicais já carrega consigo e quais precisa adquirir, ampliar ou transformar. Em relação à prática musical, essa primeira investigação revela o que (e como) o aluno é capaz de executar (cantando ou tocando), e também seu potencial de aprendizagem e performance. Quando essa investigação inicial não é feita e se ignora a bagagem prévia de conhecimento musical do aluno, desconsiderando não só a bagagem de conhecimentos musicais espontâneos, mas também os sentidos e significados que a música e o fazer musical assumem na vida do aluno, a situação de ensino-aprendizagem pode tornar-se frustrante (para aluno e professor). Por isso muitas situações formais de ensino-aprendizagem de música tornam-se desmotivantes e até ameaçadoras, levando os alunos a se afastar delas: mesmo gostando de música e desejando aprendê-la, o aluno não pode suportar as opressoras exigências e tarefas do seu aprendizado formal, as quais não fazem sentido para ele, pois não correspondem à música tal como ele a concebe e aprecia.

Mas, como ressalta Vigotski (2004), atentar para a importância de se conhecer a bagagem prévia de conhecimentos dos alunos, acatar seus interesses e motivações, considerar o aluno como sujeito de sua aprendizagem, não significa diminuir a função do professor ou negar a necessidade de sistematização, disciplina e planejamento do processo de ensino-aprendizagem formal. Pelo contrário: só o professor e a situação de ensino formal têm

condições de saber “o que” e “como” ensinar, de maneira a agir com a máxima eficácia na ZDP do aluno. A figura do professor, enquanto mediador entre o aluno, a situação de ensino-aprendizagem (meio social da aprendizagem) e os novos conhecimentos é um dos elementos mais importantes desse processo. Exatamente por isso é que as limitações do professor, tais como a falta de conhecimentos, a incapacidade de improvisar ou de “tocar de ouvido”, repercutem negativamente na situação de ensino-aprendizagem e podem prejudicá-la, pois, se o professor não possui certas habilidades, como poderá conduzir seu aluno até que ele mesmo as adquira? Por isso Vigotski atenta para o fato de que ensinar exige não só amplos conhecimentos, como também estudo constante, capacidade de auto-transformação/desenvolvimento e de criação. Quando a situação formal de ensino-aprendizagem conta com um professor estudioso que busca constantemente seu próprio desenvolvimento, ela tenderá a ser rica e estimulante e, se nela ocorrer a transmissão de conteúdos selecionados ou a prática musical sistemática, estas não serão nocivas mas, pelo contrário, serão elementos propulsores do desenvolvimento musical dos alunos.

Nesse sentido, os pressupostos da psicopedagógica de Vigotski – de que a verdadeira aprendizagem (apropriação/interiorização) é um processo ativo, calcado na experiência e na interiorização do novo – pode servir como fundamento teórico para os Métodos Ativos em Educação Musical. Ao valorizar a experiência musical imediata²⁶³, os Métodos Ativos apresentam um aspecto positivo, que é promover a vivência musical por parte do aluno, integrando-o em uma prática musical coletiva e, ao mesmo tempo, nova, diferente daquelas a que ele tem acesso no cotidiano. Sob essa perspectiva, a Educação Musical na escola não deve prescindir da prática musical: primeiro porque é ela que tornará significativo o processo de ensino-aprendizagem interno à sala de aula (fazer/vivenciar música tende a ser mais motivador que falar sobre música ou só ouvi-la); segundo porque são as práticas musicais escolares que permitirão a **ampliação do significado social da música na vida das crianças**, na comunidade escolar, na comunidade na qual a escola está inserida e, conseqüentemente, na sociedade como um todo. A partir da perspectiva da psicopedagogia vigotskiana, oferecer novos conhecimentos musicais às crianças significa **semear nela novas necessidades musicais**²⁶⁴.

²⁶³ Como já atestam alguns trabalhos como os de Joly *et al*, 2002; Lima (b), 2002; Schmeling, 2002; Bréscia, 2003; Bertunes & Figueiredo, 2004; Bündchen & Spetch, 2004; Ciarlo, 2004; Vieira & Leão, 2004; Pereira & Vasconcelos, 2007; Costa, 2008.

²⁶⁴ “Durante a vida e a atividade da criança, organizada pela educação, apresentam-se não só **novos conhecimentos** que refletem a realidade objetiva, mas também **novas necessidades, exigências, aspirações** (em especial a aspiração a aperfeiçoar-se), meios gerais para as ações intelectuais e práticas, **novas formas de**

Portanto, praticar música desde a Educação Infantil pode significar a criação da necessidade de se manter essa prática nas demais fases da educação formal: no ensino fundamental e médio. Incluir na Educação Infantil práticas musicais distintas daquelas que as crianças experimentam em seu cotidiano pode promover, nas comunidades e na sociedade como um todo, num futuro próximo, a necessidade da música em suas diferentes dimensões (sem mencionar, ainda, os possíveis benefícios psíquicos, cognitivos e motores, que as vivências e o aprendizado musicais podem resultar no desenvolvimento infantil). A prática musical coletiva, proposta pelos Métodos Ativos, se bem conduzida e planejada, pode ser intensamente motivadora e produtiva (AUTRAN, 2008).

Portanto, a partir da perspectiva vigotskiana, ao contrário de se considerar os Métodos Ativos e as práticas musicais sistemáticas apenas como modelos de adestramento musical das crianças, pode-se concebê-los como verdadeiras portas de ingresso ao mundo musical. Além disso, da mesma maneira como o aprendizado escolar – por exemplo, o aprendizado da leitura e da escrita – amplia as capacidades cognitivas da criança ao invés de adestrá-las, impulsionando seu desenvolvimento psicointelectual ao invés de tolhê-lo (LURIA, 2006)²⁶⁵, assim também as atividades musicais sistemáticas propostas pelos Métodos Ativos podem ampliar o desenvolvimento musical das crianças e não constituir necessariamente uma prática tolhedora da criatividade ou expressividade musicais.

No processo de apropriação, há sempre uma reelaboração ativa dos conteúdos por parte da criança, que imprime no processo de aprendizado suas características pessoais, individuais de personalidade e comportamento. Por isso, mesmo que a Educação Musical transmita novos conhecimentos à criança, ainda assim o processo de aprendizagem não será um processo de assimilação passiva. A transmissão de novos conhecimentos não é necessariamente nociva, nem tampouco inibidora das capacidades criativas e de autonomia das crianças. Afinal, não se pode criar a partir do nada: é necessário sempre que se tenha uma bagagem prévia de conhecimento para que o processo criativo ocorra. Cabe ao professor, enquanto mediador entre os conhecimentos espontâneos/cotidianos e os novos conhecimentos, verificar a qualidade do processo: contextualizar a aprendizagem, tornar os

pensamento, novas sensações, novos aspectos de caráter, novas aptidões. Estas qualidades não se afirmam imediatamente, mas desenvolvem-se no decorrer da atividade da criança (na escola, no trabalho...), sob a condução da educação”. (Kostiuk, 2005, p. 33). Grifos nosso.

²⁶⁵ Tal como aponta Luria (2006, p. 39-58) em seu artigo “Diferenças Culturais de Pensamento”, o processo de escolarização formal impulsiona o desenvolvimento psicointelectual das pessoas, levando-as a desenvolver formas de pensamento e ações mentais (pensamento classificatório, teórico-abstrato, conceitual etc.) que não se desenvolveriam espontaneamente sem a intervenção da escolarização formal.

novos conteúdos compreensíveis e significativos para a criança. Devido à inaptidão, desinteresse e até irresponsabilidade de uma parte dos docentes, criou-se um discurso pedagógico que, por sua vez, caiu no extremo oposto, enaltecendo inconseqüentemente o conhecimento espontâneo e desvalorizando a educação formal, a prática sistemática e a transmissão de novos conhecimentos (DUARTE, 2006).

No caso da Educação Musical, esse discurso levou a críticas a trabalhos pedagógicos baseados na prática sistemática do canto coral ou de instrumentos, caracterizando-os como nocivos ao desenvolvimento da musicalidade das crianças e tolhedores de suas capacidades criativas e expressivas. Ao propor a busca da autonomia da criança na construção de seus conhecimentos, esse discurso acabou por obscurecer os objetivos e metas dos programas formais de Educação Musical, pois, ao considerar qualquer prática sistemática como método de adestramento musical, abriu espaço para que as aulas de música se tornassem meros espaços de experimentação caótica ou de mero entretenimento. Contudo, segundo a Psicologia Sócio-Histórica, a criança necessita de atividades sistemáticas para ampliar e impulsionar seu desenvolvimento cognitivo, suas capacidades e habilidades. Por exemplo: será que o trabalho sistemático - e muitas vezes até exaustivo - de se montar um coral, uma banda de sopros, uma fanfarra ou uma orquestra jovem seria nocivo e castrador das habilidades musicais das crianças?

A prática mecânica, desatenta e repetitiva de padrões rítmicos e/ou melódicos pode mesmo ter pouco significado para o aluno, mas, o que se encontra na base das propostas pedagógicas dos Métodos Ativos não é esse tipo de prática. É, ao contrário, a proposta da vivência musical imediata e integral, por meio da qual o aluno possa experimentar, com maior ou menor grau, o prazer e a satisfação de fazer música, de vivê-la integralmente em seu corpo e em sua mente, antes de precisar dominar seus aspectos teóricos. Deve-se lembrar que esses métodos ativos surgiram justamente para se contrapor às práticas de memorização ou de adestramento: vieram em oposição a tudo aquilo que era considerado tradicional. Assim, o processo de aprendizagem-desenvolvimento musical pode ser efetivo porque baseado no duplo movimento do processo de apropriação/interiorização: do externo (música; prática musical) para o interno (motivação; apropriação) e vice-versa. O processo de apropriação/interiorização se concretiza na aprendizagem/desenvolvimento e as ações e práticas que o constituem, no seio do processo educativo, são aquelas que fazem sentido para o aprendente, mobilizando sua atenção e intenção.

4.6 – Situações Formais de Aprendizagem: a Importância do Meio Social e da Mediação do Professor

Segundo Vigotski (2004), o fator mais importante no processo de ensino-aprendizagem é o **meio social**, definido por ele como o ambiente educacional sistematizado, planejado, estruturado, organizado, com a finalidade de promover experiências de ensino-aprendizagem que maximizem as possibilidades de desenvolvimento de cada criança²⁶⁶. Nisso que consiste a diferença qualitativa entre as experiências de aprendizagem-desenvolvimento formais/escolares e as do cotidiano: as primeiras têm (ou deveriam ter), por serem institucionalizadas e universalizadas a toda população infantil, um meio social com mais condições de impulsionar o desenvolvimento psicointelectual.

Mas Vigotski (2004) também afirma que “não se pode educar o outro” e que “é a própria criança que se educa a si mesma”, o que, a princípio parece ser uma postura teórica contraditória. O próprio Vigotski aponta para a aparente contradição desses pressupostos:

Dando importância tão excepcional à experiência pessoal do aluno, podemos reduzir a zero o papel do mestre? Podemos substituir a velha fórmula “o mestre é tudo, o aluno nada” pela fórmula inversa “o aluno é tudo, o mestre nada”? De modo algum. Se, do ponto de vista científico devemos negar ao mestre a capacidade de exercer influência educacional imediata, a capacidade mística de “esculpir a alma alheia”, então é precisamente porque reconhecemos para o mestre um valor imensuravelmente mais importante. (VIGOTSKI, 2004, p. 65).

Assim, embora não se possa agir imediatamente, diretamente no processo de aprendizagem-desenvolvimento da criança, na educação formal a ação do professor acontece de forma indireta, não imediata, mas sim mediada, organizando o meio social no qual o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer²⁶⁷. Mesmo admitindo que o aluno é o sujeito

²⁶⁶ “À primeira vista, pode parecer facilmente que não se faz necessário nenhum meio educativo específico, que a educação pode ser levada a cabo em qualquer meio e que, em particular, o melhor educador é aquele meio que foi destinado como espaço da futura atividade do educando. Todo meio social artificialmente criado sempre compreenderá vínculos que serão diferentes da realidade concreta e, conseqüentemente, sempre irá manter certo ângulo de divergência com a vida. Daí ser muito fácil concluir que não se deve criar nenhum meio educativo artificial: a vida educa melhor que a escola, façamos a criança entrar de cabeça no ruidoso fluxo da vida e podemos estar antecipadamente seguros de que esse modo de educar produzirá um homem firme e apto para enfrentar a vida. Contudo, é falsa semelhante concepção. Aqui é necessário levar em conta dois momentos. Primeiro: a educação sempre visa não à adaptação ao meio já existente, o que pode efetivamente ser feito pela própria vida. [...] Segundo: é necessário levar em conta que os elementos do meio podem vez por outra, conter influências totalmente nocivas e destrutivas para um organismo jovem.” (Vigotski, 2004, p. 68).

²⁶⁷ “Do ponto de vista psicológico, o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando. Se o mestre é impotente para agir imediatamente sobre o aluno, é onipotente para exercer influência imediata sobre ele através do meio social. O meio social é a verdadeira

de sua aprendizagem, Vigotski considerava o meio social como o principal fator do processo de ensino-aprendizagem. E o **meio social** inclui não só o espaço imediato no qual a situação de ensino-aprendizagem ocorre (a sala de aula, a relação professor-aluno, a figura do professor, com suas concepções, métodos e estratégias), mas também a organização da própria escola e de seu currículo. Inclui, também, um vasto conjunto de elementos subjetivos e objetivos, que abrangem questões como a política educacional, as concepções e conceitos sobre a natureza do processo de ensino-aprendizagem, o *status* social e simbólico do conhecimento a ser aprendido e os discursos pedagógicos que legitimam ou refutam tais concepções, organizando ou influenciando indiretamente a organização do currículo e do método pedagógico. No que se refere à Educação Musical, esse meio social inclui não só as estratégias pedagógicas, as atividades, o método, a seleção de conteúdos e de repertório (aqueles elementos mais próximos do aluno). Vai além, incluindo o *status* do conhecimento e das diferentes práticas musicais na comunidade e na sociedade como um todo.

Portanto, na perspectiva da psicopedagogia de Vigotski, a figura do professor, enquanto organizador do meio social específico e imediato do processo de ensino-aprendizagem, é fundamental. Enquanto ator criador e transformador, educar não é um ato rígido e distante dos interesses e a motivação dos alunos. Da mesma maneira, Paulo Freire (2006) afirmava que o ato de educar é um ato contraditório e, como tal, exige um constante movimento dialético entre a condução do professor e a motivação do aluno. Se, por um lado, o professor não pode abrir mão de conduzir o processo educativo, organizando o meio social no qual ele se dá, por outro lado, ele também não pode ignorar o aluno enquanto sujeito concreto e autor de sua aprendizagem. E, a respeito da atuação criativa do professor no processo de ensino-aprendizagem formal, uma outra questão pode ser formulada a partir da perspectiva de Vigotski que é o fato de como o processo de transmissão/apropriação musical pelo qual o professor passou vem a se manifestar, posteriormente, no seu modo de ensinar os alunos.

O processo de transmissão/apropriação das objetivações sociais está na base da formação do psiquismo humano, por isso todo processo efetivo de aprendizagem (que implica, por sua vez, apropriação/interiorização e desenvolvimento) consolida-se nas conexões neurocorticais do cérebro, imprimindo nele suas marcas e, dessa forma, constituindo o desenvolvimento. As aprendizagens efetivas, portanto, são um fator que orienta e delimita

alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca.” (Vigotski, 2004, p. 65).

as ações futuras da pessoa. Por isso, a maneira como as pessoas aprendem determinados conteúdos e ações pode configurar a maneira como elas concebem esses conteúdos e práticas, e a maneira como vão transmitir/ensinar esses conhecimentos. Por isso existe um certo consenso de que “os professores ensinam como aprenderam”. Então, se é verdade que, em se tratando de educação, não há como fugir do processo de transmissão/apropriação, pois ele é a base do processo de desenvolvimento do homem e de seu psiquismo, o que se deve discutir é como esse processo se dá, ao invés de negá-lo.

Contudo, nenhuma aprendizagem tem caráter absoluto, definitivo, pois uma das principais características do cérebro humano é sua plasticidade. Por isso, ainda que o professor tenha dificuldades de se libertar de seus condicionamentos técnico-formais, ele pode e deve buscar fazê-lo, pois tais condicionamentos não são definitivos. Por outro lado, ainda que o aluno tenha dificuldade para, a partir de sua vivência musical cotidiana, desenvolver o pensamento teórico-musical (incluindo a leitura), ainda assim haverá meios de fazê-lo e, segundo as idéias de Vigotski, cabe justamente ao professor descobrir como, ao desvendar as características da ZDP do aluno.

A respeito da transmissão de conteúdos e do papel do professor, um outro aspecto da teoria de Vigotski pode ser abordado. O ser humano relaciona-se com os eventos, com a vida, com o meio social por meio da **linguagem**, da palavra²⁶⁸. Para Vigotski, a aquisição da linguagem oral e, posteriormente, da linguagem escrita produz intensa e profunda transformação na mente, pois amplia sobremaneira suas capacidades de ação. Mas, além de ampliar as capacidades cognitivas e criar novas ações mentais, a linguagem também condiciona as percepções humanas²⁶⁹. A fala/discurso e a percepção estão intimamente relacionadas entre si. Tal premissa leva, por sua vez, ao pressuposto de que também a audição (e a própria prática musical) é mediada pela linguagem²⁷⁰. Ora, tal pressuposto pode

²⁶⁸ A função inicial da fala é rotular os objetos e ações da criança. Posteriormente a fala passa a organizar as ações infantis; por enfim, a **percepção verbalizada** assume uma função sintetizadora do pensamento infantil, o que, no futuro, contribuirá para o desenvolvimento do pensamento analítico (isso porque a percepção é um processo “vertical”, enquanto que a fala é um processo “seqüencial”). Ver as obras “**Pensamento e Linguagem**” de Vigotski, “**Linguagem, Consciência e Alienação: O Óbvio Como Obstáculo ao Desenvolvimento da Consciência Crítica**”, de Suely A. Mello e Pino, 2000.

²⁶⁹ “A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos [e dos ouvidos...] mas também através da fala. Como ressaltado, o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança”. (Vigotski, 1998, p. 43).

²⁷⁰ “[...] as significações (que, vale lembrar, têm origem social) ensinam um modo de enxergar, organizar a realidade e, nesse sentido, influem na forma como cada homem vê o mundo. A penas nesse sentido a linguagem cria a imagem da realidade: não no sentido de que a forma, mas no sentido de que organiza sua percepção. [...] Pelo que se percebe, a realidade impõe sua imagem à linguagem, mas a linguagem introduz uma ordem na

contribuir no sentido de revelar a importância do papel do professor e de sua fala/discurso na condução do processo de ensino-aprendizagem. A fala do professor não só orienta o processo de ensino-aprendizagem, no que se refere à transmissão de novos conhecimentos e de novas maneiras de tocar e cantar, mas principalmente pode orientar e transformar a maneira como os alunos ouvem música, como percebem aquilo que ouvem, como concebem os fenômenos sonoro-musicais. Pode-se, então, perceber a importância da fala do professor nos processos de desenvolvimento da sensibilidade musical e enquanto mediadora das atividades de apreciação musical. A fala do professor pode exercer um impacto decisivo, guiando e ampliando a percepção dos alunos. Já existem trabalhos que relatam essa importância processo de apreciação musical orientada (RODRIGUES, 2007; GOHN, 2007). Portanto, a partir das idéias de Vigotski, pode-se investigar até que ponto a apreciação musical orientada não é mesmo um instrumento efetivo de educação musical (desde que aplicado no momento certo, da maneira certa)?

Portanto, nem todo tipo de fala/discurso, em sala de aula, pode ser considerado como mera transmissão de conteúdos ou simples explanação. O papel e a função do professor na perspectiva de Vigotski²⁷¹ se assemelham ao papel e função do professor nas perspectivas de Paulo Freire e Koellreutter. Para esses três autores sua função é impulsionar o crescimento do aluno, despertar nele novas necessidades intelectuais e espirituais, ampliar suas capacidades e ações mentais, desenvolver no aluno o pensamento investigativo, crítico-reflexivo e, conseqüentemente, promover sua autoconsciência e sua consciência sócio-histórica. O papel do professor é ensinar! E, para esses autores, ensinar é um ato criativo, na medida em que é sempre um momento novo, diferente, ao qual o professor deve estar atento e sensível. Desde que o professor consiga fazê-lo, não importa se ele está lançando mão de aulas expositivas, transmitindo conteúdos verbalmente ou promovendo práticas musicais sistemáticas. Nesse caso, a fala mediadora do professor, implicando ou não a transmissão de conteúdos, será um elemento que conferirá qualidade e autenticidade ao processo de ensino-aprendizagem.

realidade, através dos conceitos e das categorias fixadas pela linguagem. A linguagem define uma forma de organizar os elementos da realidade, unir os objetos e situações, separar a realidade em categorias. Nesse sentido, dá uma organicidade e um significado aos objetos do mundo” (Mello, 2000, p. 34). Ou ainda: *“Conhecer implica associar a percepção sensorial a um conceito. Segundo o relato de Kasper Hauser – que, submetido à longa ausência de contato social não desenvolveu a linguagem social – o mundo que passou a conhecer na idade adulta lhe parecia inicialmente um amálgama de manchas indefinidas. Apenas quando pôde nomear os objetos é que passou a perceber o real como um mundo de objetos. Esse é um indicador de que não há percepção sensível independente do pensamento verbal, abstrato, que se realiza em ligação orgânica com a linguagem a partir da prática humana”* (Mello, 2000, p. 21).

²⁷¹ Ver o livro “Psicologia Pedagógica” de Vigotski, na qual ele critica os vários “erros metodológicos” que os professores podem cometer, comprometendo o processo de aprendizagem-desenvolvimento dos alunos.

Portanto, embora o professor não deva ser o sabe-tudo da relação, vomitar conteúdos sem significado sobre os alunos, nem seguir rigidamente uma metodologia que congele o processo, é ele que deve deter o controle do meio social e de suas ferramentas didático-pedagógicas, sem abrir mão de sua posição de condutor e autoridade do processo educativo²⁷². Por meio de sua fala mediadora, é o professor que deve conduzir o aluno em direção ao que desconhece, em direção ao seu desenvolvimento.

4.7 – As Práticas Musicais e a Experimentação Sonora na Construção de Noções/Conceitos Musicais Abstratos

Outro aspecto que pode ser considerado em relação às possibilidades efetivas de ação na ZDP dos alunos, por meio do uso dos Métodos Ativos e de práticas musicais sistemáticas, é o fato de que, nesses métodos, a música é trabalhada em sua totalidade e não por fragmentos ou por aspectos puramente sonoros. Embora tais métodos também trabalhem separadamente os elementos estruturais da música (ritmo, melodia, harmonia), a maioria deles baseia-se em atividades que utilizam a música em sua inteireza, deixando de lado o caráter de “exercício” ou treinamento que a Educação Musical tradicional parecia enfatizar. Os Métodos Ativos buscam aproximar a criança da música tal como ela a conhece e experimenta no seu processo de socialização musical primária. Nas suas vivências musicais cotidianas, a criança raramente (ou mesmo nunca) tem contato separadamente com elementos estruturais constituintes da música, tampouco o tem com aspectos e características segmentadas dos eventos sonoros (altura, timbre, duração, intensidade). Pelo contrário, ela vivencia e experimenta a música em sua totalidade: ouve, canta e dança “músicas inteiras”, que ela reconhece, identifica, memoriza e gosta/“desgosta”, e que constituem uma unidade sonora simbólico-afetiva com a qual ela se relaciona.

Por isso, no início do processo de Educação Musical, momento no qual a criança está ainda criando seu vínculo simbólico-afetivo com o fazer musical escolar/sistemático, o trabalho pedagógico que prioriza as práticas musicais baseadas na unidade/totalidade musical

²⁷² “[...] para mim, a questão não é que o professor deva ter cada vez menos autoridade. Para mim, o importante é que o professor democrático nunca, realmente nunca, transforme a autoridade em autoritarismo. Ele nunca poderá deixar de ser uma autoridade, ou de ter autoridade. Sem autoridade, é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre (rindo) É um paradoxo, mas é verdade. [...] Da mesma forma, se o lado da liberdade na dialética não atende à autoridade, porque a autoridade renuncia a si mesma, ou nega a si mesma, a tendência é a liberdade deixar de ser liberdade para se transformar em licenciosidade”. (Paulo Freire, 2006, p. 115).

pode vir a ser mais significativo para a criança. Contudo, essa abordagem não desqualifica a dimensão sonoro-musical, incluindo seus elementos estruturais, mas sugere que ela deve ser trabalhada no momento certo, com frequência e da maneira correta, para que possa, efetivamente, fornecer à criança a base concreta da construção dos conceitos teórico-musicais.

No caso da disciplina Educação Musical, inserida no ensino fundamental, o trabalho com elementos do som e da música deve, no início, estar inserido numa prática musical integral, pois é essa prática que conferirá à criança o sentimento de que está fazendo música. A esse respeito, pode-se dizer que a prática musical coletiva²⁷³ é uma das práticas humanas mais vivas, dinâmicas, intensas e envolventes, e que o impulso de realizá-la é um instinto humano inato²⁷⁴. A esse respeito, Vigotski defendia que a educação deve utilizar os instintos humanos como seus aliados e não como seus oponentes²⁷⁵. Por isso ele defendia que os processos educativos deveriam basear-se no princípio da sublimação²⁷⁶, canalizando as energias infantis, seus instintos ou interesses²⁷⁷, para práticas sociais saudáveis e solidárias²⁷⁸.

No que diz respeito às práticas musicais, pode-se dizer que as crianças trazem um potencial ou instinto musical que, no seu dia-a-dia, é extravasado por meio das práticas musicais cotidianas, as quais, por sua vez, são práticas que se referem ao fenômeno musical integral, incluindo seu contexto sócio-cultural. Por isso, as práticas musicais cotidianas quase

²⁷³ Bertunes & Figueiredo (2004) e Ciarlo (2004) abordam a questão dos benefícios da prática coletiva no ensino de instrumentos.

²⁷⁴ Vigotski (2004, p. 93) assim descreve o instinto: “[...] *ele representa uma imensa força natural, é a expressão e a voz das necessidades naturais do organismo, mas isso não significa que ele deva ser uma força terrível e destruidora*”. Sob esse aspecto, será que a necessidade de criar, executar, ouvir e viver a música poderia ser considerada como um instinto da natureza humana?

²⁷⁵ “*Por tudo isso a pedagogia dos instintos acaba sugerindo outro princípio: não o da superação dos instintos, mas o da sua máxima aplicação no processo de educação. É desse ponto de vista que cabe falar da construção de todo o sistema de educação com base nos instintos da criança de hoje.*” (Vigotski, 2004, p. 109).

²⁷⁶ **Sublimação** é um conceito da psicanálise de Freud, segundo o qual o excesso de energia psíquica (para Freud, energias sexuais) que não pode ser gasto por meios habituais, encontra vazão por meio de práticas alternativas, como a arte, os esportes e as demais práticas humanas criativas. Ver próximo capítulo.

²⁷⁷ Vigotski (2004, p.111) define interesse como a orientação ou foco de atenção principal da criança e de seu psiquismo: “*A forma principal de manifestação do instinto na fase infantil é o interesse, ou seja, a orientação especial do dispositivo psíquico da criança voltada para esse ou aquele objeto.[...] Assim, como uma espécie de motor natural do comportamento infantil, o interesse é a expressão verdadeira de uma tendência instintiva, é a indicação de que a atividade de uma criança coincide com as suas necessidades orgânicas. Eis porque a regra básica requer a construção de todo o sistema educacional e de todo o ensino a partir dos interesses da criança levados em conta com exatidão*”.

²⁷⁸ “[...] *a regra pedagógica básica da educação dos instintos exige não a simples neutralização mas a aplicação desses instintos, não a sua superação, mas sua transformação em modalidades mais complexas de atividade.*” (Vigotski, 2004, p. 111).

sempre adquirem um sentido mais musical para as crianças, quando comparadas às práticas musicais escolares: quando ingressam no coral da igreja, na banda de *rock*, no grupo de *rap*, na bateria da escola de samba, no termo do congado, as crianças musicalizam-se fazendo música, ouvindo e imitando os adultos, exercendo essa atividade musical com um sentido social e afetivo *a priori* determinado. Nessas situações espontâneas de aprendizagem musical o trabalho separado de partes ou elementos da música sempre é feito em função da **totalidade da experiência musical** que, por sua vez, assenta-se em uma **situação ou contexto sócio-cultural de performance**²⁷⁹ (o desfile de carnaval, a festa do congado, o culto religioso). A experiência da música nessas situações é sempre integral, incluindo seu contexto sócio-cultural de performance.

E, de todos os elementos dinâmicos constituintes da música (tanto elementos formais, estruturais, como simbólicos), pode-se dizer que o elemento execução ou performance²⁸⁰, quando coletivo, é um dos que apresenta maior poder de envolver e dar sentido à música. Além dele, como ressaltado anteriormente, o contexto sócio-cultural de performance terá o poder de envolver o interesse da criança se, além de ser coletivo, ele também tiver um **status social positivo** (tal como prevêem Berger & Luckmann). Por isso pode-se indagar que sentido sócio-cultural as práticas musicais escolares possuem para os alunos? São práticas reconhecidas e valorizadas pela comunidade escolar, pelos pais, pela comunidade extra-escolar, pela mídia, pela sociedade?²⁸¹ Parece ineficaz tentar impor aos alunos novas práticas musicais que, de tão diferentes e distantes da realidade musical, tornam-se completamente alheias e sem significado, sem, antes, prepará-los, mobilizá-los e motivá-los para o novo. Contudo, permanecer na bagagem musical cotidiana do aluno, reproduzindo apenas aquilo que ele musicalmente já conhece e aprecia também é uma atitude educativa inócua. Assim,

²⁷⁹ Segundo Carvalho (1999), na atualidade, com o advento das novas tecnologias de produção e reprodução sonora, a música desvinculou-se de sua **origem sócio-cultural ritualística**, isto é, distanciou-se de sua essência integradora comunitária, comunicativa: “*O modelo da ocasião musical, exatamente como o da experiência teatral, era o modelo do ritual: algo irrepetível, fundado na relação eu-tu entre os participantes, revelador do mito; enfim, lugar autêntico de dramatização de valores individuais e coletivos. Agora o que se nos apresenta é a situação completamente insólita da simulação da performance no estúdio. Com ela, rompe-se essa co-dependência entre música e situação musical*”. Percebe-se, portanto, que uma das características essenciais que conferem força viva e dinâmica à música é o seu contexto de performance. Nesse sentido, não há como a escola educar musicalmente sem a prática musical e prescindindo de uma situação sócio-cultural significativa de performance.

²⁸⁰ Como atestam os trabalhos de Passos; *et al.* (2004); Fernandes, 2004; Queiroz, 2004; Pontes (2004).

²⁸¹ A esse respeito, Vigotski (2004, p. 112) afirma: “*A lei da psicologia estabelece: antes de quisermos atrair a criança para alguma atividade precisamos interessá-la por essa atividade, ter a preocupação de descobrir se ela está preparada para tal coisa, se suas potencialidades estão mobilizadas para desenvolvê-la e se a própria criança vai agir, restando ao professor apenas orientar-lhe a atividade*”.

oferecer práticas musicais diferentes daquelas do cotidiano do aluno, tal como muitas das práticas sistemáticas tradicionais (canto coral, prática instrumental coletiva), não significa necessariamente ignorar ou desrespeitar os interesses dos alunos ou sua cultura musical cotidiana. A escola deve ser o lugar para se conhecer o novo, o diferente, o não-cotidiano. O que se deve ter em mente é a maneira como esse processo acontece.

Então, como fazer coincidir o interesse musical dos alunos com as práticas musicais escolares, tal como defende Vigotski? Talvez um primeiro passo seria levar os alunos a conhecer e vivenciar situações musicais de performance existentes na sociedade e procurar relacioná-las às práticas musicais escolares, tal como ir a concertos e apresentações de grupos musicais infanto-juvenis já formados (bandas, orquestras de sopro, corais, grupos instrumentais diversos, orquestras de câmara etc.), em outras escolas ou localidades da cidade, ou mesmo a concertos e ensaios abertos de grupos profissionais²⁸². Um segundo passo seria fazê-los perceber que tais práticas têm um *status* ou valor social positivo e que podem encontrar alegria e satisfação pessoal ao realizá-las. Um terceiro passo seria iniciar as crianças em sua própria prática musical coletiva, **contextualizada numa situação sócio-cultural significativa de performance**.

Vigotski também discutiu a questão “teoria *versus* prática”, abordando o problema das atividades educacionais baseadas no “observar-e-fazer” e cuja intenção é auxiliar a construção de conceitos e o desenvolvimento do pensamento abstrato. Para Vigotski, esse tipo de atividade concreta deve ser um instrumento do processo de ensino-aprendizagem e não seu objetivo em si: “*O concreto passa agora a ser visto somente como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato – como um meio, e não como um fim em si mesmo*” (VIGOTSKI, 1998, p. 116). Vigotski (2004), ao questionar o uso exclusivo desse procedimento pedagógico (manipulação concreta), sugeriu que o mesmo, ao invés de ajudar a criança a trilhar o caminho em direção ao pensamento teórico-abstrato, pode inibir esse percurso. Em sala de aula, em determinadas atividades, a manipulação

²⁸² Tal como comprova o projeto da OSESP “Conheça a Orquestra”, cujos resultados foram muito positivos em relação ao interesse que uma orquestra tradicional e a música clássica desperta nas crianças e jovens. Tais experiências podem ser efetivas em canalizar o interesse do aluno, principalmente se acontecerem com regularidade, com frequência. Nesse caso, o interesse será autêntico e o aluno passará a ser o agente de seu aprendizado musical. Ao contrário, em situações de aprendizagem nas quais o professor (ou o programa) tenta “ganhar” o interesse do aluno para a aula de música, por meio de atividades lúdico-musicais que não apresentam ligação alguma com um contexto sócio-cultural de performance, isto é, que não se encontram num contexto musical integral, corre-se o risco de tornar a aula de música um espaço para o mero entretenimento e não um espaço para a prática e o desenvolvimento musicais efetivos. Nas palavras de Vigotski (2004, p. 113): “*É uma tarefa psicológica sumamente complexa encontrar o verdadeiro interesse e ficar o tempo todo cuidando para que esse interesse não se desvie nem seja substituído por nenhum outro*”.

concreta²⁸³ pode envolver a atenção da criança de maneira tão imediata que não lhe permite desligar-se da ação em direção à abstração (construção de conceitos, ações mentais e raciocínios). Por isso o educador deve estar atento ao fato de que a experiência concreta (**aqui relacionada à manipulação/exploração sonora desvinculada do fazer musical integral**) deve ser um meio para o desenvolvimento músico-intelectual e, portanto, um instrumento metodológico nos processos de ensino-aprendizagem, mas não um fim em si mesmo. No caso da Educação Musical, pode-se questionar como a relação entre teoria e prática manifesta-se a partir das atividades de manipulação sonora e a partir das atividades de performance musical, ou ainda, como a prática musical integral e a manipulação sonoro-musical podem conduzir à construção de conceitos teóricos, e se esses podem repercutir efetivamente nas diversas manifestações musicais expressivas (apreciação, performance, vivência, apreensão/compreensão) dos alunos.

Portanto, é necessário observar até que ponto, na Educação Musical inserida no contexto do ensino fundamental (escolas não-especializadas, com pouco tempo disponível para o desenvolvimento de um trabalho coerente e contínuo), a experimentação sonora (isto é o trabalho com sons que não se relacionam entre si da forma empregada no sistema tonal) levará os alunos a desenvolver conceitos musicais abstratos. Será que as propostas de Educação Musical, baseadas nas concepções da música experimental ou de vanguarda – que enfatizam o som e não a melodia/harmonia, a criação e a escrita com outros símbolos musicais que não os tradicionais – não seriam mais eficientes se trabalhadas com jovens e adultos, que já desenvolveram ou estão desenvolvendo seu potencial de abstração e que contam com um nível mais elevado de compreensão do fenômeno sonoro-musical? Caberia, pois, perguntar sobre as possibilidades educativas que tais propostas podem oferecer quando aplicadas no ensino fundamental ou na educação infantil, momento em que a capacidade de abstração das crianças encontra-se ainda em desenvolvimento e suas habilidades cognitivas voltadas para o imediatismo das vivências concretas.

Assim, a partir da obra de Vigotski, pode-se investigar a partir de que momento do desenvolvimento infantil as crianças são capazes de criar conceitos por meio da exploração/manipulação sonora concreta, para que tais atividades não sejam aplicadas a esmo, ajudando a desvalorizar a Educação Musical e a perder de vista sua necessidade na escola.

²⁸³ Contudo, é necessário ressaltar que, no caso das práticas musicais integrais ou situações sócio-culturais de performance, a questão da experiência/manipulação concreta não pode ser colocada da mesma maneira, pelo contrário, pois a razão de ser da música é, a partir da performance (experiência concreta), ser vivida, sentida e ouvida. Nesse caso, a experiência concreta, a vivência da performance é o objetivo primeiro e último e deve ser sentido ou percebido como uma experiência integral, de inteireza.

Não que tais atividades não sejam importantes, pelo contrário. Mas o que se discute aqui é **como e quando** elas devem ser aplicadas. A obra de Vigotski sugere que tais atividades podem ser mais produtivas quando associadas a três fatores: **frequência** (devem acontecer **periodicamente** no processo de musicalização, pois se forem atividades esporádicas, não permitirão às crianças compreendê-las e apreender o seu objetivo pedagógico); **contextualização** (devem ser atividades que fazem parte de um contexto/prática musical integral); **momento** (devem ser atividades adequadas aos níveis efetivo e potencial de desenvolvimento psicointelectual da criança, do contrário, não promoverão o desenvolvimento musical, mas apenas o “fazer por fazer” e o entretenimento, retirando da prática musical a sua seriedade (não a seriedade sisuda, opressora, mas a seriedade da concentração, da perseverança, do fazer bem feito, da realização de um objetivo). Portanto, cabe investigar se as atividades de experimentação sonora não seriam mais proveitosas e produtivas quando introduzidas na Educação Musical de jovens e adultos e não no início do processo de musicalização – quando a criança ainda não tem capacidade de abstrair os conceitos teórico-musicais relacionados à manipulação sonora e quando ainda está formando um vínculo com a música e com o fazer musical escolar.

4.8 – A Imitação e a Repetição nos Processos Formais e Informais de Educação Musical, a Partir da Perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica

Segundo a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, o processo de transmissão/apropriação constitui a base inevitável de todo processo educativo, seja ele formal ou não-formal. Por isso, tanto os processos de ensino-aprendizagem formais, quanto os não-formais, assentam-se em elementos comuns que fazem parte do processo de transmissão/apropriação: a **observação** (foco da atenção consciente), a **imitação**, a **execução** (aprender fazendo) e a **repetição**. Observação, imitação, execução e repetição, enquanto elementos inerentes à natureza do processo de transmissão/apropriação de conhecimentos não são atividades nocivas em si mesmas e não implicam necessariamente a passividade do aprendente ou a sua robotização.

No que diz respeito às aprendizagens musicais, alguns desses elementos aparecem mais em determinados tipos de aprendizagem que em outros. O ensino tradicional de música tende a centrar-se na observação de elementos teóricos (como quando o foco da atenção consciente detém-se na leitura/escrita musical e nos conceitos teórico-musicais) e na repetição

como base para o domínio técnico. Os processos espontâneos de aprendizagem musical, por sua vez, tendem a apresentar os elementos observação, imitação, execução e repetição como atividades constantes e musicalmente contextualizadas. Existem trabalhos que abordam a questão de como a observação, a imitação, a execução e a repetição acontecem nas distintas situações de ensino-aprendizagem de música²⁸⁴, aparecendo, inclusive, permeadas pelo rigor e por um certo nível de sistematização (FERNANDES, 2004). Geralmente, nas situações espontâneas de ensino-aprendizagem musical, **a observação, a imitação, a execução e a repetição acontecem vinculadas à experiência integral da música, ao fenômeno musical inserido em seu contexto social de performance**. Por exemplo, quando um jovem ingressa como aprendiz numa bateria de escola de samba, seu aprendizado musical não está desvinculado do significado simbólico-social “percussão – escola-de-samba – música – carnaval”, mas insere-se em um contexto musical e sócio-cultural que confere sentido à sua prática, por mais imitativa e repetitiva que ela seja, conferindo-lhe, ao mesmo tempo, um determinado grau de motivação. Nesse caso, a imitação e a repetição não podem ser consideradas como atividades mecânicas, robotizadas, pois possuem um sentido que faz com que seus executores mergulhem nelas de corpo e alma.

Em outras situações, a execução e a repetição, necessárias para se obter o domínio da técnica de um instrumento, podem se tornar cansativas e desmotivantes, principalmente quando são práticas isoladas, não pertencentes a um contexto significativo de performance, ainda que exista a possibilidade de um recital no final do semestre. Em muitos casos, a perspectiva de realização de um recital não é suficiente para conferir a vitalidade, a energia, a motivação, o poder integrador que a música pode trazer ao seu executante.

Por outro lado, quando imitação e repetição são realizadas sem o foco da atenção consciente²⁸⁵, sem fazer sentido para o executante, tornam-se práticas inócuas, cujo efeito é o de, no máximo, adestrar, mas não de desenvolver musicalmente. Parece que a imitação e a repetição, quando em situações de aprendizagem musical que se inserem em um contexto significativo de performance sócio-cultural, permitem aos aprendentes interiorizar não só a ação restrita e mecânica de executar um instrumento – como, por exemplo, seria a execução de um surdo numa bateria de escola de samba – mas também interiorizar o significado global dessa ação, fazendo com que um movimento repetitivo e individual tenha sentido e lugar em

²⁸⁴ Arroyo, 1998; Ramalho, 1999; Rosa, 2002; Fernandes, 2004; Mendes, 2004; Queiroz, 2004; Tanaka, 2004; Small, 2006.

²⁸⁵ Kodama, 2008.

um todo muito maior: a situação sócio-cultural performática daquela música, que é o desfile da escola de samba no carnaval. Mas, por outro lado, não se pode negar que a repetição (ou o chamado adestramento) pode ter efeito ao fornecer para o aprendiz a possibilidade de vir a executar a música de um modo que lhe faça mais sentido. Afinal, uma execução cheia de tropeços rítmicos, melódicos e harmônicos não traz para o executante o mesmo sentido musical de uma execução mais apurada. Portanto, a repetição em si mesma não constitui um elemento adestrador. Pelo contrário, ela é um dos elementos-chaves do processo de apropriação/aprendizagem/interiorização, mas necessita acontecer permeada pela atenção consciente e por um sentido/significado afetivo que confira motivação ao seu executante.

No que se refere à **imitação** (a partir da observação), esta também faz parte do processo de apropriação/aprendizagem e encontra-se onipresente nos processos espontâneos de aprendizagem musical²⁸⁶. O conceito de ZDP, definido “[...] *por aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário*” (Vigotski, 1998, p. 113), se relaciona intimamente com o conceito de imitação²⁸⁷: a criança só consegue imitar as ações e operações de outros quando ela já traz em si o potencial para realizar tais ações por si mesma. A imitação, portanto, é um procedimento que age na ZDP da criança, tendo um papel fundamental para o desenvolvimento. Por isso Vigotski faz uma distinção entre a imitação nos animais e a imitação na criança: enquanto nos animais a imitação é um processo mecânico que não incorpora a lógica objetiva da ação, na criança a imitação adquire um caráter cognitivo/intelectual. A ação imitativa apresenta um modelo representativo prévio que carrega consigo o **sentido** da ação imitada²⁸⁸. A capacidade de imitar pressupõe, então, a capacidade

²⁸⁶ Mendes, 2004; Fernandes, 2004; Queiroz, 2004.

²⁸⁷ *“Uma compreensão plena do conceito de zona de desenvolvimento proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado. Um princípio intocável da psicologia clássica é o de que somente a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa, é indicativa de seu nível de desenvolvimento mental. Esse ponto de vista está expresso em todos os sistemas atuais de testes. Ao avaliar-se o desenvolvimento mental consideram-se somente aquelas soluções de problemas que as crianças conseguem realizar sem a assistência de outros, sem demonstração e sem o fornecimento de pistas. Pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. Recentemente, no entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento”.* (Vigotski, 2005).

²⁸⁸ Por isso, a capacidade de imitação no animal limita-se à sua capacidade de ação e dificilmente a supera. A criança, por sua vez, pode imitar muito mais ações do que realmente é capaz de compreender e de realizar sozinha. *“A diferença substancial no caso da criança é que esta pode imitar um grande número de ações – senão um número ilimitado – que superam os limites da sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente”.* (Vigotski, 2005, p. 12). Leontiev assim se expressa a respeito do papel da imitação no processo de aprendizagem ou apropriação: *“Por este fato, a imitação reveste uma função nova: enquanto no animal permanece limitada às possibilidades de comportamento existentes, na criança ela pode*

de compreender os fenômenos²⁸⁹ imitados. Por isso Vigotski defendeu a importância de se considerar a imitação nos processos educativos, pois que ela seria um dos elementos-chaves do aprendizado, um elemento propulsor do desenvolvimento. Uma vez que a capacidade de imitação da criança assenta-se em suas capacidades potenciais, imitar é um caminho para o desenvolvimento efetivo: é o momento da aprendizagem em que a criança, imitando, torna interior (parte integrante de seu psiquismo) aquilo que é exterior (conhecimentos, ações mentais). Quando a criança imita, é porque os conteúdos imitados já se encontram acessíveis ao seu nível de desenvolvimento, ainda que não possam ser realizados de maneira independente, mas apenas com a ajuda/mediação de outrem.

Por isso Vigotski enfatizava a importância da mediação do professor ou do adulto como elemento condutor do processo de ensino-aprendizagem: o professor é quem pode aproveitar ao máximo a capacidade imitativa de seus alunos. É ele quem tem condições de contextualizar a imitação (e a repetição) em atividades criativas que tenham o poder de agir na ZDP e impulsionar o desenvolvimento psicointelectual dos alunos (como já atestam alguns trabalhos, tais como o de RAMOS & MARINO, 2002). Portanto, nem toda prática musical imitativa é uma prática adestradora ou passiva. Desde que esteja associada à atenção consciente; que tenha um sentido; que esteja associada a um contexto de aprendizagem mais amplo, significativo – então a imitação não será uma prática adestradora ou mecânica.

Sob esse aspecto, da mesma maneira que muitas práticas musicais informais - baterias de escola de samba, maracatus, congadas, termos de boi, cantoria, coros de igreja - têm seus processos de ensino-aprendizagem baseados na prática musical imediata, integral, coletiva, na imitação e na repetição, os Métodos Ativos de Educação Musical se apropriaram desses princípios com a finalidade de se tornarem instrumentos efetivos de musicalização infantil. Assim, a crítica que se faz à prática musical coletiva e repetitiva como adestradora, no âmbito da educação formal, não é feita aos processos espontâneos de ensino-aprendizagem musical cotidiano, nos quais a repetição e a imitação sempre ocorrem. Esses críticos associam equivocadamente as situações cotidianas de ensino-aprendizagem de música com a total falta

superar este quadro, criar novas possibilidades e formar tipos de ações absolutamente novas. Assim, a imitação na criança aproxima-se da aprendizagem nas suas formas específicas a qual se distingue qualitativamente do “learning” animal”. (Leontiev, 2004, 195).

²⁸⁹ “A diferença substancial no caso da criança é que esta pode imitar um grande número de ações – senão um número ilimitado – que superam os limites da sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança” (Vigotski, 2005, p.12).

de sistematização, com a ausência de repetição técnica, com a total soltura, não percebendo que, nessas mesmas atividades, existe metodologia e um certo nível de sistematização, uma didática que se transmite de geração a geração e que permite que essas tradições musicais permaneçam no tempo.

Portanto, defender, baseando-se nas idéias de Vigotski, sistematização, organização e repetição nos processos formais de ensino-aprendizagem de música não implica defender um processo de adestramento das habilidades musicais criativas e espontâneas dos alunos. Pelo contrário: significa defender um ensino que lhes forneça ferramentas para potencializar tais habilidades e sua expressão. Se o processo de apropriação/aprendizagem é ativo, e se constitui como um processo de auto-educação, a criança sempre está selecionando e filtrando os conteúdos (ainda que inconscientemente) a serem interiorizados, agindo seletivamente e, portanto, educando-se a si mesma. Assim, o que pode ser castrador e inibidor é a maneira como as práticas musicais se dão, bem como a maneira como o professor reage às manifestações musicais de cada aluno. Práticas musicais formais tradicionais, tais como as do canto coral, canto orfeônico, bandas de sopro, fanfarras, grupos instrumentais, orquestras infanto-juvenis, ao contrário de serem meras situações de adestramento musical, podem ser oportunidades efetivas para o desenvolvimento de novas escutas, vivências musicais e formas de relacionamento com a música. Os educadores musicais sabem disso, mas podem aprender a fundamentar e apoiar suas decisões em idéias que não sejam apenas musicais, mas que digam respeito ao próprio processo de ensino/aprendizagem, segundo a visão de Vigotski.

V – MÚSICA COMO OBJETIVAÇÃO NÃO-COTIDIANA (ARTE): PARALELO ENTRE AS PERSPECTIVAS DE HELLER, VIGOTSKI E KOELLREUTTER

Neste capítulo discute-se a questão da música tomada como objetivação não-cotidiana, como arte. Pretende-se fundamentar teoricamente a questão de como a Educação Musical pode, nos dias atuais, abordar a música e as práticas musicais não só em sua dimensão cotidiana – como tanto defendem os discursos atuais em educação – mas, principalmente, em sua dimensão chamada artística, o que implica também estabelecer a relação com a concepção de trabalho educativo apresentada no Capítulo 3: uma atividade não-cotidiana, que faz a mediação entre a dimensão do viver cotidiano e a dimensão sócio-histórica da existência humana. Se tal perspectiva teórica situa a Educação Musical como um espaço da educação formal destinado a fazer a mediação entre as práticas e escutas musicais cotidianas e as não-cotidianas, isso implica considerar como conteúdo da Educação Musical também o trabalho com a dimensão não-cotidiana da música, com sua dimensão estética, artística – e não só com sua dimensão cotidiana pragmático-utilitária.

Para tanto, abordou-se como a concepção de arte aparece nas obras de Heller e Vigotski, e como esses autores consideram o papel e a função do conhecimento artístico e da experiência estética na vida dos indivíduos particulares e na sociedade como um todo, de maneira a relacionar suas concepções com as de um autor da área musical: o compositor e professor Hans Joachin Koellreutter. A intenção foi identificar semelhanças entre as concepções de Heller e Vigotski, traçar pontes entre elas e relacioná-las com a área da Educação Musical, de maneira a encontrar uma possível fundamentação teórica para justificar a abordagem, pela Educação Musical, da música em sua dimensão artística. Contudo, é necessário ressaltar que a intenção não é defender a Educação Musical como o espaço em que se deve “ensinar música clássica”, identificando unilateralmente “música clássica” com objetivação não-cotidiana e, portanto, com “música-arte”. A intenção foi apresentar uma discussão que possa oferecer fundamentos teóricos de natureza sociológica e psicológica, a partir da concepção materialista dialética da vida social humana (Heller e Berger & Luckmann) e do próprio ser humano e de seu psiquismo (Vigotski), para que a Educação Musical possa abordar a música enquanto arte, enquanto prática humana integradora e transformadora.

Fazendo o paralelo com os pressupostos de Heller, primeiramente se discute as concepções de Vigotski sobre a natureza da arte (item 6.1), seu significado biológico e social

e sua função na educação do homem (educação estética); no item 5.2, também fazendo paralelo com as idéias de Heller, foram abordadas as concepções de Koellreutter sobre arte, *arte funcional* e o papel da música e da Educação Musical na sociedade brasileira.

A escolha de Koellreutter como o autor representante da área da Educação Musical não se deu ao acaso. Ao abordar a questão do lugar e do papel que o conhecimento musical cotidiano pode assumir no processo de ensino-aprendizagem formal de música, a introdução da obra de Koellreutter pareceu ser um acréscimo enriquecedor, tendo em vista as características desse músico educador cujas idéias acabaram por se tornar referência no campo da educação musical do Brasil. À primeira vista, as concepções de Koellreutter e aquelas dos autores abordados anteriormente parecem ser opostas. Da mesma maneira, em se tratando da área educacional como um todo, a escolha de Paulo Freire como autor ilustrativo das argumentações deste trabalho, também não ocorreu por acaso, mas justamente para confrontar suas posições teóricas – e as possíveis concepções educacionais nelas implícitas – com as idéias e pressupostos apresentados e discutidos aqui.

Uma leitura superficial de todos esses autores pode levar à seguinte concepção dualista e equivocada: enquanto os pressupostos de Vigotski, Duarte e Saviani apontam para uma concepção de ensino “conteudista”, “tradicional”, “transmissor de conhecimentos”, “de cima para baixo”, Paulo Freire e Koellreutter seriam autores que, ao contrário, apontam para uma “pedagogia libertadora”, “de baixo para cima”, “centrada no aluno” e em sua bagagem cultural. Contudo, além de Paulo Freire e Koellreutter também apoiarem suas idéias no marxismo, percebe-se que, por detrás de seus discursos, esses autores apresentam concepções muito semelhantes às de Heller, Vigotski, Duarte e Saviani em relação à natureza do conhecimento (cotidiano/espontâneo e não-cotidiano/formal) e em relação ao papel da educação e da arte no desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Sob esse aspecto, pretendeu-se discutir a questão de como a concepção de cotidiano e não-cotidiano (arte) aparece na obra desses autores, ainda que de forma subentendida.

5.1 – A Psicologia da Arte e a Educação Estética Segundo Vigotski

5.1.1 – A Natureza Social da Arte

Vigotski, tal como Heller e Koellreutter, defende um enfoque sociológico da arte, no qual a abordagem do objeto artístico e da experiência estética acontece do ponto de vista sócio-histórico e não somente do ponto de vista psicológico individual ou formal/estético. Vigotski considera que, como toda atividade psíquica humana, a experiência estética/artística é uma atividade de fundo social²⁹⁰, que integra tanto os aspectos individuais do psiquismo quanto os aspectos sociais²⁹¹. Em sua opinião, a arte, enquanto objeto de estudo da ciência, deve ser considerada como: “[...] *uma das funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico concreto*” (VIGOTSKI, 1999, p.9).

Tal enfoque, contudo, não anula o enfoque estético baseado na questão formal ou na experiência particular do artista/criador e do receptor/fruidor, mas contempla essa problemática a partir do referencial sócio-histórico, considerado o definidor das características intrínsecas dos fenômenos artísticos. Uma vez que o homem cria uma realidade social simbólica na qual objetiva suas ações mentais e seus conhecimentos, cria também um conjunto de ações mentais, comportamentos, procedimentos e conhecimentos que se tornam **instrumentos da sociedade**. A arte seria um desses instrumentos sociais; por isso, embora ela tenha início no elemento estético, ela vai além dele, constituindo uma *“técnica social do sentimento”*²⁹².

²⁹⁰ Ressalta-se aqui que, ao se referir a aspectos sócio-históricos, Vigotski está se referindo também e simultaneamente a aspectos psicológicos, pois, da mesma maneira que o psiquismo humano é sociohistoricamente configurado, a dimensão humana sócio-histórica só existe a partir *da e na* consciência dos indivíduos.

²⁹¹ “A arte é o social em nós e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como o coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social.” (Vigotski, 1999, 315).

²⁹² “A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser.” (Vigotski, 1999, p. 315).

Vigotski também considera a arte como uma das formas de ideologia que nasce das relações econômicas e de produção das sociedades: “[...] *assim, o psiquismo do homem social é visto como subsolo comum de todas as ideologias de dada época, inclusive da arte. Com isso se está reconhecendo que a arte é determinada e condicionada pelo psiquismo do homem social*” (VIGOTSKI, 1999, p.11). O psiquismo humano seria, portanto, o mecanismo mediador entre o sistema político-econômico e suas ideologias. E a arte seria uma: “[...] *forma ideológica absolutamente peculiar, ligada a um campo totalmente singular do psiquismo humano. [...] Tudo consiste em que a arte sistematiza um campo específico do psiquismo do homem social – o campo do sentimento*” (VIGOTSKI, 1999, p.12).

Da mesma maneira que a realidade apresenta ao homem constantes contradições, assim também a arte se constitui de contradições: ela seria um enfoque emocional e dialético do homem sobre a vida e sua realidade. Seu caráter social reside no fato de que a arte surge da realidade e para ela se volta²⁹³:

[...] a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida. Isso rejeita radialmente a concepção da arte como ornamento [...]. (Vigotski, 1999, p.328-329).

Ressalta-se que o social para Vigotski não é simplesmente o coletivo entendido empiricamente como a relação com outros indivíduos. A dimensão sócio-histórica constitui a própria natureza ou essência do psiquismo humano, por isso: “[...] *no movimento mais íntimo e pessoal do pensamento, do sentimento etc., o psiquismo de um indivíduo particular é efetivamente social e socialmente condicionado*” (VIGOTSKI, 1999, p.14). Por isso, toda obra de arte deve ser vista pela psicologia como “[...] *um sistema de estímulos, organizados consciente e deliberadamente, com vistas a suscitar resposta estética*” (VIGOTSKI, 1999, p.26). Justamente aí reside a natureza ou essência sócio-histórica da arte: ao agir nos indivíduos por meio do conjunto de seus signos sociais, a arte promove a experiência estética individual²⁹⁴. Ao fazê-lo, a arte está, na verdade, canalizando o social para o nível individual e vice-versa. Ao mesmo tempo em que canaliza a dimensão sócio-histórica da existência humana para a dimensão particular/individual (quando o indivíduo acessa a técnica social

²⁹³ Lukács e Heller também consideram que a arte nasce da vida cotidiana, transcende-a e a ela retorna.

²⁹⁴ Ernest Fischer (1981) apresenta uma abordagem marxista da arte muito semelhante que a de Vigotski, inclusive iniciando sua narrativa (p. 12) com questionamentos sobre a natureza da arte muito semelhantes aos que Vigotski apresenta para iniciar seu “A Psicologia da Arte” (1999).

“arte”, historicamente constituída), a arte leva o indivíduo a manifestar seus conteúdos simbólico-afetivos por meio da fruição ou da criação artística²⁹⁵.

Assim, ação da arte no psiquismo humano se dá primeiramente do nível/dimensão social para o nível/dimensão individual²⁹⁶; do nível externo para o interno, tal como Vigotski descreve o desenvolvimento dos processos superiores da consciência humana: do externo/social para o interno/individual, por meio do processo de internalização ou apropriação: “*Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de continuar social*” (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Ainda que Vigotski não negue que cada indivíduo projeta²⁹⁷ seus conteúdos psíquicos na obra de arte e que, por isso mesmo, a experiência estética de cada pessoa, diante de cada obra, em momentos diferentes, é única, ele considera que essa projeção tem como natureza ou essência primeira a dimensão social, pois que o próprio psiquismo humano é social e a arte é um instrumento psíquico objetivado socialmente. Assim, não se deve considerar essa questão como um posicionamento dúbio ou paradoxal por parte de Vigotski. Considerar a arte como um mecanismo, técnica ou instrumento social (objetivado socialmente), por meio do qual o psiquismo individual dá vazão às suas energias psíquicas (sublimação), não significa negar que, no processo de fruição estética, cada indivíduo, por meio do instrumento social arte, projete e expresse seus sentimentos e emoções. Isso porque, embora os sentimentos e emoções tenham conteúdos ou “colorido” único para cada pessoa, o fato de poderem ser acessados por uma obra de arte e elaborados na experiência estética constitui um fenômeno social. Sob esse aspecto, Vigotski concorda em alguns pontos com a **teoria da empatia de**

²⁹⁵ “A questão não se dá da maneira como a representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, **torna-se** social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade.” (Vigotski, 1999, p. 315). Ou, do ponto de vista de Heller: integrando o homem particular na dimensão genérico-humana (ou sócio-histórica) das objetivações representantes da essência humana historicamente constituída.

²⁹⁶ “Essa dialética entre o individual e o social em arte leva Vigotski a concluir que o sentimento representado na arte não se torna social, mas individual na medida em que a pessoa que frui a arte converte-se em indivíduo sem deixar de ser social”. (Bezerra in Vigotski, 1999, p.XVII).

²⁹⁷ Parece que Vigotski não utiliza o termo **projeção** exatamente na mesma acepção do conceito psicanalítico de Freud, pois, para este autor, a projeção, enquanto um mecanismo de defesa do ego, está relacionada exclusivamente ao equilíbrio entre as energias psíquicas conscientes e inconscientes (pulsões), todas com conteúdos sexuais: por meio da projeção ou **identificação projetiva**, o indivíduo “coloca” em objetos externos (pessoas, objetos materiais ou situações) conteúdos psíquicos seus, identificando-se, dessa forma, com tais objetos externos. Para Vigotski, o mecanismo de “projetar” conteúdos psíquicos em objetos externos (neste caso, nas obras de arte) é semelhante à concepção de Freud, contudo, em Vigotski tais conteúdos não se relacionam exclusivamente a conflitos sexuais.

Lipps (VIGOTSKI, 1999, p. 260) considerando, no entanto, que essa teoria não é suficiente para explicar a ação da arte no psiquismo humano²⁹⁸. Sua concepção trata o problema a partir de uma perspectiva dialética: a arte ocupa o lugar instrumento/técnica social por meio da qual o psiquismo individual não só projeta seus conteúdos como também, ao entrar em contato com as dimensões formais e simbólicas da arte, acessa e canaliza para si os aspectos universais da essência e da existência humanas. Afinal, a arte só tem sentido porque tem o poder de levar o homem particular a comungar com seus iguais. Por mais individuais/subjetivos que sejam os conteúdos da arte, eles só têm razão de ser ou de existir porque transcendem a dimensão individual/particular em direção à dimensão humana coletiva. A arte não tem sentido no isolamento porque seus conteúdos só podem se manifestar por meio da técnica e da forma, social e historicamente constituídas.

Justamente por abordar o aspecto sócio-histórico da arte e da experiência estética, Vigotski, ao analisar o problema da arte, não foca sua atenção nem no criador/artista, nem no fruidor/público, mas sim na obra de arte em si mesma (no seu conteúdo e forma): *“É necessário tomar por base não o autor e o espectador, mas a própria obra de arte”* (VIGOTSKI, 1999, p. 25).

Portanto, para esse autor, a questão do individual e do social na criação artística é só uma questão quantitativa, pois todo ato criador nasce a partir da bagagem histórico-social formadora do psiquismo do artista, bem como das características do espaço-tempo social no qual ele se insere. De maneira semelhante, Koellreutter parte do pressuposto de que a figura individual do artista não é relevante em si mesma; o indivíduo-artista só adquire relevância na medida em que é capaz de canalizar, por meio de seu ato criador, os conteúdos simbólico-universais representantes da dimensão sócio-histórica da existência humana, tornando tais conteúdos acessíveis aos demais indivíduos por meio da elaboração estética da obra-de-arte²⁹⁹.

²⁹⁸ *“De dentro de nós mesmos nos inserimos na obra, projetamos nela esses ou aqueles sentimentos que brotam do mais profundo do nosso ser e, evidentemente, não estão na superfície dos nossos próprios receptores mas relacionados à mais complexa atividade do nosso organismo. [...] Do ponto de vista objetivo, a empatia é a reação, a resposta ao estímulo e, quando Lipps afirma que inserimos nossas reações no objeto da arte, tem mais razão do que Christiansen, para quem o objeto artístico insere em nós suas qualidades emocionais.”* (Vigotski, 1999, p.260-261).

²⁹⁹ Tal concepção de artista-criador fundamenta-se na concepção estética marxista, que, embora considerando a arte e o ato criador enquanto expressões do processo social universal, não diminui, por assim dizer, a importância do trabalho criador: *“Portanto, se a estética marxista identifica o maior valor da atividade criadora do sujeito artístico no fato dele assumir nas suas obras o processo social universal e torna-lo sensível, experimentalmente acessível, e se nessas obras se cristaliza a autoconsciência do sujeito, o despertar da consciência do desenvolvimento social, nada disso implica uma subestimação da atividade do sujeito artístico, e*

5.1.2 – A Dimensão Individual da Arte e a Psicanálise

No que se refere à dimensão individual da experiência estética, Vigotski considera a arte como um tipo de sublimação³⁰⁰, tal como Freud, mas, ao contrário deste, acredita que o efeito de sublimação da arte transcende o aspecto meramente sexual, estando relacionado a uma necessidade existencial humana. A criação e fruição artísticas seriam uma necessidade intrínseca do psiquismo humano.

Vigotski também acata outro conceito psicanalítico, o de inconsciente³⁰¹: “[...] *as causas mais imediatas do efeito artístico estão ocultas no inconsciente*” (VIGOTSKI, 1999, p.81). Para ele, é o inconsciente do homem que se manifesta primeiramente na apreciação artística:

[...] toda interpretação consciente e racional que o artista ou o fruidor faz dessa ou daquela obra, deve ser aqui considerada como racionalização mais tardia, i.e, como uma impressão ilusória, alguma justificação diante da própria razão, como explicação post factum inventado. (VIGOTSKI, 1999, p.82).

Vigotski considera a arte, tal como o sonho e a neurose³⁰², como um “sintoma” ou efeito do inconsciente (VIGOTSKI, 1999, p.83). Por meio da fruição da arte, o homem vive emoções intensas, ainda que sejam emoções angustiantes – tais como a raiva, a dor e a perda – mas, ainda assim, essas emoções lhe causam prazer e ele as busca³⁰³.

Contudo, Vigotski discorda de Freud na medida em que este último considera a arte um fenômeno unicamente relativo ao inconsciente: como sublimação, um mecanismo de

sim, pelo contrário, temos uma legítima valorização desta atividade, mais elevada do que a de qualquer outro critério precedente.” (Frederico, 1997, p. 100).

³⁰⁰ Conceito psicanalítico criado por Freud, a **sublimação** é um mecanismo psíquico por meio do qual a mente humana, por meio de atividades bem sucedidas e não por meio de sintomas patológicos, dá vazão aos seus impulsos sexuais inconscientes: “*Freud utilizou esse termo para designar alguma atividade humana bem-sucedida, principalmente no campo artístico, no trabalho intelectual e de obtenção de reconhecimento público em geral, que aparentemente não teria nenhuma relação direta com a sexualidade. Essas pessoas, porém, retiram a energia e capacidade criativa de trabalho da pulsão sexual, dessa forma sublimando-a*” (Zimerman, 2001, p. 396).

³⁰¹ O **inconsciente** (Id), segundo a teoria psicanalítica de Freud, refere-se a uma dimensão do psiquismo humano na qual se agrupariam os afetos, representações e derivados das pulsões psíquicas em geral. Esses conteúdos são mantidos fora da consciência (ego) por meio do mecanismo de defesa da repressão. (Zimerman, 2001).

³⁰² A **neurose** na psicanálise é definida como uma condição, nem sempre patológica, de nosso psiquismo por meio da qual as pulsões de natureza sexual são reprimidas pelo ego consciente, por meio do mecanismo de defesa chamado repressão (recalcamento) (Zimerman, 2001).

³⁰³ Segundo o **princípio da antítese** discutido a seguir.

defesa. Ao contrário, para Vigotski, a criação artística e a fruição estética não podem ser fenômenos exclusivamente inconscientes, pois a consciência humana tem ampla e fundamental participação nesse processo:

A desconsideração dos momentos conscientes no ato de vivenciar a arte apaga completamente o limite entre a arte como atividade evada de sentido e a formação sem sentido de sintomas patológicos nos neuróticos ou a acumulação desordenada de imagens no sonho. (Vigotski, 1999, p.94).

Se a arte se distingue do *sonho* e da *neurose* é porque seu produto é social e não só individual³⁰⁴. Por isso, mesmo utilizando alguns pressupostos freudianos, Vigotski critica como reducionista a abordagem psicanalítica da arte³⁰⁵ porque ela reduz a arte a um mecanismo de defesa do ego (sublimação), cujo conteúdo compõe-se principalmente de desejos sexuais reprimidos ou de conflitos sexuais infantis, dentre os quais o complexo de Édipo³⁰⁶ teria papel central. Para Vigotski, a Psicanálise deveria deixar de lado o pansexualismo e o infantilismo e voltar-se para a análise psicossocial da arte, uma vez que o comportamento artístico do ser humano não pode ser explicado somente a partir das vidas individuais (tanto do artista-criador, quanto do receptor), mas também a partir “do grande ciclo da vida social” (VIGOTSKI, 1999, p. 99).

Assim, segundo Vigotski, a Psicanálise comete dois erros em relação à explicação da arte: o primeiro é reduzir o fenômeno artístico às manifestações sexuais inconscientes do psiquismo humano. O segundo é retirar a importância da **consciência** no processo de criação e

³⁰⁴ “[...] se considerarmos a arte do ponto de vista da psicanálise, fica absolutamente incompreensível a sua evolução histórica, a mudança das suas funções sociais, porque desse ponto de vista a arte sempre foi, dos primórdios aos nossos dias, uma expressão permanente dos instintos mais antigos e conservadores. Se a arte distingue do sonho e da neurose, distingue-se antes de tudo porque seus produtos são sociais, à diferença dos sonhos e dos sintomas de doenças [...]” (Vigotski, 1999, p.92).

³⁰⁵ “E a diferença entre determinadas modalidades de arte acaba sendo reduzida pela psicanálise à diferença entre as formas da sexualidade infantil. Desse modo, as belas artes são explicadas e interpretadas como sublimação do instinto de contemplação sexual [...]. O sexual serve de base à arte e determina o destino do artista e a natureza de sua criação. Nessa interpretação fica absolutamente incompreensível o efeito da forma artística; resta a ela ser uma espécie de apêndice secundário e sem grande importância, descartável, no fundo.” (Vigotski, 1999, p.90). E ainda: “Nessa concepção, reduz-se extremamente o papel social da arte, e esta começa a parecer mero antídoto que tem como fim salvar a humanidade dos vícios, mas não apresenta nenhum problema positivo para o nosso psiquismo” (Vigotski, 1999, p.91).

³⁰⁶ Segundo Freud, o Complexo de Édipo constitui uma fase no desenvolvimento psíquico das crianças. Nessa fase (por volta dos 3 anos) as crianças desenvolvem um conjunto de desejos conflituosos, amorosos e hostis, em relação aos seus pais. Tais desejos incluem o desejo amoroso sexual pelo genitor do sexo oposto acompanhado pelo ciúme e desejo de morte do genitor do mesmo sexo. (Zimerman, 2001).

fruição da arte³⁰⁷. Vigotski entende que, para que a Psicanálise possa vir a ser um aporte teórico consistente para os estudos sobre arte, deve incorporar a análise psicossocial do simbolismo da arte, considerando sua evolução histórica, ao invés de abordá-la apenas no âmbito individual. A Psicanálise deveria: “[...] *compreender que a arte nunca poderá ser explicada até o fim a partir de um pequeno círculo da vida individual, mas requer forçosamente a explicação de um grande ciclo da vida social*” (VIGOTSKI, 1999, p. 99). Contudo, Vigotski não deixa de reconhecer que há um ponto positivo na abordagem psicanalítica e que pode ser aproveitado na explicação do fenômeno artístico: é a incorporação do conceito de **inconsciente** a esse estudo. Por isso ele procura desvendar como o inconsciente individual se torna social por meio da obra de arte³⁰⁸. Mas, para ele, a **forma artística** (síntese do social) é o elemento ou mecanismo mais importante e fundamental no processo da experiência estética³⁰⁹, por isso o conceito de inconsciente individual não é suficiente para explicar o fenômeno artístico. A explicação deve levar em conta também o **consciente** (ou consciência). E, segundo Vigotski, a consciência não deve ser tomada como um aspecto passivo na criação e fruição da arte, mas, ao contrário, como fator autônomo e ativo, estimulado principalmente pela forma artística.

5.1.3 – As Leis ou Mecanismos de Ação da Arte

Como Vigotski considera que “toda obra de arte consiste num sistema social de estímulos organizados consciente e deliberadamente com vistas a suscitar resposta estética”, ele parte do pressuposto de que analisar a estrutura e a organização desses estímulos pode revelar as especificidades da resposta estética³¹⁰. Por isso, tal como Marx, Vigotski questiona

³⁰⁷ “Ao apontarem o papel excessivamente importante do inconsciente, os psicanalistas reduzem a absolutamente nada toda consciência que, segundo expressão de Marx, constitui a única diferença entre o homem e o animal. [...] A desconsideração dos momentos conscientes no ato de vivenciar a arte apaga completamente o limite entre a arte como atividade eivada de sentido e a formação sem sentido de sintomas patológicos nos neuróticos ou a acumulação desordenada de imagens no sonho.” (Vigotski, 1999, p.93).

³⁰⁸ “Deste modo, a aplicação prática do método psicanalítico ainda está aguardando a sua realização, e podemos apenas dizer que essa aplicação deve pôr em prática os imensos valores teóricos que banalizam a própria teoria. No cômputo geral, esses valores se resumem ao seguinte: à incorporação do inconsciente, à ampliação da esfera da pesquisa, à indicação de como o inconsciente em arte se torna social.” (Vigotski, 1999, p. 98).

³⁰⁹ Como será discutido a seguir, essa afirmação não significa que Vigotski fosse adepto do formalismo.

³¹⁰ Tal abordagem mostra-se extremamente atual, como evidenciam alguns estudos em neurociência da atualidade (Kersten, 2009; ALTENMÜLLER *et al.*, 2009).

não o porquê de as formas de arte estarem relacionadas às respectivas formas de desenvolvimento social de suas sociedades, mas sim o por quê de determinadas formas artísticas, a despeito de sua distância espaço-temporal, continuarem a produzir efeitos nos indivíduos, tal como a arte greco-romana, por exemplo³¹¹.

Portanto, se a arte é um mecanismo social de expressão individual de emoções ou uma “técnica social dos sentimentos”, os estudos na área, segundo Vigotski, devem procurar desvendar “*os mecanismos de ação da obra-de-arte*”, ou, em outras palavras, o “*problema psicológico da arte*”. Para compreender a arte, não se deve abordá-la segundo seu emprego ou usufruto numa dada sociedade, mas sim por meio de seus elementos formais intrínsecos (ou mecanismos de ação), os quais despertam no fruidor um pensamento emocional³¹².

Contudo, isso não significa uma afinidade de Vigotski com o formalismo; ao contrário, Vigotski não aborda a arte por meio da forma de maneira isolada. Sua perspectiva psicológica é ao mesmo tempo sócio-histórica. Ele procura descobrir por meio de quais mecanismos a arte age e atua no psiquismo humano; quais leis regem a experiência estética e como a disposição do material artístico (forma e conteúdo) possibilita a experiência da catarse estética: “[...] o enfoque marxista da arte, sobretudo nas formas mais complexas, incorpora o estudo da ação psicofísica da obra de arte” (VIGOTSKI, 1999, p.12). Sob esse aspecto, afirma que: “*Conseqüentemente, o problema consiste em saber se é possível ou impossível estabelecer quaisquer leis psicológicas de influxo da arte sobre o homem*” (VIGOTSKI, 1999, p. 23).

Vigotski propôs, então, um método analítico para abordar os elementos e a estrutura da obra de arte para, por meio da compreensão desses elementos intrínsecos, chegar às leis gerais que regulam a resposta estética. Sua conclusão é a de que a **antítese** é um dos princípios por meio do qual a arte age no psiquismo humano.

Segundo o princípio da antítese, a arte age em nosso psiquismo por meio da **contradição dialética entre forma e conteúdo**, os quais constituem sempre elementos em conflito (antítese) dentro do objeto artístico: encontrar o prazer por meio da vivência de sentimentos angustiantes, do conflito entre forma e conteúdo e entre forma e material. Como

³¹¹ “[...] Marx aponta como questão mais importante da arte a elucidação das causas que levam a epopéia grega e as tragédias de Shakespeare, produtos de épocas há muito passadas, a manterem até hoje o sentido de norma e modelo inacessível, apesar de ter desaparecido há muito tempo para nós a base das idéias e relações em que elas medraram. Só na base da mitologia grega pôde surgir a arte grega, e no entanto ela continua a nos emocionar, embora essa mitologia tenha perdido para nós qualquer sentido real exceto o histórico”. (Vigotski, 1999, p. 44-45).

³¹² Em “O erro de Descartes”, o neurologista português Antônio Damásio trata exatamente dessa questão.

as emoções da experiência estética estão sempre em antagonismo, a lei da reação estética parece ser uma só, a **catarse**: “[...] encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito” (VIGOTSKI, 1999, p.270). Para esse autor, a natureza contraditória ou dialética da emoção estética³¹³ pode ser provada pela “estética do feio”, isto é, por aqueles objetos artísticos que, ao contrário de reunir e apresentar estímulos sensoriais “belos” ou prazerosos, apresentam estímulos repulsivos e grotescos que, contudo, nos integram na universalidade da existência humana³¹⁴.

Esse aspecto contraditório da arte que, segundo Vigotski, constitui a natureza essencial do processo de catarse estética, foi também observado pelo neurologista Oliver Sacks, em relação à música:

A música, dentre as artes, é a única ao mesmo tempo completamente abstrata e profundamente emocional. Não tem o poder de representar nada que seja específico ou externo, mas tem o poder exclusivo de expressar estados íntimos ou sentimentos. A música pode penetrar direto no coração: não precisa de mediação. Ninguém tem que saber coisa alguma sobre Dido e Enéas para comover-se com o lamento dela por ele; quem já perdeu um ente querido sabe o que Dido está expressando. **E existe, por fim, um profundo e misterioso paradoxo nisso, pois embora esse tipo de música nos faça vivenciar a dor e o luto mais intensamente, ao mesmo tempo nos traz consolo e alívio**³¹⁵. (Sacks, 2007, p. 288).

Segundo Vigotski, a vivência do fenômeno artístico requer todos os aspectos do psiquismo (sensação, percepção, cognição, emoção) e, justamente por isso, a arte é um poderoso recurso de ampliação e transformação da consciência individual (do ponto de vista da teoria de Heller, um elemento de transcendência do cotidiano). Vigotski afirma que o prazer estético transcende tanto o mero prazer/deleite sensorial, como também a mera compreensão cognitiva do fenômeno artístico, pois se compõe de uma **vivência total/inteira**

³¹³ Fischer (1981), numa abordagem semelhante afirma: “A tensão e a contradição dialética são inerentes à arte; a arte não só precisa derivar de uma intensa experiência da realidade como precisa ser **construída**, precisa tomar forma através da objetividade”.

³¹⁴ “A contradição, a repulsão interior, a superação e a vitória são constituintes obrigatórios do ato estético. É necessário ver o feito em toda a sua força para depois colocar-se acima dele no riso. É necessário vivenciar com o herói da tragédia todo o desespero da morte para com o coro elevar-se sobre ela. A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse.” (Vigotski, 2004, p. 345).

³¹⁵ Grifo nosso.

do ser: sensação/percepção, cognição/pensamento, emoção/afeto³¹⁶. Nessa perspectiva, a arte, para Vigotski, assemelha-se à concepção de objetivação não-cotidiana de Heller: uma objetivação capaz de fazer com que o homem transcenda sua particularidade para comungar com a dimensão humano-universal³¹⁷.

E, para que essa vivência aconteça, o elemento **forma**, segundo Vigotski, é fundamental, é o **elemento inicial da arte**, aquele que configura os detalhes que tornam um objeto cultural comovente, tocante, criativo, inteligente³¹⁸. Por isso Vigotski considera a forma como um elemento dinâmico da arte e que a **percepção da arte** organiza-se pela seguinte fórmula: **da emoção da forma a algo que a sucede**. A emoção da forma seria sempre o **momento inicial** da vivência artística: “[...] *o ponto de partida sem o qual não ocorre nenhuma interpretação da arte*” (VIGOTSKI, 1999, p.43). Contudo, Vigotski não partilha da concepção formalista³¹⁹, pois não considera a forma como elemento isolado, mas sim como elemento inicial, detonador da experiência estética. Para ele, a forma é o elemento fundamental, mas não único ou final da experiência estética. A forma só pode agir e, de fato, só pode existir, em função da consciência/psiquismo humano, sócio-historicamente configurado, pois é o psiquismo o criador e o receptor da forma artística.

Os formalistas rejeitam qualquer psicologismo na análise das obras de arte, estudando-as como algo objetivo e independente das idéias e sentimentos que integram a sua composição: buscam apenas a análise estrutural da forma. Vigotski discorda dessa perspectiva porque acredita que é impossível abordar a arte sem considerar o que nela nos suscita a

³¹⁶ Concepção comprovada pelos novos estudos sobre o funcionamento do cérebro humano (Paál, 2009).

³¹⁷ Ernest Fischer em seu “A Necessidade da Arte” (1981), propõe uma abordagem da arte muito parecida com a de Vigotski e Heller. Tal como esses dois autores, Fischer apresenta uma abordagem marxista da arte e, portanto, uma abordagem sócio-histórica. Fischer também considera a arte como uma atividade humana integradora do indivíduo particular na universalidade do humano-genérico: “[...] [o homem] *anseia por unir na arte o seu ‘eu’ limitado com uma existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade. [...] E o que o homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo: reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias*”.

³¹⁸ “A arte começa onde começa o mínimo, e isto equivale dizer que a arte começa onde começa a forma. Desse modo, uma vez que a forma é, decididamente, própria de toda obra de arte, seja esta lírica ou figurada, a emoção específica da forma é condição necessária da expressão artística [...]” (Vigotski, 1999, p. 42). E, como será discutido no próximo item, Koellreutter tem uma visão parecida.

³¹⁹ O conceito de forma artística (**arte como procedimento** ou “arte pela arte”) é ampliado pelos formalistas que a consideram como a condição ou princípio universal da criação artística: “[...] *ela subentende por forma toda disposição artística do material pronto, feita com vistas a suscitar certo efeito estético. É a isso que se chama procedimento artístico. Dessa forma, toda relação do material na obra de arte será forma ou procedimento [...]. Assim como em música a soma dos sons não constitui a melodia e esta é o resultado da correlação de sons, todo procedimento em arte é, no fim das contas, construção e composição do material*” (Vigotski, 1999, p.60).

experiência estética: as leis psicológicas por meio das quais a arte opera. O princípio formal, como os demais princípios de construção da arte, deve ser abordado pela Psicologia e pela Sociologia da Arte porque o procedimento social da arte e seu objetivo não podem ser definidos senão em conceitos psicológicos (que são, ao mesmo tempo, sociais): seu objetivo é suscitar a emoção estética (VIGOTSKI, 1999, p.64). Nessa perspectiva, a “perfeição da forma” só o é porque, de alguma maneira, nosso psiquismo assim a interpreta. Não pode existir perfeição formal fora do psiquismo humano. Além disso, a perfeição formal só é atingida quando o artista, por meio da técnica, entrega-se também ao sentimento, ao conteúdo existencial humano, encontrando a expressão perfeita de ambos por meio do objeto artístico. Por isso, a forma na arte não tem como efeito somente promover o mero prazer do belo, o que seria hedonismo estético; a experiência estética traz consigo uma emoção maior, um estado psicológico de imersão e compreensão, de empatia com a dimensão existencial humana contida da obra.

Para Vigotski o sensualismo ingênuo ou hedonismo é simplesmente o prazer superficial provocado aos nossos sentidos pelas coisas belas, mas isso não constitui experiência estética da arte³²⁰. Para ele é necessário que se distinga a reação estética da arte (catarse estética) da reação comum no ato de perceber um gosto, um cheiro, uma cor agradável aos sentidos³²¹. Segundo Vigotski, se a natureza da arte fosse tão somente satisfazer os desejos reprimidos ou dar vazão às emoções reprimidas dos conflitos sexuais infantis (como defende a Psicanálise), então qualquer narrativa vulgar de cunho pornográfico poderia despertar os mesmos efeitos da contemplação de uma obra de arte. Assim ele critica essa abordagem:

Contudo, é bem mais substancial a incompreensão da psicologia social da arte que se verifica em semelhante enfoque. O efeito da obra de arte e da criação poética é integralmente deduzido dos instintos mais antigos, que permanecem imutáveis ao longo de toda a história da cultura, e o efeito da arte se restringe integralmente a um campo estreito da consciência individual. (Vigotski, 1999, p.91/92).

³²⁰ Como afirma J. J. de Moraes (1986, p. 65-66): “Ouvir emotivamente, no fundo, não deixa de ser ouvir a si mesmo do que propriamente a música. É usar da música a fim de que ela desperte ou reforce algo já latente em nós mesmos. [...] A sonoplastia radiofônica, o cinema, o teatro, a canção popular utilizam muito dessa potencialidade ‘climatérica’ do dado musical. E a chamada música ambiental, na verdade, é um dos seus empregos mais diretos, mais objetivos. Mas entregar-se à música apenas emotivamente nem sempre – quase nunca, lias – leva alguém a compreender melhor o próprio objeto musical. Isso porque se fica tão entregue às sensações que o agente provocador mal é vislumbrado”.

³²¹ Tal concepção é semelhante à de Fischer (1981, p. 15), segundo a qual o efeito da experiência estética deve levar “[...] a algo mais produtivo do que a mera observação”.

Vigotski considera que o conteúdo sensorial não é única finalidade de uma obra de arte. O objetivo, a essência e a finalidade da arte residem justamente em sua capacidade de ir além do sensorial, do figurativo, levando o indivíduo a transcender o conteúdo imediato da obra e a comungar com o que, nesse conteúdo, representa a essência universal humana³²². Segundo Vigotski, a experiência artística transcende o mero prazer sensorial porque exige uma atividade criativa também por parte do fruidor, assim, para ele, a Psicologia da Arte não deve iniciar-se pelo problema da percepção (abordagem formalista), mas sim pelo problema do sentimento e da imaginação (abordagem psicossocial). Dessa forma, Vigotski considera que tanto os intelectualistas (que consideram a arte uma forma de conhecimento) quanto os formalistas³²³ (que a consideram apenas do ponto de vista estrutural-formal) falham ao buscar explicar a arte somente por meio da análise de seus elementos objetivos: conteúdo, significado, forma, material.

Além disso, “*A percepção mais simples da forma ainda não é, por si mesma, um fato estético*” (VIGOTSKI, 1999, p.68), mas sim um fato psicológico. Os animais também podem perceber formas isoladamente; mas a forma associada ao material, na obra de arte, já configura a mudança qualitativa que caracteriza esse fenômeno: qualquer alteração no material de uma obra de arte modifica também sua forma, pois forma e material, na arte, são elementos indissociáveis. Por isso, segundo Vigotski, a qualidade artística é determinada pela qualidade da combinação forma-conteúdo-material e não por um desses elementos isoladamente³²⁴.

Justamente por considerar a experiência estética como uma experiência integral do psiquismo humano, Vigotski não concebe a arte como forma de conhecimento³²⁵, tal como o

³²² “*Uma observação bastante breve da reação estética já nos permite observar que o seu objetivo final não é repetir alguma reação real, mas superá-la e vencê-la. Se um poema sobre a tristeza tivesse por objetivo final nos comunicar apenas tristeza, isso seria triste demais para a arte. Logo, a tarefa da lírica não é simplesmente nos contagiar, segundo a expressão de Tolstói, com os sentimentos de outra pessoa, neste caso com a tristeza alheia, mas nos colocar acima dela, nos forçar a vencê-la, a superá-la.*” (Vigotski, 2004, p. 339).

³²³ “[...] o princípio básico do formalismo mostra-se totalmente incapaz de revelar e explicar o conteúdo psicossocial historicamente mutatório da arte e a escolha do tema, do conteúdo ou do material condicionado àquele conteúdo.” (Vigotski, 1999, p.79).

³²⁴ É interessante notar que Vigotski não se refere à questão do estilo individual do artista ou às características particulares/individuais do ato criador. Koellreutter, ao contrário, quando se refere à qualidade ou relevância de uma obra de arte ou do trabalho de criação artística dá ênfase ao “estilo pessoal” do autor, isto é, à maneira expressiva por meio da qual o artista consegue se expressar artisticamente, comunicando conteúdos humano-universais.

³²⁵ Deve-se ressaltar que Vigotski, ao negar as artes como “forma de conhecimento”, não está se referindo às artes enquanto corpos de conhecimento humano sócio-historicamente objetivados, mas sim à experiência da arte

fazem os intelectualistas. Para ele, a arte não pode ser vista como a ciência, diferindo desta somente por seu método, pelo modo como nos leva a vivenciar seu conteúdo. Ao contrário, a arte fornece uma compreensão indireta das coisas e, embora os aspectos intelectivos façam parte da vivência estética, para Vigotski, a arte não é apenas um fenômeno do pensamento/consciência; é, antes de tudo, um fenômeno também inconsciente, emotivo e que se compõe, ao mesmo tempo, das percepções sensorial, cognitiva e afetiva/emocional. Para ele, os processos intelectuais que decorrem da vivência de uma obra de arte são **um** dos resultados dessa vivência, mas de maneira alguma são os únicos, pelo contrário, os efeitos emocionais são os mais intensos³²⁶. A emoção estética da arte não é resultado somente dos aspectos intelectuais ou figurativos que o objeto artístico desperta em nós (segundo a análise das categorias *forma* e *conteúdo*) e, portanto, não pode ser considerada como forma de conhecimento (forma de conhecer); tampouco é resultado exclusivamente da percepção formal e por isso a arte também não pode ser considerada forma pura ou procedimento que serve de objetivo a si mesmo (“arte pela arte”), tal como a concebem os formalistas (VIGOTSKI, 1999, p.59).

5.1.4 – A Experiência Estética (Catarse Estética)

Vigotski define como experiência da catarse³²⁷ estética uma intensa descarga de energia nervosa/psíquica, cuja essência é constituída por sentimentos, emoções e conteúdos

como uma experiência de conhecimento, como uma maneira de se conhecer e apreender o mundo. Para Vigotski, ainda que a vivência artística seja composta por elementos conscientes e inconscientes, estes últimos são preponderantes e, por isso, a experiência estética seria uma experiência mais “intuitiva” que racional e é nesse sentido que Vigotski não a considera como uma forma de conhecer o mundo, mas sim como uma forma de recriá-lo.

³²⁶ “[...] é mais que evidente que as operações intelectuais, os processos intelectivos que surgem em cada um de nós com a ajuda e por motivação da obra de arte não pertencem à psicologia da arte *strictu sensu*. São uma espécie de resultado, de efeito, de conclusão, de consequência da obra de arte.” (Vigotski, 1999, p. 43).

³²⁷ O termo *catarse* é utilizado tanto por Vigotski, como por Heller. Na Psicanálise de Freud o termo refere-se à experiência psíquica de “purgação”, purificação ou transformação. Heller utiliza o termo *catarse* para designar a experiência psíquica de transcendência do viver cotidiano (seja por meio do pensamento científico, artístico-criativo, filosófico ou ético-moral); para designar a experiência de purificação, elevação e ampliação do psiquismo em direção à experiência do “ser inteiro” ou *individualidade para-si*. Duarte (2007), a partir da obra de Heller e Vigotski, também utiliza o termo *catarse* para referir-se ao momento culminante do processo de homogeneização (ver Heller, 1977). Segundo Duarte (2007, p. 69-70): [...] categoria de catarse, entendida aqui como um momento no qual o processo de homogeneização produz um salto qualitativo na consciência do indivíduo. Entendemos que a categoria de catarse expressa o momento no qual a homogeneização da relação entre o indivíduo e uma objetivação genérica eleva a consciência do indivíduo ao nível de consciência para-si. Por essa razão não classificamos a catarse como uma categoria somente da ética, ou da arte, ou da política ou da educação. Ela aparece em todos os campos da atuação humana. A catarse, assim como o processo de homogeneização, do qual ela é parte, consiste numa relação entre o indivíduo e as objetivações genéricas,

simbólicos elaborados cognitivamente. Sendo um complexo processo de manutenção do psiquismo humano, bem como um mecanismo de manifestação das energias psíquicas, a arte constitui um processo criativo e, justamente por isso, um processo catártico:

Só nos pontos críticos da nossa caminhada nós nos voltamos para a arte, e isto nos permite entender por que a fórmula que propomos desvela a arte exatamente como ato criador. Compreendemos perfeitamente que, se considerarmos a arte como catarse, é porque a arte não pode surgir onde existe simplesmente o sentimento vivo e intenso. Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto, não lhe falta apenas técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas se faz necessário ainda o ato criador de *superação* desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então *esse* ato aparece, *só então*³²⁸ a arte se realiza. (Vigotski, 1999, p. 313-314).

A catarse, enquanto parte central e determinante da experiência estética, corresponde a uma emoção/afeto intenso que se desenvolve a partir das contradições dialéticas entre forma e conteúdo³²⁹. A **contradição** (princípio da antítese³³⁰ ou **conflito dialético**) é a propriedade fundamental da combinação entre forma e material artísticos, da mesma maneira que a catarse é parte central da reação estética: “*A oposição que encontramos entre a estrutura da forma artística e o conteúdo é o fundamento do efeito catártico da reação estética*” (VIGOTSKI, 1999, p.271-272).

As emoções da arte baseiam-se, assim, na dualidade, na contradição. Por exemplo: por meio de uma tragédia podemos superar espiritualmente a dor e alcançar a sensação de triunfo. Nisso reside a dualidade das emoções na arte: encontra-se o prazer mesmo por meio das emoções angustiantes mais intensas. A catarse, portanto, marcara a passagem do desprazer para o prazer e resolve as emoções contraditórias suscitadas pela arte³³¹. Por isso não é

especialmente as objetivações genéricas para-si. Assim, a catarse aparece nas relações do indivíduo e a obra de arte, entre indivíduo e ciência, entre indivíduo e valores morais, entre indivíduo e práxis político-social.

³²⁸ Grifos do autor.

³²⁹ Vigotski lembra que Aristóteles, na Grécia Antiga, já denominava como *catarse* os efeitos psíquicos provocados pela *tragédia grega*.

³³⁰ O *princípio da antítese*, segundo Vigotski (199, p. 268), foi formulado inicialmente por *Darwin* para explicar essa contradição da emoção estética: sentir prazer por meio do contato com sentimentos não prazerosos, tais como a tristeza do luto, da separação ou da perda. Segundo o princípio da antítese, toda obra de arte encerra em si mesma uma contradição emocional, pois que suscita uma série de sentimentos opostos entre si e que provocam um “curto-circuito” psíquico.

³³¹ “[...] nenhum outro termo traduz com tanta plenitude e clareza o fato, central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em

possível experimentar a catarse estética sem se ter uma atitude mental/espiritual ativa, sem que a mente passe por uma profunda “combustão” de emoções, sentimentos e pensamentos³³². É justamente tal combustão mental, entendida como um **tipo específico de atividade psíquica**, que caracteriza o elemento dinâmico e criativo da experiência estética e que tem o poder de transformar o psiquismo e ampliar a consciência. O aspecto criativo da experiência estética, segundo Vigotski, está justamente no fato de que, nela, o receptor/fruidor repete e recria o ato da criação artística, reconstruindo em sua mente a obra-de-arte, o que implica reconhecer a reprodução do social no indivíduo e vice-versa³³³. Portanto, ao contrário de ser passiva, a experiência estética exige intensa elaboração mental, uma atividade complexa do psiquismo, o que equivale dizer que, para Vigotski, a experiência estética é uma vivência não-cotidiana³³⁴. Sob esse aspecto, quando se limita a abordagem da música somente à sua dimensão cotidiana pragmático-utilitária, de enfeite, pano de fundo ou “relaxamento”, sua dimensão artística e integradora torna-se mais distante de ser vislumbrada.

O elemento ativo/criador da vivência estética torna-a um processo de repetição e recriação do ato criador, portanto, ela é um processo distinto do mero prazer dos sentidos. Enquanto este acontece relacionado exclusivamente à percepção sensorial, a experiência estética exige a ativação do psiquismo por inteiro (emoção, sentimento, pensamento, memória), num completo “curto-circuito” mental³³⁵. Vigotski distingue, então, a percepção

contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse ou seja, à complexa transformação dos sentimentos” (Vigotski, 1999, p.270).

³³² “É evidente que uma obra de arte não é percebida estando o organismo em completa passividade e não só pelos ouvidos e os olhos, mas através de uma atividade interior sumamente complexa, na qual o contemplar e o ouvir são apenas o primeiro momento, o primeiro impulso, o impulso básico.” (Vigotski, 2004, p. 332).

³³³ “[...] estamos convencidos de que aqui se desenvolve uma atividade construtiva sumamente complexa, que é realizada pelo ouvinte ou o espectador, e consiste em que viva com as impressões externas apresentadas o próprio receptor constrói e cria o objeto estético para o qual já se voltam todas as suas posteriores reações. [...] Mas quando o espectador interpreta esse pano e essas tintas como a representação de um homem, um objeto ou uma ação, o complexo trabalho de transformação do pano pintado em quadro pertence inteiramente ao psiquismo do receptor” (Vigotski, 2004, p. 333).

³³⁴ “O estudo da forma artística mostrou que na vivência estética não operamos com uma reprodução facilitada da realidade, mas com uma reprodução complexificada, e alguns pesquisadores mais extremos ousam falar de “estranhamento” dos objetos como a lei fundamental da arte.” (Vigotski, 2004, p. 335-336).

³³⁵ “Se o destino de um quadro consistisse apenas em afagar o nosso olho e o da música em provocar emoções agradáveis ao nosso ouvido, a percepção dessas artes não apresentaria nenhuma dificuldade e todos, com exceção dos cegos e surdos, estariam igualmente chamados a perceber essas artes. Entretanto, os momentos de percepção sensorial das estimulações são apenas os impulsos primários necessários para despertar uma atividade mais complexa e em si carecem de qualquer sentido estético “distrair os nossos sentimentos”, diz Christiansen, “não é o objetivo final da intenção artística. O principal na música é o que não se ouve, nas artes plásticas, o que não se vê nem se apalpa”. (Vigotski, 2004, p. 332-333).

sensorial comum da experiência estética, por esta última ser constituída por **três momentos**: o momento da **estimulação/percepção sensorial**, o momento da **elaboração psíquica** e o momento final de **resposta (superação) ou catarse estética**:

O momento da percepção sensorial da forma, aquele trabalho desempenhado pelo olho e o ouvido constitui apenas o momento primeiro e inicial da vivência estética. Resta examinar os outros dois. Sabemos que uma obra de arte é um sistema especialmente organizado de impressões ou interferências sensoriais sobre o organismo. Entretanto, essas interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética. (Vigotski, 2004, p. 333).

Depois do momento inicial da percepção sensorial, o psiquismo realiza o segundo momento da vivência estética, que consiste no trabalho de transformar os estímulos sensoriais em um todo-simbólico compreensível e significativo (transformar os estímulos visuais em uma figura ou representação imagética; transformar os sons em melodia, harmonia e ritmo). No terceiro momento, o psiquismo memoriza esses conteúdos perceptivos e os associa a sentimentos e emoções, o que configura a reação estética em sua totalidade, ou, nas palavras de Vigotski, faz a “síntese criadora secundária”:

Todo esse trabalho necessário pode ser chamado de “síntese criadora secundária”, porque requer de quem percebe reunir em um todo e sintetizar os elementos dispersos da totalidade artística. Se uma melodia diz alguma coisa a nossa alma é porque nós mesmos sabemos arranjar os sons que nos chegam de fora.³³⁶ (Vigotski, 2004, p. 334).

Esse reconhecimento dos elementos sensoriais realizado pelo psiquismo humano é entendido por Vigotski como um **processo de empatia**³³⁷. A empatia pressupõe que o psiquismo humano é capaz de projetar ou incorporar seus conteúdos simbólicos e emocionais no objeto artístico, experimentando, dessa forma, a vivência estética a partir da percepção de estímulos sensoriais organizados (forma artística). Contudo, Vigotski diferenciava o processo de empatia (conceito retirado da teoria da empatia de Lipps) do simples contágio de emoções

³³⁶ Tal concepção de Vigotski se mostra extremamente atual e vem sendo confirmada pelos estudos nas áreas das neurociências (Sacks, 2007), segundo as quais o cérebro humano constrói os produtos de nossos cinco sentidos.

³³⁷ “Essa complexa atividade da empatia consiste num reatamento de uma série de reações internas, da sua coordenação vinculada e em certa elaboração criadora do objeto. Essa atividade é o que constitui o dinamismo estético básico que, por sua natureza, é um dinamismo do organismo que reage a um estímulo externo.” (Vigotski, 2004, p. 334). Segundo a Teoria da Empatia de Lipps, em voga em sua época.

(conceito retirado da teoria do contágio de Tolstói). Para ele, a empatia consiste num processo psíquico muito mais complexo, no qual há a participação ativa do psiquismo, seja por meio da projeção de seus conteúdos, seja por meio da elaboração deles. No caso do contágio, o psiquismo é passivo e apenas recebe e reflete a influência da emoção percebida. Para Vigotski, as emoções advindas da experiência estética não se limitam apenas ao contágio emocional porque, se assim fosse, ao lermos, por exemplo, uma tragédia ou a uma obra de terror, nosso psiquismo apenas se inundaria de aflição ou horror. No entanto, a catarse estética provoca uma liberação de energia psíquica que não corresponde à simples vivência dessas emoções. A liberação de energia, na catarse, baseia-se no impulso do psiquismo em direção à superação das emoções advindas do contato com o objeto artístico, à sua transcendência e ao retorno, novamente, agora renovado e revigorado, para a realidade externa, cotidiana. Dessa forma, Vigotski explica porque a experiência da catarse estética tem o poder de transformar o psiquismo, ampliando a consciência de maneira a torná-la capaz de apreender o mundo sob novas perspectivas³³⁸. Por isso tanto a criação quanto a fruição da arte são processos mentais ativos e criativos:

Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifesta em sua plenitude. (Vigotski, 1999, p.314).

Há uma semelhança entre essa concepção de arte e a de Heller: nesse caso, a integração ao humano genérico permitida pela arte, enquanto objetivação não-cotidiana, em Heller, corresponderia à superação de que fala Vigotski. Ambos os autores afirmam que a experiência catártica é transformadora do psiquismo humano. E, para ambos, a transcendência ou ampliação da consciência do homem particular, decorrente do processo de superação ou equilíbrio psíquica que ocorre por meio da arte, acontece tanto para o artista, no seu ato/momento criador, como para o receptor, no seu ato/momento de fruição. Tal concepção de que a experiência estética tem o poder de levar o homem a se desenvolver, a ultrapassar suas motivações particulares, individualistas, assemelha-se à de Koellreutter sobre a função social

³³⁸ “É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. [...] toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos.” (Vigotski, 2004, p. 342-343).

e humanizadora da arte e do artista. Também para Koellreutter³³⁹ o objetivo ou finalidade primeira da arte – que ele define como **arte funcional** – é fazer com que o homem amplie seu nível de consciência em relação a si mesmo e ao todo social e, dessa forma, se humanize. Mas, para que a arte possa realmente promover essa integração do indivíduo ao humano-genérico, é necessário que práticas artístico-expressivas façam parte do viver cotidiano do indivíduo. Por isso a educação formal tem papel definitivo na educação estética das crianças e jovens de hoje, uma vez que o cotidiano atual, tecnológico e midiático, tem oferecido poucas possibilidades de acesso a práticas artístico-expressivas de fundamental importância para o desenvolvimento humano.

5.1.5 – O Sentido Biológico da Arte: Sua Finalidade na Vida Humana

Vigotski procura situar qual o lugar da arte na vida, na existência humana, qual sua função ou finalidade para os indivíduos e para a sociedade. Para tanto, formula as seguintes questões: Qual é o sentido da arte? Qual é a relação da reação estética com as demais emoções do homem? Qual o significado e o papel da arte no sistema geral do comportamento humano? Ao tentar responder a essas questões, Vigotski fez uma análise crítica das várias concepções existentes em sua época sobre a função ou finalidade da arte e sobre seus mecanismos de ação. Iniciou com a crítica da teoria da arte como **contágio emocional**, isto é, como ressonador entre as emoções dos homens e critica essa teoria³⁴⁰.

Abordando esse aspecto a partir dos conceitos da teoria do cotidiano de Heller, pode-se dizer que o contágio de emoções, sem a elaboração cognitiva, não é um fenômeno psíquico transformador, suficiente para ampliar a consciência do indivíduo e integrá-la no humano-genérico. Nesse caso, o contágio de emoções não estaria relacionado às formas não-cotidianas de pensamento. Da mesma maneira que, para Vigotski, o mero contágio de emoções não caracteriza uma experiência estética autêntica ou a catarse estética, para Heller, apenas a vivência emocional de um conteúdo, sem a elaboração cognitiva que possa suspender – ainda que momentaneamente – a particularidade do indivíduo em direção à sua individualidade genérica, não se pode transcender o psiquismo cotidiano. Para os educadores musicais essa

³³⁹ Aspecto discutido no próximo item.

³⁴⁰ “[...] esse ponto de vista reduz a arte a mais comum das emoções e afirma que não há nenhuma diferença essencial entre o sentimento comum e o sentimento suscitado pela arte e que, conseqüentemente, a arte é um simples ressonador, um amplificador e um aparelho transmissor do contágio do sentimento” (Vigotski, 1999, p.304).

noção pode auxiliar na compreensão de que, se o conhecimento musical adquirido cotidianamente pela criança ou jovem for somente determinado pelos padrões do mercado musical, ele pode se tornar limitado e não oferecer outras possibilidades de relacionamento com a música, tornando-se apenas um repertório audiovisual promotor de contágios emocionais.

Vigotski também criticou a teoria do contágio porque, por meio dela, é tentador adotar-se o pressuposto de que a “boa arte” é aquela que promove “bons sentimentos” (éticos, morais), enquanto que a “má arte” é aquela cujo conteúdo patente é considerado inadequado socialmente: *“Tal ética, tal estética: eis o lema dessa teoria”* (Vigotski, 1999, p.304). O autor afirma que, se assim fosse, a arte “mais verdadeira” ou “mais autêntica” seria a música militar e a música para dançar, pois essas são extremamente contagiantes.

Para Vigotski, é preciso acrescentar algo mais, além do contágio, para explicar os efeitos da arte, que não visa apenas a suscitar sentimentos de prazer, mas uma gama muito mais intensa de emoções gerais, incluindo a elaboração intelectual. Segundo Vigotski, se a arte fosse tão somente um mecanismo de contágio e ressonância dos sentimentos dos artistas, seu “milagre” seria apenas quantitativo (como o “milagre da multiplicação dos pães”, descrito nos evangelhos), apenas ampliaria, contagiaria os fruidores. Nesse caso, a função ou objetivo da arte seria tão somente a socialização de sentimentos e emoções³⁴¹. Mas, ao contrário, o milagre da arte está justamente no fato de ela possuir uma **natureza qualitativa**, criadora e transformadora, que leva à recriação e superação dos sentimentos comuns. A arte ultrapassa, assim, a simples capacidade de contagiar:

O milagre da arte lembra antes outro milagre do evangelho – a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E esse algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim realiza a mais importante missão da arte. A arte está para a vida como o vinho está para a uva: a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material (Vigotski, 1999, p.307-308).

³⁴¹ *“De igual maneira, com a socialização dos sentimentos em arte obtém-se a multiplicação dos sentimentos de um por milhares, mas o sentimento continua sendo a mais comum das emoções de ordem psicológica e a obra de arte não pode compreender nada que leve além dessa emoção quantitativamente imensa”* (Vigotski, 2004, p. 339).

Por isso, para Vigotski, a arte não nasce da “pobreza do homem”, da sua necessidade de contagiar-se com os sentimentos e emoções alheios, mas, ao contrário, nasce da: “[...] *riqueza do homem, do fato de que o homem é mais rico do que sua vida. Assim, a arte não é uma complementação da vida, mas decorre daquilo que no homem é superior à vida*” (VIGOTSKI, 2004, p. 339). Essa concepção assemelha-se à concepção de Heller que a vê como uma objetivação capaz de transformar e ampliar o psiquismo cotidiano, integrando-o na universalidade do humano-genérico. assemelha-se também à concepção de arte adotada por Koellreutter, para quem a verdadeira experiência estética, não limitada pela arrogância virtuosística (particularidade), tem o poder de humanizar o homem.

Por isso Vigotski também defende um ensino de arte cuja importância seja autônoma e não secundária, como meio ou instrumento para se conseguir determinadas mudanças de comportamento, como suporte pedagógico para outros conteúdos, como acessório ou enfeite do ambiente escolar. Para Vigotski, a arte não é acessório da vida, não é uma atividade supérflua, apenas um entretenimento do espírito. Ela é, antes, uma atividade essencial para o desenvolvimento e equilíbrio psíquicos³⁴², pois, mais que o simples contágio de emoções e sentimentos, ela permite ao psiquismo humano não só encharcar-se de emoções ou dar vazão a elas, mas também elaborá-las e transcendê-las, residindo justamente aí a sua importância para o homem³⁴³. Ao considerar a arte como um dos mais importantes **mecanismos de equilíbrio e saúde do psiquismo humano**, Vigotski lança uma hipótese que tem se confirmado por meio das novas descobertas das neurociências a respeito dos efeitos benéficos da música sobre a saúde humana, sobre o cérebro (SACKS, 2007).

Assim, para Vigotski, “[...] *a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos*” (1999, p.308), sendo esta sua característica mais importante, pois é a responsável por transformar o sentimento que é inicialmente individual em um sentimento social (ou humano-universal, na perspectiva de Heller). Se a arte não acrescentasse nada de si aos nossos sentimentos e emoções, por que seria ela considerada como ato criador? Como se explicaria a explosão de emoções da catarse da experiência estética?

Vigotski considera, então, a arte não como uma expressão direta da vida, mas sim como uma **antítese da vida**, uma vez que, por meio dela, o homem supera e transcende certos

³⁴² Argumento, inclusive que fundamenta os estudos na área de Musicoterapia.

³⁴³ “As emoções, não realizadas em vida, encontram vazão e expressão numa combinação arbitrária de elementos da realidade, e antes de tudo na arte. Nesse caso, cabe lembrar que a arte não dá simplesmente vazão e expressão a essa ou aquela emoção, mas sempre a resolve e libera o psiquismo da sua influência sombria” (Vigotski, 2004, p. 360).

aspectos de seu psiquismo que não encontram vazão em sua vida cotidiana³⁴⁴. Por isso a experiência estética não se limita ao simples contágio ou transmissão de emoções e sentimentos. A arte é uma concentração de vida que parte de determinados sentimentos vitais e realiza a elaboração deles, por meio da catarse, culminando em sua “solução” ou purgação.

Do ponto de vista biológico, a catarse é um meio mais importante de permitir a expressão das necessidades psicofísicas do homem, possibilitando uma descarga indispensável de energia nervosa que auxilia no equilíbrio do organismo nos momentos críticos do nosso comportamento (o que, aliás, pode explicar os efeitos da Musicoterapia sobre o organismo humano). Para Vigotski, a essência de todo sentimento humano é uma descarga de energia nervosa, mas, na catarse estética, esse processo realiza-se em sentido oposto ao habitual; por isso a arte seria um poderoso meio para atingir as descargas de energia nervosa úteis e importantes ao nosso psiquismo. Os princípios psicofísicos que servem de base à arte possuem um sentido biológico: a música (como os cantos de trabalho, por exemplo) e a poesia nasceram do trabalho, tendo como meta resolver, pela catarse, a pesada tensão gerada por essa atividade humana³⁴⁵. Contudo, ao se separar do trabalho – sua motivação inicial – a arte passou a constituir um mecanismo social de equilíbrio psíquico individual³⁴⁶.

A concepção de Vigotski de que a arte fundamenta-se em princípios psicofísicos e biológicos do cérebro parece estar em conformidade com os novos estudos na área das neurociências, os quais sugerem que o cérebro humano é, antes de tudo, um cérebro musical, da mesma maneira que é um cérebro lingüístico e social. Fazer e apreciar música parece ser uma necessidade intrínseca de nosso psiquismo³⁴⁷, uma característica ligada às necessidades

³⁴⁴ Concepção semelhante, por um lado, à psicanálise de Freud e, por outro, à concepção de arte como objetivação não-cotidiana de Heller.

³⁴⁵ “A princípio a arte surge por uma necessidade da vida, o ritmo é uma forma primária de organização do trabalho e da luta, os adornos são componentes da corte sexual e a arte tem um caráter nitidamente utilitário e de trabalho” (Vigotski, 2004, p. 334-335).

³⁴⁶ “[...] quando a arte se separa do trabalho e começa a existir como atividade autônoma, insere na própria produção o elemento antes constituído pelo trabalho; o sentimento angustiante que precisa de solução começa agora a ser excitado pela própria arte, mas a sua natureza continua a mesma. [...] a arte, pelo visto já separada do trabalho e tendo perdido a relação direta com ele, conservou as mesmas funções, uma vez que ainda deve sistematizar ou organizar o sentido social e dar solução e vazão a uma tensão angustiante” (Vigotski, 1999, p.310).

³⁴⁷ Nessa perspectiva, Vigotski afirma: “A arte, desse modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a idéia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento” (Vigotski, 1999, p.310).

sociais humanas básicas de comunicação, expressão e interação (SACKS, 2007). A arte seria, então, um veículo ou mecanismo de manifestação da vida e/ou energia psíquica humana³⁴⁸.

Para Vigotski, o sentido biológico da arte só poderá ser inteiramente desvendado pela psicologia quando esta aproximar o processo de criação do processo de recepção artística, pois, sendo a arte um mecanismo de manifestação da vida humana, criação e fruição constituem partes de um mesmo processo psíquico³⁴⁹. Tal concepção assemelha-se à de Heller, segundo a qual todo homem particular traz em si as possibilidades ou potencialidades da essência humano-genérica ou vir-a-ser humano; quanto mais essas potencialidades se manifestam no indivíduo, mais ele alcança estados de integração na dimensão sócio-histórica humano-genérica; quanto mais essas possibilidades se manifestam, mais o sujeito é capaz de explicitar sua individualidade para-si³⁵⁰. Na perspectiva de Vigotski, o efeito de transcendência que a experiência estética promove no psiquismo humano manifesta-se devido ao “impulso de agir” ou “impulso em direção ao futuro” que resulta das emoções advindas da catarse estética. Justamente por isso, a arte tem potencialidades educativas: *“A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela”* (VIGOTSKI, 1999, p.320).

Sob esse ponto, Vigotski acata, em parte, a teoria psicanalítica de Freud, segundo a qual a arte consiste num mecanismo psíquico de sublimação de energia psíquica excedente³⁵¹ e que, tanto o processo criativo, quanto o processo de recepção, possuem a mesma base

³⁴⁸ *“Compreende-se que essa parte não realizada da vida, que não passou pelo bico estreito do funil, deve ser eliminada de qualquer maneira [...] Eis que a arte é, parece ser, o veículo adequado para atingir esse equilíbrio explosivo com o meio nos pontos críticos do nosso comportamento. Há muito tempo se externava a idéia segundo a qual a arte parece completar a vida e ampliar as suas possibilidades”* (Vigotski, 1999, p.312).

³⁴⁹ *“[...] as nossas possibilidades superam a nossa atividade, que se realiza na vida do homem apenas uma ínfima parte de todas as excitações que surgem no sistema nervoso, e a criação cobre inteiramente o resíduo que fica entre as possibilidades e a realização, o potencial e o real na nossa vida. Assim, a identidade entre os atos da criação e a percepção em arte torna-se premissa psicológica fundamental. [...] ao percebermos uma obra de arte nós sempre a recriamos de forma nova. É legítimo definir os processos de percepção como processos de repetição e recriação do ato criador”* (Vigotski, 2004, p. 337).

³⁵⁰ Numa perspectiva semelhante, Fischer (1981, p. 19) afirma: *“[...] a arte jamais é uma mera descrição do real. Sua função concerne sempre ao homem total, capacita o ‘eu’ a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a se aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser”*.

³⁵¹ *“[...] a criação é a necessidade mais profunda do nosso psiquismo em termos de sublimação de algumas espécies inferiores de energia. A mais verossímil na psicologia moderna é a concepção da criação como sublimação, ou seja, como transformação de modalidades inferiores de energia psíquica, que não foram utilizadas em encontraram vazão na atividade normal do organismo, em modalidades superiores.”* (Vigotski, 2004, p. 337).

psicobiológica: a sublimação. Para externar, manifestar ou vivenciar de maneira significativa essa energia excedente, o psiquismo humano se vale da arte: *“E é essa possibilidade de superar na arte as maiores paixões que não encontram vazão na vida normal o que, pelo visto, constitui o fundamento do campo biológico da arte”* (VIGOTSKI, 1999, p. 311). Vigotski assim descreve a maneira como a arte cumpre seu papel de mecanismo de sublimação das energias psíquicas excedentes, constituindo, portanto, um poderoso elemento de saúde mental e espiritual:

É precisamente na arte que se realiza para nós aquela parte da nossa vida que surge realmente em forma de excitações do sistema nervoso, mas permanece irrealizada na atividade, graças ao que o nosso sistema nervoso recebe um volume de excitações superior àquele a que pode reagir. [...] O que fica sem realização em nossa vida deve ser sublimado. Para o que não se realiza na vida, existem apenas duas saídas: a sublimação ou a neurose. Assim, do ponto de vista psicológico, a arte constitui um mecanismo biológico permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida e é um acompanhante absolutamente inevitável da existência humana nessa ou naquela forma (Vigotski, 2004, p. 338).

Tal perspectiva retira da arte o papel secundário na vida humana e na vida social, colocando-a em posição essencial, imprescindível. Por isso Vigotski defende a educação estética não como um mero acessório na formação das crianças, mas como um elemento imprescindível para que elas possam desenvolver-se psicologicamente, para que saibam lançar mão da experiência estética não só como meio de interação/comunicação social, mas principalmente como fonte de saúde e equilíbrio mental. De igual maneira, muitos músicos e educadores musicais, incluindo Koellreutter e Walker (2007), defendem a música como elemento de saúde mental, espiritual e social. Vigotski afirma que:

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

Para ele, ao contrário da literatura e da pintura, que utilizam recursos simbólicos específicos e conceituais (linguagem oral e imagética), a música é uma linguagem expressiva não-conceitual e por isso seu efeito em nosso psiquismo é mais indefinido e, por isso mesmo, “incompreensível, grandioso e terrível”: “[...] o efeito da música vem a ser imensuravelmente

mais sutil, mais complexo e se produz, por assim dizer, através de abalos e deformações subterrâneas do nosso posicionamento” (VIGOTSKI, 1999, p. 319).

A experiência estética promove uma descarga de energia psíquica e por isso exige uma resposta do criador ou fruidor, “*ela motiva certos atos e atitudes*” (VIGOTSKI, 1999, p. 318). No caso da música, uma linguagem expressiva não-conceitual, estes efeitos não levariam a ações imediatas, mas a uma necessidade imensa e vaga de agir, a um impulso para o futuro, como ressaltado anteriormente. A música:

[...] abre caminho e dá livre acesso a forças que mais profundamente subjazem em nós, age como um terremoto, desnudando novas camadas [...]. Se a música não nos dita diretamente os atos que dela deveriam decorrer, ainda assim dependem da sua ação central, da orientação que ela destina à catarse típica, o tipo de forças que ela irá conferir à vida, o eu ela liberta e o que recata. (Vigotski, 1999, p. 320).

No entanto, não se pode afirmar que as emoções da experiência estética advinda da fruição da literatura ou das artes visuais, por se basearem em conteúdos simbólicos explícitos e específicos, incitem o homem a agir, no sentido de realizar uma ação imediata relacionada ao conteúdo emocional percebido na obra-de-arte. Pelo contrário, Vigotski alerta para o fato de que a diferença entre os sentimentos e emoções comuns e os da experiência estética está no fato de que esses últimos resolvem-se pela **elaboração cognitiva da fantasia**³⁵². Vigotski pressupõe a existência da **lei da realidade dos sentimentos**. Para ele, todos os nossos sentimentos são reais, independentemente de nascerem de situações da realidade concreta ou da realidade psíquica: todas as nossas vivências fantásticas (jogos infantis e ilusão estética) e irreais transcorrem numa base emocional absolutamente real. Por isso a emoção estética é tão fundamental para o psiquismo humano, pois, como todo fenômeno psíquico, ela tem a sua realidade própria, ainda que não esteja relacionada a uma vivência da realidade concreta.

Por isso Vigotski defende que o objetivo primeiro da educação estética não consiste em ensinar às crianças a criar obras de arte – muito embora um de seus veículos ou instrumentos de ação seja o trabalho da livre expressão, da criação artística – mas sim **ensinar as crianças a desfrutar da arte, fruí-la, a experimentar a catarse estética**. O principal objetivo e função da educação artística seriam, então, educar o sentimento ou sensibilidade

³⁵² “*Desse modo, o traço distintivo da emoção estética é precisamente a retenção de sua manifestação externa (em ação), enquanto conserva ao mesmo tempo uma força excepcional. A arte é uma emoção central, é uma emoção que se resolve no córtex cerebral. As emoções da arte são emoções inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens da fantasia*” (Vigotski, 1999, p.267).

estética das crianças e jovens, para que possam usufruir dos seus benefícios psíquicos. Pode-se dizer, então, que a Educação Musical deve levar as crianças e jovens a ultrapassar suas formas habituais e cotidianas de escuta e consumo de música, pois que essas, devido às circunstâncias que compõem o universo musical cotidiano de hoje, geralmente se baseiam apenas no contágio de emoções, e constituem, na maioria das vezes, formas superficiais, pragmáticas de relacionamento com os fenômenos sonoro-musicais.

5.1.6 – Educação Estética em Vigotski

Vigotski afirmava que a criança traz naturalmente consigo uma orientação para a arte e que, para ela, a arte e o jogo compreendem processos psicológicos semelhantes, afins. Contudo, para a criança, a arte não desempenha as mesmas funções que desempenha para os adultos: se para os estes ela tem a função de catarse de emoções, para a criança ela tem função de jogo, de faz-de-conta, de brincadeira. Mas, nos dois casos, a natureza da arte baseia-se em seu aspecto contraditório, dual. Na arte adulta, a contradição está na relação entre forma e conteúdo, entre forma e material; na arte infantil, está na relação contraditória entre conteúdo e realidade: coisas sem pé nem cabeça, sem sentido, que distorcem a coerência da realidade e sua percepção. A arte infantil baseia-se, pois, em absurdos que revelam que a criança, desde cedo, está exercitando sua percepção da realidade. Segundo Vigotski, quanto mais *non sense* é o conteúdo da arte infantil, seja da canção, da fábula ou da história, mais ao gosto das crianças ela será. Quanto mais absurdos forem os conteúdos de uma canção infantil, por exemplo, mais revelarão à criança sobre a ordem natural das coisas no mundo real, aguçando sua percepção da realidade.

Contudo, quando Vigotski aborda a questão da arte infantil, ainda que o faça em relação às canções, ele se refere ao conteúdo simbólico destas, ao conteúdo relativo à linguagem. Vigotski não se refere ao aspecto da composição musical. Em seus textos, encontram-se observações sobre o ensino da arte que se referem à literatura e ao desenho, mas não à música. Não há referências de que Vigotski tivesse hipóteses sobre como a criança, com o tempo e a prática, pode desenvolver as habilidades cognitivas, auditivas e motoras ou a musicalidade de uma maneira geral, nem tampouco como o ensino de música deve considerar essa questão. Contudo, da mesma maneira que Vigotski defende que a educação formal deve considerar a bagagem de conhecimento prévio dos alunos, ele defende que o ensino da arte também deve partir da bagagem de conhecimentos cotidianos da criança. Por isso, a idéia de

tomar o conhecimento musical cotidiano adquirido no processo de socialização musical primária como ponto de partida da Educação Musical, parece ser um caminho adequado.

No que se refere à educação estética de uma maneira geral, Vigotski acredita que a arte possui sim um sentido pedagógico, um efeito prático e vital sobre a personalidade humana. Esse efeito advém, principalmente, do fato de a arte ser uma experiência que envolve o psiquismo humano por inteiro: tanto o inconsciente quanto a consciência. Contudo, ele criticou a abordagem da educação estética como um meio para o desenvolvimento de outras habilidades humanas, defendeu a autonomia da educação estética, não devendo ser apenas um instrumento de modificação do comportamento humano³⁵³. Para Vigotski, o primeiro erro dessa abordagem é identificar a educação estética com uma educação moral alternativa, diferenciada³⁵⁴. Quando a arte e a educação estética são assim abordadas, elas perdem seu valor autônomo, passando a servir como meros objetos ilustrativos de uma “tese moral de cunho geral”. Nesse caso, a situação de ensino-aprendizagem acaba por tirar o foco dos alunos da arte e/ou das práticas artístico-expressivas em si, para concentrá-lo em objetivos-apêndices, que podem ser, dentre outras coisas, socializar, disciplinar, organizar o ambiente escolar, enfeitar ou alegrar a escola, relaxar os alunos³⁵⁵. Se a prática e a fruição artísticas podem ter como consequência mudanças positivas no comportamento humano, essas não devem ser confundidas com o valor ou a importância real que a arte desempenha para o psiquismo humano – a importância da transformação e ampliação da consciência causada pela catarse estética³⁵⁶. Para Vigotski, o valor intrínseco da arte e da educação artística está em proporcionar ao homem a experiência da catarse estética porque, para ele, essa vivência é uma das experiências psíquicas mais ricas, salutares e transformadoras que a mente humana pode

³⁵³ “Onde alguns enxergam o sentido sério e profundo da emoção estética, trata-se quase sempre não da educação estética como um objetivo em si, mas apenas como meio para atingir resultados pedagógicos estranhos à estética. Essa estética a serviço da pedagogia sempre cumpre funções alheias e, segundo os pedagogos, deve servir de via e recurso para educar o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral. O que hoje pode ser considerado indiscutivelmente estabelecido são a falsidade e a falta de qualidade científica dessa concepção” (Vigotski, 2004, p. 324).

³⁵⁴ “Antes de mais nada, é indispensável abrir mão da concepção segundo a qual as emoções estéticas têm alguma relação direta com as morais e toda obra encerra uma espécie de impulso para o comportamento moral” (Vigotski, 2004, p. 325).

³⁵⁵ “De fato, sob essa interpretação não só não se constroem nem se educam hábitos e habilidades estéticas, não só não se comunicam flexibilidade, sutileza e diversidade de formas às vivências estéticas, como, ao contrário, transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno da própria obra para seu sentido moral.” (Vigotski, 2004, p. 328).

³⁵⁶ “E só por esse caminho podemos compreender os valores cognitivos, moral e emocional da arte. É indubitável que estes podem existir, mas apenas como momentos secundários, como efeitos da obra de arte que não surge senão imediatamente após a plena realização da ação estética” (Vigotski, 2004, p. 340).

experimental. Por isso a educação artística deve ser considerada em seu valor autônomo e não como apêndice para se conquistar efeitos comportamentais desejáveis. Para ele, o ensino artístico não é um acessório embelezador da vida cotidiana, pois a arte não é um adorno³⁵⁷.

Portanto, embora a experiência estética deixe seus efeitos no psiquismo e no comportamento humanos, o objetivo da educação artística não deve ser alcançar essas mudanças, mas sim levar as crianças e jovens a poder experimentar a vivência estética, cada vez mais, a partir do conhecimento e do contato significativo com as objetivações artísticas historicamente constituídas pela humanidade³⁵⁸. Além disso, ainda que a vivência estética organize o comportamento humano, não é esse efeito que deve ser o objetivo da educação artística, mas sim a experiência estética em si mesma, pois ela constitui o processo psíquico cujos efeitos são tão positivos para o ser humano.

É necessário ressaltar que Vigotski não se referiu à Educação Musical propriamente dita, mas sim à educação artística em geral e, principalmente, à educação literária. Para ele, a educação formal, ao levar os alunos a se concentrar nos conteúdos morais das histórias, contos, fábulas e outros tipos de narrativa, deixa de lado o aspecto formal e estético em si mesmo. Da mesma maneira – e fazendo um paralelo com a Educação Musical – percebe-se que é muito comum a música ser utilizada no ambiente escolar como recurso para se alcançar objetivos extra-musicais, como a disciplina dos alunos e a organização do ambiente (Fuks, 1991; Lino, 2004). Além disso, com os atuais discursos em educação que tendem a negar o valor intrínseco e autônomo dos conhecimentos e das atividades escolares, torna-se mais difícil realizar, no âmbito escolar, práticas artístico-expressivas que não correspondam, de maneira imediata, aos interesses pragmáticos da escola e/ou dos alunos. Outro aspecto criticado por Vigotski no ensino de arte é a concepção de que a arte é um “reflexo da sociedade”³⁵⁹. Tal como a primeira abordagem, essa retira da criação artística e da obra de arte sua autonomia, para se concentrar em seus conteúdos sociais e, para Vigotski, os conteúdos sociais aparecem tão transfigurados na arte que o objetivo da educação estética não

³⁵⁷ “O que deve servir de regra não é o adorno da vida, mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras” (Vigotski, 2004, p. 352).

³⁵⁸ “A educação pode ter pela frente as tarefas de educar a criação infantil, de ensinar profissionalmente as crianças essas ou aquelas habilidades técnicas da arte e educar nelas o juízo estético, ou seja, habilidades para perceber e vivenciar obras de arte” (Vigotski, 2004, p. 346).

³⁵⁹ “[...] a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela” (Vigotski, 2004, p. 329). Vigotski refere-se aqui principalmente ao ensino de literatura.

deve ser o de buscá-los na obra, mas sim o de compreender e apreender o poder transfigurador da arte: enfim, educar o sentimento estético dos alunos³⁶⁰.

Vigotski considerava que, tal como todas as demais habilidades e capacidades cognitivas humanas, também os hábitos e habilidades estéticas ou o **sentimento estético** é educável, isto é, pode e deve ser trabalhado e desenvolvido na escola. No caso da Educação Musical, contudo, para que um programa ou currículo possa considerar essa possibilidade, ele deve considerar a música não só como objetivação cotidiana, mas também como objetivação não-cotidiana e, portanto, como arte. Mas, abordar a música também como arte, além de prática social cotidiana, pode dar margem a todo tipo de ação e/ou prática pedagógica equivocada, como posturas elitistas, arrogantes ou preconceituosas, tão criticadas no ensino tradicional de música. Mas, como ressaltado anteriormente, o fato de que tais falhas humanas possam estar presentes nas situações formais de ensino-aprendizagem de arte, não significa que todo ensino de arte pressupõe esses elementos negativos, e muito menos que o ensino de arte – em nosso caso o ensino de música como arte – deva ser excluído ou rejeitado, sob o medo de que se torne algo elitista, não-significativo, distante da realidade cotidiana dos alunos, enfim, algo desrespeitoso em relação à cultura do aluno.

A perspectiva de educação estética de Vigotski pode também fundamentar a perspectiva apresentada no Capítulo 3, de se conceber a Educação Musical escolar como espaço social mediador entre as práticas e escutas musicais cotidianas e as não-cotidianas, com o objetivo de ampliar as possibilidades de vivência estética dos alunos, na medida em que amplia suas formas de relação, consumo e fruição musical. Se, por meio do processo de socialização musical primária, a maioria das pessoas incorpora maneiras pragmático-utilitárias de se relacionar com a música (inclusive tomando-a como mais um dos bens culturais de consumo do nosso dia-a-dia), a Educação Musical, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, tornando-se o espaço mediador entre as práticas e escutas musicais cotidianas e as não-cotidianas, pode levar os alunos a ampliar essa relação funcional de consumo e as possibilidades de experiência estética.

Vigotski também criticou a educação artística que reduz a estética ao prazer sensorial, ao sentimento imediato do agradável. Nesse caso, a arte estaria servindo apenas para despertar reações hedonísticas e, portanto, nada diferentes das sensações prazerosas que podem ser obtidas pelos sentidos nas outras vivências que não a estético-artística. Para ele, essa

³⁶⁰ “[...] a realidade sempre aparece na arte tão transfigurada e modificada que não há como transferir diretamente o sentido dos fenômenos da arte para os fenômenos da vida” (Vigotski, 2004, p. 330).

abordagem educacional tende a fracassar, na medida em que não está educando o sentimento ou as habilidades estéticas, mas apenas agradando aos sentidos³⁶¹. Além disso, o prazer sensorial – ou, segundo Vigotski, o momento hedonístico da vivência estética – pode até ter um efeito educador sobre a sensibilidade das crianças, mas, como esse momento é secundário na experiência estética, o foco não deve ser sobre ele, pois, dessa forma se perde a importância real e, com ela, a riqueza dessa experiência psíquica em sua totalidade³⁶².

Ao considerar a arte como uma necessidade intrínseca de equilíbrio das energias do psiquismo humano, Vigotski vê uma importância autônoma no ensino de arte, relacionada à saúde mental e espiritual das pessoas, tal como tantos outros autores na área musical³⁶³. A sua perspectiva de que a educação “cria na pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante” equipara-se à perspectiva de Duarte, segundo a qual a educação deve criar nas crianças e jovens novas necessidades, não-pragmáticas, não imediatas e, portanto, não-cotidianas, relacionadas à elaboração psicointelectual e criativa, tais como a necessidade do pensar crítico-reflexivo (filosófica) e a necessidade da fruição estética (artística). Sob esse aspecto, Vigotski considerava que as práticas artístico-expressivas na infância têm como função levar a criança a transcender sua vivência imediata e, dessa forma, ampliar sua consciência do mundo ou, em suas palavras, “fazer ascender seu psiquismo”³⁶⁴.

Vigotski também defendeu que, embora a escola deva educar a sensibilidade estética da criança, ela deve, antes de mais nada, respeitar as criações infantis espontâneas. Da mesma maneira que defendia que o conhecimento cotidiano prévio que a criança traz para escola deve ser respeitado e considerado como o ponto de partida para o processo educativo escolar, também as manifestações espontâneas artístico-expressivas da criança devem ser respeitadas e

³⁶¹ “*Quem pensa em implantar a estética na educação como fonte de prazer se arrisca a encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes*” (Vigotski, 2004, p. 331).

³⁶² “[...] *também o momento hedonístico do prazer suscitado por obras de arte pode estar presente como é esse pós-efeito e exercer influência educativa no processo das nossas sensações. Mas ele será sempre secundário em relação ao efeito básico da poesia e da arte*” (Vigotski, 2004, p. 343).

³⁶³ Walker, 2007; Small, 2006, por exemplo. Como afirma Vigotski: “*Daí tornar-se compreensível o importantíssimo sentido independente da educação artística como criação de habilidades permanentes para a sublimação do subconsciente. Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente. A sublimação faz em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas*” (Vigotski, 2004, p. 338-339).

³⁶⁴ “*O desenho infantil sempre é um fato alentador em termos educativos, embora vez por outra seja esteticamente feio. Ele ensina a criança a dominar o sistema das suas vivências, a vencê-las e superá-las e, segundo uma bela expressão, ensina ascensão ao psiquismo. A criança que desenha um cão vence, supera e coloca-se acima da vivência imediata.*” (Vigotski, 2004, p. 346).

constituir a base da educação estética. Tais manifestações nunca devem ser corrigidas³⁶⁵ para se adequar ao ponto de vista estético do adulto, pois as manifestações expressivas infantis representam o mundo psicológico interior da criança e não sua sensibilidade estética que, aliás, ainda não está desenvolvida³⁶⁶.

Contudo, ainda que Vigotski defendesse que as criações artísticas infantis (no caso da poesia e do desenho) pudessem, por vezes, conter verdades poéticas profundas e indiscutíveis, por serem espontâneas e egocêntricas, são somente o prenúncio da arte e de sua necessidade no psiquismo. Em sua opinião, as criações ou manifestações artísticas infantis devem ser educadas para que se tornem habilidades efetivas de criação e fruição estéticas na idade adulta³⁶⁷ e um dos erros da educação artística consiste em basear-se apenas no procedimento da livre expressão está no fato de que esta, se não alimentada e guiada pelas formas artísticas mais elevadas, historicamente constituídas, tornar-se-á limitada e, portanto, pouco expressiva estética e psicologicamente³⁶⁸.

Assim, a Educação Artística, embora deva partir dos conteúdos psicológicos da criação espontânea infantil, deve educar a criança no sentido de fazê-la compreender e percorrer o caminho que vai da pura expressão individual de conteúdos psicológicos em direção à expressão e fruição estéticas desses conteúdos³⁶⁹. Por isso Vigotski dava ênfase absoluta à necessidade do processo educativo, direcionado. Ele fez muitas críticas às abordagens que, favorecendo somente a livre expressão, desconsideravam a importância do

³⁶⁵ Nesse caso Vigotski refere-se mais especificamente aos desenhos infantis, os quais não devem ser “corrigidos” ou criticados pelos adultos.

³⁶⁶ “Por isso a plena liberdade da criação infantil, a renúncia à tendência a equipará-lo [o psiquismo infantil] à consciência do adulto e o reconhecimento da sua originalidade, das suas peculiaridades constituem as exigências básicas da psicologia. [...] a correção do produto acabado da arte sempre deforma os motivos interiores que o geraram” (Vigotski, 2004, 346-347).

³⁶⁷ “Mas ao mesmo tempo temos que reconhecer também que essa criação é de ordem inteiramente especial; por assim dizer, é uma criação transitória, que não cria quaisquer valores objetivos e é mais necessária à criança que aos circundantes” (Vigotski, 2004, p. 348).

³⁶⁸ “O erro indiscutível dessa concepção no exagero desmedido e no culto dos protótipos da criação infantil e ainda na incompreensão de que a força espontânea da criação, embora seja capaz de criar protótipos da mais grandiosa tensão, ainda assim está condenada definitivamente a permanecer no círculo estrito das formas mais elementares, primitivas e, no fundo, pobres” (Vigotski, 2004, p. 348).

³⁶⁹ Concepção bastante semelhante à de Heller, segundo a qual o psiquismo do homem particular deve, para que possa se desenvolver e tornar-se livre, percorrer o caminho de sua dimensão individual em direção à dimensão existencial humana universal ou sócio-histórica. Da mesma maneira, Fischer (1981, p. 18) afirma: “Do mesmo modo, traços constantes do ser humano são fixados mesmo na arte historicamente condicionada. [...] Quanto mais chegamos a conhecer trabalhos de arte há muito esquecidos e perdidos, tanto mais claramente enxergamos, apesar da variedade deles, seus elementos contínuos e comuns. São fragmentos que se acrescentam a outros fragmentos para irem compondo a humanidade”.

contato das crianças com as formas artísticas historicamente constituídas e com seus procedimentos técnicos e estilísticos³⁷⁰. Da mesma maneira, embora a Educação Musical deva tomar as músicas e práticas musicais cotidianas como o ponto de partida do trabalho educativo, permanecer nesse nível implicaria não educar musicalmente; para desenvolver e ampliar o senso estético é necessário permitir o acesso às diferentes produções artísticas, historicamente desenvolvidas e acumuladas pela humanidade, nas mais diversas sociedades e épocas.

Vigotski considerava que, ainda que o ato artístico-criador não possa ser diretamente ensinado na escola porque os elementos inconscientes necessários para sua constituição não podem ser acessados deliberadamente pelo processo pedagógico, a fruição da arte, o sentimento estético, sendo partes conscientes do ato artístico criativo/criador, podem e devem ser trabalhados sistematicamente pelo ensino formal. Por exemplo: a escola não pode ensinar todas as crianças que se alfabetizam a compor obras literárias, mas pode ensinar-lhes a compreendê-las e apreciá-las³⁷¹. Sob esse aspecto, Vigotski fez uma crítica aos autores russos que afirmam que a arte, mais especificamente a literatura, não poderia ser ensinada na escola porque o processo criativo está além do alcance da pedagogia³⁷².

Essa perspectiva, trazida para a área musical, pode fundamentar a noção de que a Educação Musical, inserida no ensino regular fundamental, não deve ter como função ou

³⁷⁰ Da mesma maneira que Koellreutter, Fischer (1981, p. 14) assim também considera da mesma maneira o processo criativo do artista: como criação que acontece a partir do trabalho consciente, do domínio da técnica e, portanto, da absoluta imersão prévia do artista nas objetivações artísticas já desenvolvidas e acumuladas em sua sociedade. Não há como haver processo criativo “do nada”, sem que este esteja assentado sobre uma rica e diversificada base de apropriação das objetivações sociais historicamente constituídas: “*o trabalho do artista é um processo altamente consciente e racional, um processo ao fim do qual resulta a obra de arte como realidade dominada, e não- de modo algum – um estado de inspiração embriagante*”. Nas palavras de Vigotski: “*Por isso Tolstoi não leva em conta, em primeiro lugar, a grande importância que em arte cabe ao momento da maestria, momento esse que se manifesta como resultado da educação, como cada um pode perceber. A maestria compreende não só as habilidades técnicas da arte, porém algo bem mais importante: o conhecimento mais refinado das leis da sua arte, o sentimento do estilo, o talento para compor, o gosto etc.*” (Vigotski, 2004, p. 349).

³⁷¹ “*Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação. Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações etc. Seria falso pensar que os processos inconscientes posteriores não dependem da orientação que dermos aos processos conscientes; ao organizar de certo modo a consciência que vai ao encontro da arte, asseguramos de antemão o sucesso ou insucesso a essa obra de arte [...]*.” (Vigotski, 1999, p.325).

³⁷² “*É uma questão à parte a opinião apoiada por Aikhenvald, Gerchenzon e outros, segundo a qual a literatura não pode ser objeto de ensino na escola. Mas essa opinião também parte de uma concepção demasiado estreita e ultrapassada sobre a escola. [...] O sentimento estético deve ser objeto de educação tanto quanto os demais, só que em formas específicas.*” (Vigotski, 2004, p. 349-350).

finalidade primeira formar músicos profissionais, instrumentistas ou compositores, mas sim educar o sentimento estético-musical das crianças, dando a todas elas acesso a vivências musicais enriquecedoras, formadoras, promotoras de seu desenvolvimento psicointelectual e emocional. Se estiver presente na grade curricular do ensino básico como disciplina autônoma, desde a Educação Infantil (de 0 a 5 anos), as crianças teriam possibilidades mais ricas e construtivas de relacionamento com os fenômenos sonoro-musicais. A Educação Musical escolar poderia ser uma oportunidade a mais de fundamentar o relacionamento das crianças com as músicas numa base afetivo-cognitiva mais diversificada.

Vigotski também defendia que a educação estética deveria fazer parte do ensino regular fundamental porque o ato criador/artístico não é apenas um impulso espiritual, divino, inacessível à abordagem pedagógica. A fruição estética da arte compõe-se tanto de conteúdos psíquicos inconscientes, como também conscientes e esses, enquanto parte do repertório de comportamentos da nossa espécie, podem e devem ser estudados e abordados sistematicamente e metodologicamente na educação formal. Assim, não só é possível estudar arte e educar o sentimento estético das crianças, como é imprescindível que isso aconteça nas escolas³⁷³.

Por sua vez, a educação do sentimento estético, tal como a concebia Vigotski, permite, além de tudo, que os alunos tornem-se capazes de descobrir a arte no cotidiano, em cada momento de suas vidas. Segundo ele, os impulsos e atitudes artísticos, os atos poéticos acontecem a todo momento e o olhar capaz de descobri-los é o olhar estético, é o sentimento transformador, a sensibilidade capaz de transcender a imediatividade e o pragmatismo do cotidiano. Ora, na perspectiva da obra de Heller, esse olhar estético pode ser considerado como uma forma de pensamento não-cotidiana a ser desenvolvida na e pela educação formal. Um dos objetivos da educação estética seria, pois, desenvolver nas crianças esse olhar, esse sentido ou sensibilidade, levando-as a perceber tudo aquilo que, em sua vida imediata, carrega consigo um lampejo de arte, isto é, uma fração da essência humana universal: *“E é essa poesia de ‘cada instante’ que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética”* (VIGOTSKI, 2004, p. 352).

³⁷³ *“Do mesmo ponto de vista cabe enfocar também o ensino profissionalizante da técnica dessa ou daquela arte. O sentido educativo dessa técnica é excepcionalmente grande, como o sentido de qualquer atividade complexa de trabalho. Entre outras coisas ele ainda cresce como meio de educação da percepção das obras de arte porque é impossível penetrar em uma obra de arte até o fim sendo inteiramente alheio à técnica da sua linguagem. Por isso, o mínimo conhecimento técnico da estrutura de qualquer obra deve integrar forçosamente o sistema da educação geral e neste sentido agem de forma integralmente pedagógica aquelas escolas nas quais o domínio da técnica de cada arte se torna condição indispensável da formação.”* (Vigotski, 2004, p. 350).

Um dos caminhos possíveis para isso, seria uma prática pedagógica baseada em um constante movimento entre os conhecimentos cotidianos das crianças em direção a conhecimentos não-cotidianos; entre as formas cotidianas de pensamento em direção às não-cotidianas, como o pensamento crítico-reflexivo e artístico-criativo. Assim, mesmo defendendo que o ensino de arte deve levar as crianças a ter acesso às produções artísticas historicamente constituídas, Vigotski não propôs um ensino elitista, alheio à realidade dos alunos ou “de cima para baixo”. Por outro lado, embora defendesse a consideração da bagagem de conhecimento cotidiano da criança como ponto de partida do ensino formal, propôs também que a missão deste é ampliar essa bagagem, pois, do contrário, não estará promovendo a manifestação das máximas possibilidades de vida que cada ser humano carrega consigo. Tal como os autores da Pedagogia Histórico-Crítica, Vigotski defendeu que a escola, para cumprir seu objetivo, deve dar acesso a todas as crianças e jovens, aos bens culturais historicamente constituídos pela humanidade, pois só assim estará ampliando o universo intelectual do homem, retirando-o do seu centro imediato, cotidiano, para colocá-lo em contato com a dimensão humana universal³⁷⁴.

Não se pode negar que Vigotski, ao pensar na educação estética ou artística, adotava como pressuposto o fato de que os modelos a serem seguidos nesse processo educativo deveriam ser os modelos considerados clássicos, universais na história da humanidade, pois estes seriam os representantes da expressão máxima das potencialidades humanas ou máximas possibilidades de vir-a-ser dos indivíduos:

[...] a tarefa da educação estética, como de qualquer educação criadora, em todos os casos normais, deve partir da existência de um alto talento da natureza humana³⁷⁵ e da hipótese da existência de grandiosas potencialidades criadoras do ser humano e, assim, dispor e orientar as suas interferências educativas de modo a desenvolver e preservar tais potencialidades. O talento se torna também

³⁷⁴ “O sistema geral da educação social visa a ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida. Essas finalidades gerais determinam inteiramente também os caminhos da educação estética. A humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela. Por isso, quando se fala de educação estética no sistema da educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolver ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo. Eis a tarefa básica e o objetivo” (Vigotski, 2004, p. 351-352).

³⁷⁵ Concepção muito semelhante à de Koellreutter, quando se refere à arte de “alto nível”, e também semelhante à concepção de Heller sobre as objetivações não-cotidianas como síntese das máximas possibilidades de desenvolvimento e explicitação da essência humana historicamente constituída.

uma tarefa da educação, enquanto que na antiga psicologia figurava apenas como condição e fato na educação. (Vigotski, 2004, p. 363).

Ora, tal concepção parece extremamente atual, pois encontra respaldo nos atuais estudos sobre plasticidade neural e desenvolvimento cognitivo na infância: muitas habilidades motoras, cognitivas e artístico-criadoras que antes se acreditavam naturais em certas pessoas, dons herdados geneticamente, podem ser educadas e desenvolvidas no cérebro em crescimento. Por isso, no que se refere à educação artística dos “talentos”, Vigotski considera que o ensino de artes nas escolas deve ser destinado a todas as crianças, sem distinção. Ele cita o exemplo da “educação da voz”, defendendo que, se o processo educativo for de qualidade, todas as crianças poderão desenvolver-se vocalmente e cantar bem, ainda que existam diferenças individuais de desempenho. Dessa forma, o objetivo primeiro e mais importante da educação estética não deve ser procurar formar talentos, mas sim desenvolver as máximas possibilidades criativas e estéticas em cada criança, para que todas possam, seja como fruidoras ou criadoras, usufruir dos benefícios psicológicos da arte.

5.2 – A Arte Funcional na Humanização do Homem Segundo Koellreutter

Resumindo o anteriormente exposto, pode-se dizer que os autores enfocados entendem a arte como: fenômeno sócio-cultural que se manifesta no âmbito individual por meio da criação artística e da experiência estética; necessidade intrínseca do homem e manifestação universal da natureza humana. As idéias desses autores fundamentam as posições que vêem na arte um potencial transformador, educador, um elemento indispensável para a formação e humanização do homem e, portanto, indispensável para a transformação social.

De igual maneira, a concepção de **arte funcional**³⁷⁶ de Koellreutter assemelha-se à concepção desses autores. Koellreutter defendia que a arte verdadeira (funcional) só poderia ser assim denominada se tivesse a capacidade de transformar e ampliar a consciência humana; um potencial educativo, formador, capaz de levar o homem a transcender suas motivações individualistas (particularidade, segundo Heller³⁷⁷) em direção a um estado ampliado da

³⁷⁶ “Na sociedade moderna, a arte, como **arte funcional**, envolve o homem e deixa sua marca na vida diária. Não se trata, de forma alguma, de uma atitude indiferente quanto à sua existência ou não. Ela será sempre um fator necessário e decisivo, uma parte integrante da civilização” Koellreutter (1997, p. 39).

³⁷⁷ A questão da superação do egocentrismo estéril dos virtuosos proposta por Koellreutter, pode ser abordada, sob a óptica da teoria do cotidiano de Heller, a partir da problemática da manifestação da particularidade e da individualidade para-si.

consciência social³⁷⁸; e se, por fim, tivesse uma repercussão transformadora das condições concretas da vida de sua sociedade.

A respeito da natureza da obra de arte como essencialmente social e, nesse sentido, como objetivação humano-genérica ou universal, Koellreutter, em vários trechos de seus discursos, revela que concebia a música dessa maneira, como arte, com funções e efeitos semelhantes aos que Heller e Vigotski defendiam: como prática humana humano-genérica que carrega consigo e expressa conteúdos existenciais humanos universais, capazes de tocar, comover e transformar as consciências³⁷⁹. Aliás, no que se refere à questão da hierarquia valorativa das obras-de-arte, Koellreutter, ainda que de forma não ortodoxa, adota a teoria marxista dos valores e, tal como Heller e Vigotski, coloca o aspecto sócio-histórico não só como elemento intrínseco a toda produção artística, mas também como elemento de valor³⁸⁰. Assim, ao defender a arte funcional, Koellreutter ressalta a dimensão sócio-histórica da arte:

A arte converte-se em fator preponderante de estética e de humanização do processo civilizador. Estou convencido de que apenas a transformação da arte em arte ambiental e, portanto, em *arte funcional*, pode prevenir o declínio de sua importância social. Por sua vez, o artista torna-se consciente de que a sua função é uma função social, no mais amplo sentido do termo, porque as realidades profissionais da sociedade de massa, tecnológica e industrializada, são incompatíveis com o conceito tradicional do *artista*, ou seja, o “*gênio*” que permanece distante da realidade (Koellreutter, 1997, p. 38).

Quando esse autor afirma que o principal objetivo da arte funcional e da educação artística atual é a transformação do homem, sua humanização³⁸¹, fica evidente a semelhança de suas concepções com os conceitos hellerianos de *particularidade*, *individualidade para-si*

³⁷⁸ “Como instrumento de libertação, a arte torna-se um meio indispensável de educação, pelo fato de oferecer uma contribuição essencial à formação do ambiente humano. Assim, através de sua integração na sociedade, a arte torna-se um traço central da sociedade moderna, desde que, por meio desta sua integração, ela vença sua alienação social e sobreviva à sua crise” (Koellreutter, 1997, p. 38). A crise à que o autor se refere é a “crise da música erudita”, para a qual parece não haver mais espaço no cotidiano atual.

³⁷⁹ “O conteúdo, impossível de isolar-se da forma, é, sem dúvida, determinado pelo ambiente social. É evidente que a obra de arte só sobreviverá se exprimir aquilo que apaixona os homens, de um modo ou de outro, em um determinado momento” (Koellreutter, 1997, p. 83-84).

³⁸⁰ “Mas a educação da massa, num sentido moderno, é igualmente imperativa, a fim de que o artista possa criar algo de novo, seguindo a lei da evolução, pois toda a arte está classificada de acordo com a teoria marxista dos valores e, segundo ela, a qualidade *intrínseca* de uma obra-de-arte depende de sua importância no progresso revolucionário da humanidade” (Koellreutter, 1997, p. 115).

³⁸¹ Koellreutter (1997, p. 72) afirma: “A música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade”.

e arte como objetivação não-cotidiana³⁸². Koellreutter afirma reiteradamente que a arte funcional nasce da expressão viva, criativa e atual do artista que está integrado no seu momento/contexto sócio-histórico, consciente e socialmente atuante por meio de sua arte e que, ao invés de ser orientado por motivos individualistas ou egocêntricos, o é por motivações de natureza social-comunitária. Para ele, toda arte deve ter função política³⁸³.

Quanto à experiência estética, da mesma maneira que Vigotski, Koellreutter concebe que esta não se limita apenas a uma experiência emocional, mas que deve também provocar uma intensa elaboração intelectual-cognitiva que tem o poder de transformar a consciência e o psiquismo como um todo³⁸⁴. A concepção de Koellreutter sobre os efeitos que a obra de arte deve exercer sobre o fruidor assemelha-se à concepção de catarse estética de Heller e Vigotski, para os quais a experiência estética é sempre transformadora, purificadora e ampliadora da consciência cotidiana³⁸⁵. Em Heller, essa transformação permite a transcendência do psiquismo cotidiano e da dimensão do viver cotidiano, integrando o homem na universalidade histórica do gênero humano. Em Koellreutter, a experiência estética permite a humanização do homem, por meio da ampliação de sua consciência e da transformação de sua atuação como indivíduo inserido na sociedade. Os pontos de encontro

³⁸² “A formação de uma verdadeira cultura depende, em primeiro lugar, da educação dos artistas e do público para o serviço à causa comum e às idéias da comunidade. Os sentimentos individuais e pessoais de um artista não contam, senão na medida em que tomam parte do patrimônio popular, das aspirações e dos problemas do povo. Não pode haver música sem ideologia. É esta uma verdade que se tarda a compreender” (Koellreutter, 1997, p. 115). No trecho a seguir evidenciam-se semelhanças entre as idéias de Koellreutter sobre a arte funcional e os conceitos de particularidade e individualidade para-si de Heller, na medida em que, para esse autor, o artista não deve orientar-se por motivações particulares, individualistas, mas sim por motivações sociais, genérico-humanas, universais e, portanto, integradoras: “Pereceu o mundo do primado do individual e surgiu um mundo novo, o do primado social. A arte hoje, mais do que nunca, não representa o indivíduo, mas sim a comunidade e, o artista, tornando-se o ‘homem social’, deve procurar o que lhe é direito dentro da sociedade em que vive, porque é o construtor das bases sobre as quais se processa a evolução de um povo e da humanidade” (Koellreutter, 1997, p. 113).

³⁸³ “Em cada fase de nossa cultura, a arte e, portanto, também a música, contribui para construir a consciência do homem. [...] Música popular, a chamada música clássica ou erudita, música para entretenimento, todas essas categorias de música preenchem, no campo da cultura de um país, suas funções previamente delineadas, que, naturalmente com a ajuda de diferentes critérios para cada uma delas, precisam ser julgadas por nós. Cada uma dessas categorias tem seu próprio papel social, sua própria função social e seus próprios critérios de valor para satisfazer. Ao fazê-lo, da sua forma específica, enriquecem ou modificam a consciência do ouvinte através da experiência estética” (Koellreutter, 1997, p. 72-73).

³⁸⁴ “Acontece que o conteúdo de uma obra musical, por exemplo, nunca pode ser assimilado pela simples audição, mas sim, somente através da plena participação, da participação ativa e “co-criadora” por assim dizer, do ouvinte. Acontece que o conteúdo de uma obra musical é alcançado em um estado de consciência em que a individualidade do homem se dissolve em uma unidade indiferenciada, e em que o mundo real, o mundo dos sentidos é transcendido” (Koellreutter, 1997, p. 104).

³⁸⁵ “Têm valor em cada época, aquelas obras que, através de seu conteúdo, através da experiência duradoura e profunda do compositor e através de uma correspondente interpretação artística desse conteúdo, enriquecem e alargam o nível de consciência do ouvinte” (Koellreutter, 1997, p. 73). Grifo nosso.

entre as idéias desses três autores são: em primeiro lugar, para eles, as práticas artístico-expressivas transcendem a imediaticidade e o pragmatismo do viver cotidiano; em segundo, são práticas formadoras, humanizadoras, que promovem o desenvolvimento psicointelectual, afetivo e interpessoal, levando os indivíduos a manifestar em maior grau alguns dos atributos da essência humano-genérica, tais como a autoconsciência, a autonomia, a consciência sócio-histórica³⁸⁶. Em terceiro, a arte, por meio da catarse estética, constitui uma experiência fundamental para a saúde mental, espiritual – um elemento de equilíbrio psíquico e harmonia social³⁸⁷.

Existem, ainda, outros pontos de convergência entre as idéias de Koellreutter e de Vigotski. Tanto um como outro, ao pensar no papel da educação do homem pela arte, compartilha da concepção de Marx de “homem integral”³⁸⁸ (concepção esta que está na base do conceito de *indivíduo genérico* de Heller): não-alienado, mas conscientemente situado e integrado no processo sócio-histórico de sua sociedade. Um homem que, por meio da consciência crítico-reflexiva, pode ser livre: *“Habilitamo-nos assim a compreender e a experimentar o contato com a essência de praticamente todas as músicas. Algo que nos ajuda a tomar consciência do que cada um de nós é como representação humana e cultural”*³⁸⁹ (KOELLREUTTER, 1997, p. 144).

Além disso, para esses autores, o ambiente educativo – meio social em Vigotski – é um dos elementos mais importantes do processo ensino-aprendizagem. Koellreutter, assim como Vigotski e os autores da Psicologia Sócio-Histórica, afirmava que o espírito criador não é algo espontâneo, mas que precisa ser desenvolvido, cultivado – é uma **possibilidade**

³⁸⁶ Assim Koellreutter se manifesta a respeito de a arte, na atualidade, cumprir seu papel social e ser um elemento de desenvolvimento humano, um elemento educativo, ampliador da consciência e da humanização do ser humano: *“Na sociedade moderna, de massa, tecnológica-industrial, a arte torna-se um meio de preservação e fortalecimento da comunicação pessoa-a-pessoa e de sublimação da melancolia, do medo e da desalegria, fenômenos que ocorrem pela manipulação bitolada das instituições públicas e se tornam fatores hostis à comunicação. Ela transforma-se num instrumento de progresso, do soerguimento da personalidade e de estímulo à criatividade”* (Koellreutter, 1997, p. 38).

³⁸⁷ A esse respeito, Koellreutter (1997, p. 81) afirma que: *“A obra de arte deve ser útil e servir a algum interesse da humanidade, no sentido de testemunhar e denunciar os problemas da época, provocando no homem a sua consciência e a sua compreensão e contribuir assim para a evolução da vida social, dependendo isto da importância de uma obra de arte para o progresso revolucionário da humanidade. É esta a concepção utilitária da arte. Todas as artes são classificadas de acordo com a teoria marxista dos valores, dependendo este da importância da importância de uma obra de arte para o progresso revolucionário da humanidade”*. Walker (2007) é um autor que também compartilha com a concepção de arte como elemento formador do ser humano e promotor de equilíbrio e saúde mental, espiritual e social.

³⁸⁸ Koellreutter (1997, p. 65).

³⁸⁹ Grifo nosso.

humana contida em todos os indivíduos, cabendo aos processos educativos desenvolvê-la e permitir sua explicitação³⁹⁰. Além disso, esses autores consideravam que, para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo, ele deve estar permeado pela criatividade ou, nas palavras de Koellreutter, pelo “espírito criador”³⁹¹. Mas, mesmo assim pensando, Koellreutter não prescindia de utilizar como critérios ou elementos estéticos definidores de uma obra de arte a forma, o estilo (método de unir diversas formas, princípio de construção), o conteúdo e a técnica musical³⁹². Contudo, Koellreutter não aceita o formalismo por si só, nem tampouco a “arte pela arte” que, segundo ele, é expressão do individualismo burguês exacerbado (dimensão da particularidade segundo Heller). Isso porque Koellreutter também enfatizava a necessidade de a arte enfrentar, indicar e denunciar os problemas da época de sua produção.

Vigotski, da mesma maneira, rejeita o formalismo, ainda que admita critérios formais para valoração das obras de arte. E, na perspectiva da obra de Heller, o formalismo e o individualismo contidos, respectivamente, nas idéias de “arte pela arte” e de “artista-virtuose” ou “gênio criador” podem ser, na verdade, a manifestação de formas de pensamento cotidianas na vida artística de nossa sociedade; concepções relacionadas mais à particularidade das pessoas, que à dimensão humano-genérica da arte em si.

Mas não se pode confundir a crítica que Koellreutter faz ao formalismo, à “arte pela arte” e ao ensino tradicional de música erudita com uma suposta identificação desse autor com a música apenas como prática social cotidiana; ou, ainda, confundi-la com uma valorização incondicional do conhecimento musical cotidiano por parte desse autor. De igual maneira, Vigotski afirma reiteradamente que a arte não é um ornamento da vida, mas sim a própria vida manifesta, devendo ter sua importância reconhecida pela educação como mecanismo de equilíbrio e desenvolvimento psíquicos.

³⁹⁰ “O espírito criador não é um dom da natureza. É um presente que recebem aqueles que a ele se conservam abertos. O trabalho intelectual, a autocrítica, a compreensão de tudo o que os homens criam, visam, em última análise, cultivar em nós uma vida intensa, que nos torna homens livres” (Koellreutter, 1997, p. 57). Na perspectiva histórico-crítica de Duarte e Saviani (a partir de Heller) o espírito criativo é um **vir-a-ser** possível de se concretizar, desde que existam condições (educacionais) concretas para tal.

³⁹¹ “O alicerce do ensino artístico é o ambiente. Um ambiente que possa acender no aluno a chama da conquista de novos terrenos do saber e de novos valores da conduta humana. O princípio vital, a alma desse ambiente, é o espírito criador. [...] Sem o espírito criador não há arte, não há educação” (Koellreutter, 1997, p. 53).

³⁹² “A **arte autêntica** se distingue pelo fato de que a forma da obra corresponde ao conteúdo nela representado. Por meio dos elementos da forma artística, o artista reflete a realidade, descreve os fatos mais importantes para o homem. [...] a forma, por isto, é um meio para exprimir um conteúdo notável. [...] O fundamento de uma arte autêntica está no fato de que a forma e o conteúdo se correspondem mutuamente” (Koellreutter, 1997, p. 82). Grifo nosso. Parece que, por “arte autêntica”, Koellreutter está se referindo à arte enquanto objetivação não-cotidiana. Em seu contexto, esse trecho refere-se a uma crítica ao formalismo acadêmico, o qual utiliza como critério de valoração da obra de arte apenas a perfeição formal, independentemente do conteúdo.

Em vários momentos Koellreutter refere-se ao fato de a Educação Musical alimentar falsas expectativas nos futuros músicos e, além disso, não desenvolver neles uma relação integral com a música, distanciando-os do elemento que esse autor considera o mais valioso da arte e da educação pela arte: sua natureza social expressiva e seu potencial humanizador³⁹³. Para ele, a arte não pode ser privilégio de classes sociais favorecidas³⁹⁴, mas sim atividade humana acessível a todos, indistintamente, sendo a educação pública o caminho político para se concretizar isso.

Heller defende que o homem, para ser livre, deve superar ou transcender sua *particularidade* (e, com ela, as formas cotidianas de pensamento e ação) e alcançar a consciência integradora do *humano-genérico*. Duarte, a partir de Heller, defende que a educação escolar deve ser, no cotidiano, a mediadora entre as objetivações cotidianas e as não-cotidianas da sociedade e, dessa forma, promover o processo de humanização dos indivíduos, desenvolvendo ao máximo suas possibilidades de seu vir-a-ser. Contudo, Duarte, baseando-se em Heller e na Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski, adota o pressuposto de que o ensino escolar deve basear-se no processo de transmissão/apropriação das objetivações sociais historicamente constituídas, do contrário não terá condições de capacitar as crianças e jovens humanizar-se, de serem capazes de transitar com autonomia entre as dimensões cotidiana e não-cotidiana da vida social humana. Koellreutter, por sua vez, parece adotar um discurso exatamente oposto, pois critica as formas tradicionais de ensino e o processo de transmissão/apropriação de “conhecimentos prontos tomados do passado”. Contudo, ao adotar a filosofia marxista e, a partir dela, defender que é necessário criar um artista novo, um homem criativo e consciente da totalidade da experiência humana, parece se aproximar das concepções de Heller, Duarte e Vigotski³⁹⁵. O homem idealizado por Koellreutter assemelha-

³⁹³ “A mocidade brasileira ainda não aprendeu a fazer música, música verdadeira, cantando e tocando espontaneamente, sem pretensão alguma ou ambição qualquer. Há ainda muito “brailowkianismo” por aí. Adoração sem crítica de um virtuosismo que não é justificável em nossa época. As conseqüências desastrosas dessa situação são evidentes e impedem um desenvolvimento sadio e atual da vida musical no Brasil. [...] A juventude precisa de música viva, música autêntica, música de valor estético, percorrida por um grande sopro de liberdade!” (Koellreutter, 1997, p. 109).

³⁹⁴ “Nesta sociedade, o conceito de representação da arte, como objeto de ornamentação de uma classe social privilegiada, como um status-símbolo na vida privada de uma elite social não envolvente, não é mais relevante” (Koellreutter, 1997, p. 37).

³⁹⁵ “O artista moderno, adotando assim os princípios de arte-ação, chegará a ser um ‘trabalhador intelectual’ cujo postulado principal é servir a uma causa comum, sabendo que a sua arte é apenas a sublimação dos sentimentos e das idéias da coletividade” (Koellreutter, 1997, p. 114).

se ao o homem livre e consciente, integrado no processo sócio-histórico de sua sociedade: o indivíduo genérico (Heller) ou aquele que desenvolveu a individualidade para-si (Duarte)³⁹⁶.

Quando Koellreutter afirma que o artista deve ampliar sua consciência em direção a uma “cultura ampla e universalista”, a um “humanismo integrante”, ele parece defender a transcendência das motivações particulares e das formas cotidianas de pensamento, conhecimento e comportamento³⁹⁷. Ao criticar severamente o ensino tradicional de música, Koellreutter parece, na verdade, fazer uma crítica à manifestação das formas cotidianas de pensamento, conhecimento e ação no ensino formal de música, tornando-o inadequado e distante da realidade sócio-cultural de nosso país³⁹⁸. Ele refletiu sobre o papel da Educação Musical na sociedade moderna, em especial na sociedade brasileira e criticou o ensino musical baseado no adestramento técnico estéril³⁹⁹ do ponto de vista social e humano: “*Busquei compreender até que ponto a educação musical poderia visar, em primeiro lugar, o homem, e não se restringir apenas à sua matéria específica*” (KOELLREUTTER, 1997, p. 132). Ele também reconhecia e defendia o grande poder educativo e formador das práticas

³⁹⁶ Para Heller, o artista é aquele que consegue, por meio do ato criador, transcender os motivos imediatos de sua particularidade; é aquele capaz de transcender as formas cotidianas de pensamento e ação e, eventualmente, manifestar sua essência humano-genérica, sua consciência sócio-histórica, por meio da atividade criadora. Com uma concepção semelhante, Koellreutter afirma: “*Um homem é grande, não porque a sua particularidade individual imprime uma fisionomia individual aos grandes acontecimentos históricos, mas porque é dotado de um talento, isto é, de particularidades que o tornam mais capaz de servir às grandes necessidades sociais de uma época, necessidades estas que surgem pela influência de causas gerais e particulares*” (Koellreutter 1997, p. 87). Ressalta-se aqui que o termo “particularidade” em Heller refere-se a uma categoria filosófica; nesse trecho de Koellreutter, contudo, esse termo é utilizado em sua conotação popular tendo, portanto, uma acepção distinta da de Heller.

³⁹⁷ “*O universalismo da orientação cultural, a liberdade de opiniões e de crítica e um indomável desejo de conquista, de aprender, de estudar e de investigar serão os pilares do nosso trabalho comum. [...] Estudantes, acendam a chama do ideal a fim de cumprirmos a nossa missão: contribuir para o desenvolvimento cultural do Brasil e o progresso da Humanidade*” (Koellreutter, 1997, p. 32).

³⁹⁸ “*Acontece que os nossos estabelecimentos de ensino musical ainda se orientam pelas normas e pelos critérios em que estavam baseados os programas e currículos dos conservatórios europeus do século passado, revelando-se instituições alheias à realidade social brasileira, na segunda metade do século XX, e servindo, dessa maneira, a interesses que não podem ser os interesses culturais de nosso país. Em sua maioria as escolas de música não passam de pretensas fábricas de intérpretes para as promoções musicais de elite burguesa, o que significa, em termos de ensino musical, especialização unilateral, aperfeiçoamento exclusivo das habilidades instrumentais e preparação de um tipo de musicista que vê seu ideal na apresentação de um repertório inúmeras vezes repetido de valores assim chamados “ternos”, estabelecidos e apreciados pela elite*” (Koellreutter, 1997, p. 39).

³⁹⁹ “[...] a virtuosidade não é finalidade, mas sim um meio. Esquecem que é a força intelectual que, em última instância, valoriza a atuação virtuosística. [...] Cada vez mais exige-se do artista a superação de uma estreita e limitada especialização em benefício de uma ampla atividade baseada numa cultura ampla e universalista. [...] A formação de uma consciência universalista através de um humanismo integrante é um dos grandes imperativos de nossa época” (Koellreutter, 1997, p. 31).

musicais coletivas⁴⁰⁰. Sob esse aspecto, parece que ele também acreditava que os métodos ou procedimentos musicais ativos podem ser caminhos realmente efetivos no processo de educação musical das crianças e jovens em ambiente escolar, principalmente em nosso país, ao contrário do que alguns discursos sugerem identificando-os como práticas adestradoras e que tolgem a capacidade criativa e expressiva das crianças⁴⁰¹.

Por isso Koellreutter defende a idéia da “música aplicada socialmente”, da prática musical coletiva como elemento sócio-cultural promotor da humanização dos indivíduos e do desenvolvimento e transformação da sociedade⁴⁰². Defendeu também a responsabilidade social dos artistas ao invés de seu isolamento elitista; a produção de uma arte engajada⁴⁰³ e reformulação dos currículos e metodologias de ensino musical em nosso país⁴⁰⁴. Koellreutter criticou as escolas tradicionais de música, “pretensas formadoras de intérpretes virtuosos” por não considerarem nem a realidade sócio-cultural de nosso país, nem as vivências musicais cotidianas de seus alunos, suas vivências com o jazz, com a música popular, com a improvisação e com os demais processos musicais criativos⁴⁰⁵, pois, para muitos pensadores de esquerda como ele, as formas populares do fazer musical eram a arte verdadeira, autêntica.

⁴⁰⁰ “Apesar do trabalho incansável e eficiente de Villa-Lobos, os pais e educadores desconhecem ainda o inestimável valor educacional e socializante das disciplinas musicais, como a música de conjunto e o canto orfeônico” (Koellreutter, 1997, p. 109).

⁴⁰¹ Como tantas vezes ressaltado neste trabalho, o que pode ser castrador e adestrador das crianças não são os métodos em si, mas a maneira como são aplicados ou impostos aos alunos por professores inábeis ou programas e ambientes escolares limitados a objetivos não-musicais (como enfeitar as festas da escola, por exemplo).

⁴⁰² “O objetivo desta inter-ação arte/civilização deveria ser o de intensificar certas funções da atividade humana, ou em outras palavras, “humanizá-las” com o auxílio da comunicação estética, funcionalmente diferenciada. No tocante à música, ou melhor, à educação pela música, a mais importante implicação desta tese na sociedade moderna é a tarefa de despertar na mente dos jovens a consciência da interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética. No fundo, isto representa desenvolver a capacidade dos jovens para um raciocínio globalizante e integrador” (Koellreutter, 1997, p. 38).

⁴⁰³ “Daí a grande responsabilidade do artista no Brasil, num país novo, cuja identidade se encontra em organização étnica, na qual não deve constituir problema fundamental a formação de virtuosos e de valores individuais” (Koellreutter, 1997, p. 113).

⁴⁰⁴ “Poucos são os que, ao analisar as contradições e conflitos que surgem entre o aprendizado do estudante de música e a realidade profissional, entre a ilusão das ambições artísticas e a adaptação irrefletida às exigências das atividades musicais, tiram conclusões para uma reformulação adequada do ensino musical” (Koellreutter, 1997, p. 39).

⁴⁰⁵ “Sim, a orientação do nosso ensino musical é atrasadíssima, anacrônica, é – numa palavra – deslocada do nosso tempo. Neste momento não deve constituir problema fundamental a formação de virtuosos, malabaristas de instrumentos musicais, mas sim a formação de artistas com verdadeira cultura que possa, integrados no ritmo da época, vir a ser úteis ao povo como artistas conscientes de sua missão na sociedade. Há, neste momento, maior precisão de se educar professores que virtuosos. Estes surgirão automaticamente num ambiente de cultura mais elevada” (Koellreutter, 1997, p. 128). Essa crítica é absolutamente pertinente, pois, em sua essência, é um crítica a atitudes orientadas pela particularidade e, portanto, a atitudes guiadas pelas formas cotidianas de pensamento e ação (incluindo, provavelmente, o preconceito, o egocentrismo e a arrogância).

Contudo, ao fazer tal crítica, Koellreutter sempre utilizou como critério estético a música de concerto contemporânea. Com isso ele pretendia situar a arte ocidental erudita e seu ensino como instrumentos de ação, intervenção e transformação da sociedade, fazendo isso a partir de seu pensamento de esquerda.

Ao fazer a crítica ao ensino tradicional de música, Koellreutter toca em um ponto essencial que é atentar para o fato de que somente a “socialização do músico-artista”, sua aproximação da realidade músico-educacional de nossa sociedade não é suficiente para tornar a arte musical um elemento formador e transformador dos sujeitos sociais e transformador da sociedade. E nesse ponto Koellreutter aponta para um problema que pode vir a se tornar maior e mais nocivo à Educação Musical brasileira que o próprio tradicionalismo: o problema da concessão acrítica à realidade musical cotidiana de nosso país:

Creio, porém, que a socialização do músico, **sem** uma reforma do ensino musical, **significaria um retrocesso, uma concessão a um público atrasado, de uma educação antiquada.** [...] Creio que somente a socialização do artista, com a reforma simultânea da educação musical, sob princípios modernos e atuais, permite uma aproximação do artista-criador com o público num **alto nível artístico. A adaptação do compositor ao gosto popular, lançando mão de artifícios arcaicos ou superficiais, sem a renovação do ensino, produziria uma arte reacionária e atrasada, contrária à evolução natural da expressão musical e resultaria em retrocesso e estagnação**⁴⁰⁶. (Koellreutter, 1997, p. 115).

Nesse trecho Koellreutter defende uma reforma no ensino musical que contemple as características da nova estética musical contemporânea, estas sim completamente distantes e desconhecidas da grande maioria da população, inclusive de uma parcela bastante significativa dos próprios músicos. Ora, evidencia-se aqui que Koellreutter partia de alguns pressupostos. Primeiro: existem sim práticas e objetos culturais de alto nível e, portanto, existe uma hierarquia valorativa em se tratando de práticas e objetos artístico-culturais⁴⁰⁷ (ao contrário do que defendem alguns discursos pós-modernos em educação). Segundo: a adaptação do compositor (e, pode-se dizer também, do educador) ao gosto popular não é garantia de melhoria no nível da produção artística ou da prática educacional. Portanto, não parece que Koellreutter defendesse a mera abertura da escola aos “saberes e fazeres” cotidianos, como o defendem muitos dos atuais discursos em educação. E, a esse respeito,

⁴⁰⁶ Grifos nossos.

⁴⁰⁷ Assim como Heller, Vigotski, Adorno e os autores da pedagogia histórico-crítica, tais como Newton Duarte e Dermeval Saviani também defendem essa hierarquia valorativa entre as objetivações sócio-culturais humanas.

Koellreutter não prescindia da absoluta necessidade de se estudar, pesquisar e investigar sempre, inclusive de maneira sistemática:

O estudo da estética deve tornar-se obrigatório, assim como o de outras matérias complementares, mesmo daquelas que não estejam diretamente ligadas à música como: literatura, artes plásticas, filosofia, matemática, física etc., matérias essas indispensáveis à formação do artista moderno e construtoras de um nível artístico mais alto. (Koellreutter, 1997, p. 129).

E ele continua: “*Não nos preocupemos com a imortalidade, mas sim com o estudo, o trabalho e a produção artística!*” (KOELLREUTTER, 1997, p. 129).

Segundo Duarte (2006 e 2007), atualmente, na área educacional, existe um discurso que parece oposto a esse de Koellreutter e que, ao invés de valorizar o ato de estudar, faz apologia à espontaneidade do cotidiano; um discurso que acaba por desvalorizar ainda mais a escola, confundindo as falhas humanas, relacionadas às formas cotidianas de pensamento e conhecimento dos profissionais da educação, com o processo de ensino-aprendizagem formal e com a transmissão de conhecimentos em si. Tais discursos acabam por negar a importância da dedicação na busca e aquisição de conhecimentos: desvaloriza o ato de estudar baseado na concentração, na perseverança e na disciplina, pois pressupõe que as aprendizagens são mais verdadeiras se forem espontâneas e que a apropriação de conhecimentos, por meio da concentração, só torna os alunos dependentes e incapazes de pensar por si mesmos. Mas, se considerarmos os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, essa concepção mostra-se equivocada, pois, segundo eles, quanto mais o indivíduo se apropria dos conhecimentos e formas de pensamento historicamente constituídas e acumuladas pela humanidade, mais se torna capaz de pensar por si mesmo⁴⁰⁸.

Além disso, apesar de Koellreutter fazer severas críticas ao ensino tradicional de música, ele não se mostra satisfeito com as condições culturais da sociedade brasileira e, pode-se dizer, com as características do *universo musical cotidiano* da sociedade como um todo⁴⁰⁹. Ele não só não aceitava as condições cotidianas educacionais e culturais da nossa

⁴⁰⁸ Nas palavras de Duarte (2007, p. 67-68): “*Existe, no trabalho educativo, uma atividade conscientemente voltada para o conhecimento científico. Pode-se dizer que o trabalho educativo ensina o indivíduo a estabelecer essa relação direta, consciente e ativa com o conhecimento científico. [...]. Por vezes os modismos educacionais tendem a condenar como ultrapassadas e negativas certas características do trabalho educativo como, por exemplo, a exigência de esforço e disciplina intelectual para a concentração necessária ao processo de aprendizagem. Entendemos que, pelo contrário, o trabalho educativo não se realiza de forma satisfatória sem a formação da capacidade de concentração sobre uma determinada tarefa*”.

⁴⁰⁹ “*Diante da situação sócio-cultural em nosso país e, principalmente, diante das condições sócio-culturais em que vejeta a vida cultural das cidades do interior – situação marcada por graves problemas de educação em*

sociedade, como as via com olhos críticos de quem possuía um modelo ideal de condições culturais e educacionais⁴¹⁰. Nesse sentido, mesmo Koellreutter, crítico das instituições tradicionais de ensino de música, e Paulo Freire, crítico do sistema tradicional de ensino, não negavam a necessidade do processo de transmissão/apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, por meio da educação formal institucionalizada. Quando Koellreutter defende um ensino pré-figurativo ou quando Paulo Freire defende um ensino libertador, pode-se dizer que esses autores estão defendendo um ensino no qual não imperam as formas de pensamento cotidianas (preconceito, rigidez de pensamento, pragmatismo, imediatismo, pré-juízos, juízos de valor): o senso comum⁴¹¹. Defendem, ao contrário, uma prática educativa não-cotidiana e, portanto, política, capaz de, efetivamente, transformar a realidade social por meio da formação e transformação dos indivíduos.

geral, de informação, de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano, mas também de saúde, de abastecimento e alimentação, de assistência social e da escassez de muitos recursos de capital importância – o tipo de ensino musical da grande maioria das massas, torna-se inadequado, fútil e vão” (Koellreutter, 1997, p. 40).

⁴¹⁰ *“Procuraremos, portanto, nas cinco semanas que se seguirão, colocar ao alcance do estudante o mais alto nível de cultura musical possível, eliminando a nefasta tendência ao diletantismo e ao academismo estéril e infrutífero, que ainda existe entre nós, e desenvolver o aspecto humano da arte e da educação artística, procurando assim contribuir para a solução do problema educacional em nossa terra”* (Koellreutter, 1997, p. 29-30). Fica evidente também que, para ele, as práticas musicais humanas apresentam diferentes níveis de qualidade e que, por isso, é possível a existência de um “alto nível de excelência cultural”. Esse alto nível de excelência, por sua vez, não pode ser alcançado somente por meio da técnica, do virtuosismo esnobe; ele é alcançado por meio da técnica (domínio da forma), somada ao domínio do conteúdo simbólico, intelectual e sócio-histórico que contextualiza a prática artístico-pedagógica. O alto nível de excelência da prática artístico-pedagógica é alcançado, portanto, por meio da ampliação da consciência sócio-histórica do artista/educador; é alcançado por meio das formas não-cotidianas de pensamento e conhecimento: *“Assim, os Seminários procurarão criar um ambiente de entusiasmo, de alegria, que estimule o amor pelo trabalho e pelos estudos, colocando ao alcance do estudante o mais alto nível de cultura musical possível e uma apreciável soma de conhecimentos correlatos. Mais do que nunca decidem hoje, na vida profissional do artista, a cultura e a competência intelectual”* (Koellreutter, 1997, p. 31).

⁴¹¹ Muitas abordagens pedagógicas pós-modernas rejeitam o conceito de senso-comum, considerando-o como um conceito acadêmico elitista e hierárquico. Contudo, as teorias aqui adotadas, de origem marxista, pressupõem esse conceito, ainda que ele seja não elaborado de forma integralmente semelhante entre elas (Heller, Berger & Luckmann, Vigotski, Duarte, Saviani). Gramsci, ao abordar a questão da educação escolar e sua função social, bem como a questão da produção, transmissão e democratização dos conhecimentos socialmente constituídos, também adota os conceitos de *senso-comum* e *bom senso*: *“[...] No sentido que lhe dá Gramsci, senso comum é a visão de mundo mais difundida no seio das classes sociais subalternas.[...] As representações do mundo que o senso comum permite são sempre ocasionais e desagregadas: são resultado, em grande medida, da banalização de ideologias de épocas históricas anteriores. Mas o senso comum integra o que Gramsci chamaria de **concepção de mundo**. [...] O senso comum caracteriza-se, portanto, por uma adesão total e sem restrições a uma concepção de mundo elaborada fora dele próprio, que se realiza num conformismo cego e numa obediência irracional a princípios e preceitos indemonstráveis e ‘não-científicos’, funcionando no plano da crença e da fé”* (Mochcovitch, 2004, p. 14-15). Essa abordagem de Gramsci sobre o senso-comum assemelha-se à abordagem de Berger & Luckmann, segundo a qual o senso comum faz com que os homens apreendam o mundo como “natural” ao invés de sócio-historicamente condicionado; e assemelha-se também à concepção de Heller, segundo a qual as formas cotidianas de pensamento como a crença e a fé “tolhem”, por assim dizer, a manifestação da consciência crítica dos indivíduos.

Koellreutter e Freire defendem uma educação baseada no diálogo e, com essa atitude, pode-se dizer que buscavam superar os efeitos e as conseqüências das formas cotidianas de pensamento e conhecimento no processo de educação formal. As críticas às falhas do ensino tradicional são muito pertinentes, mas devemos cuidar para que tais críticas não se tornem generalistas demais e, portanto, vazias e inócuas do ponto de vista da nossa realidade político-educacional. Devemos cuidar para tais críticas não desvalorizem a escola, a figura do professor e a função político-social de ambos.

Koellreutter e Freire também defendem uma educação não-adaptadora, uma educação transformadora, voltada para o futuro, voltada para o desenvolvimento e realização das possibilidades de vir-a-ser dos indivíduos e da sociedade como um todo⁴¹². Mas, embora seus discursos pareçam exatamente opostos ao discurso dos autores da Pedagogia Histórico-Crítica – na medida em que os primeiros rejeitam o processo de transmissão/assimilação de conhecimentos como o alicerce do processo educativo e os últimos o consideram como sua essência – parece que, na realidade, todos buscam um ensino que supere as formas espontâneas e passivas de aprendizado; capaz de promover o pensamento crítico-reflexivo nos alunos e, portanto, de torná-los mais conscientes de seu lugar e papel sócio-histórico. Ao afirmar que: *“Por isso, a seriedade da vida pessoal, o rigor, a auto-disciplina, a intolerância consigo mesmo são as condições de um estudo profundo e eficiente”*, Koellreutter (1997, p. 56) parece acreditar que professores e artistas deveriam orientar suas práticas (pedagógicas e artísticas) pelas das formas não-cotidianas de pensamento e conhecimento, ao invés de orientá-las pela superficialidade, espontaneísmo, particularismo ou imediatismo (lei do menor esforço)⁴¹³. Em suas falas evidenciam-se dois pressupostos. Primeiro: ensinar, no sentido de

⁴¹² *“A nossa obrigação é educar a juventude para o mundo de amanhã, e não para o de ontem. Não adianta reformar. É necessário construir. Desenvolver e afirmar em nós as faculdades indispensáveis para a assimilação e o domínio dos conhecimentos que provém das últimas descobertas da ciência que revolucionam a nossa época”* (Koellreutter, 1997, p. 30).

⁴¹³ Quando Koellreutter defende um ensino pré-figurativo, baseado no “espírito de pesquisa”, no “espírito investigador, questionador” ele parece defender um ensino não orientado pelas formas cotidianas de pensamento e ação. Koellreutter sempre buscou implantar o pensamento crítico-reflexivo no ensino de música, rejeitando o ensino baseado em atitudes e conteúdos pertencentes à esfera do banal: *“Não é a rotina que governará os Seminários, mas sim o espírito de pesquisa e investigação, pois é indispensável que, em todo o ensino artístico se sinta o alento da criação”* (Koellreutter, 1997, p. 31). Esse trecho evidencia novamente uma atitude ou uma forma de pensamento não-cotidiana por parte de seu autor, atitude esta provavelmente desenvolvida por meio de muito estudo formal. Por isso, como ressaltado anteriormente, fazer críticas às falhas das situações formais de ensino é muito pertinente, mas identificar tais falhas com a sistematização das situações de ensino ou, em outras palavras, com a educação escolar de uma forma geral, é um equívoco. E ainda: *“A estagnação do movimento, a rotina, a sistematização rígida de princípios, a proclamação do valor absoluto são a morte da escola. O espírito criador que, sempre duvidando, procura, investiga e pesquisa, é a sua vida”* (Koellreutter, 1997, p. 53). Nesse trecho, por exemplo, Koellreutter está justamente fazendo a crítica às formas cotidianas de pensamento e ação que se manifestam na situação de ensino por meio do pensamento superficial, preconceituoso, passivo e

transmitir ou um conhecimento objetivo, ou um comportamento/atitude é uma atividade humana inevitável e imprescindível, devendo-se atentar, contudo, para a maneira como se ensina. A segunda é: existem obras-primas e, portanto, existem conhecimentos objetivos e universais a serem conhecidos, transmitidos, estudados, analisados, compreendidos. Além disso, Koellreutter defendia o questionamento, a atitude investigativa como um dos principais alicerces da criatividade. Para alcançá-los ele reconhecia a necessidade do estudo sistemático, do acúmulo de conhecimentos e de cultura⁴¹⁴ e não prescindia do domínio/apropriação de conhecimentos objetivos, historicamente construídos, nem da aquisição de uma bagagem prévia de conhecimentos. Em seus seminários ele afirmava que artistas e arte-educadores deveriam estudar constantemente e se tornar profissionais especializados⁴¹⁵.

Suas idéias coincidem, pois, em muitos pontos com as de Vigotski e as dos autores da Pedagogia Histórico-Crítica, segundo os quais, para se alcançar um nível de consciência crítico-reflexiva e criativa é imprescindível que se tenha, antes, adquirido, por meio do processo de transmissão/apropriação, uma ampla bagagem de conhecimentos intelectuais, artísticos, filosóficos, morais e éticos. E, um dos caminhos mais viáveis para se alcançar essa ampla aquisição formadora é a educação formal, o estudo intencional e sistemático, tal como defendem os autores da Pedagogia Histórico-Crítica, e não por meio das formas espontâneas de aprendizagem. Certamente será mais difícil, para uma pessoa que não tem acesso à formação educacional sistemática, desenvolver tais capacidades, a não ser no caso de pessoas autodidatas excepcionais. No caso da Educação Musical infantil ocorre o mesmo: para que as formas de escuta e de relacionamento com a música das crianças possam ser desenvolvidas, para que sua capacidade de apreciação e experimentação da vivência estética possa ser ampliada, enfim, para que sua sensibilidade estética possa ser construída, educada, é

acomodado. É nesse sentido que Koellreutter defende um ensino pré-figurativo: “*O caminho é a ampliação, o alargamento do ensino tradicional pelo ensino pré-figurativo*” (Koellreutter, 1997, p. 54).

⁴¹⁴ “*Se você quer fazer isso, deve estudar e ler constantemente livros, teses de outras áreas do conhecimento. [...] Explico aos meus alunos que há 10 ou 15 anos, pelo menos, eu não “leio” livros, mas sim “estudo” livros. Estudo capítulo por capítulo, parágrafo por parágrafo, e aplico isto à minha análise da música*” (Koellreutter, 1997, p. 134). (Grifo Nosso). O que esse autor exemplifica aqui é um processo de estudo que parece ser bastante tradicional, no sentido de estar baseado nos comportamentos tradicionais de ler, concentrar-se e apropriar-se dos conhecimentos que estão sendo produzidos historicamente pela humanidade.

⁴¹⁵ “*É preciso ademais um programa de interiorização cultural contínuo, ordenado, coerente e metódico, para as cidades do interior. Para isso, seriam necessários professores e educadores especializados, que pudessem contribuir eficientemente para o crescimento das culturas básicas em desenvolvimento em quase todas as cidades do interior, conscientizando e estimulando os valores existentes nessas regiões*” (Koellreutter, 1997, p. 40). Ora, para que existam professores especializados é necessário cursos de formação e especialização: é necessária educação formal, sistematizada e, como o próprio autor mencionou: metódica.

necessário que elas passem, desde a mais tenra infância, por um processo educativo sistematizado, por meio do qual possam ter acesso e se apropriar de formas não-cotidianas de pensar, ouvir e se relacionar com a música.

Quando Koellreutter afirma “*A primeira coisa seria, como conversamos antes, abolir o currículo pré-determinado. Um programa de acordo com as condições sociais e culturais dos alunos*”, ele provavelmente está se referindo à atitude inadequada de se tentar ensinar música a partir dos modelos do ensino musical europeu do século XIX. Ao afirmar que o currículo deve estar baseado na realidade sócio-cultural dos alunos, Koellreutter parece acatar a necessidade de o ensino formal considerar como sua base bagagem de conhecimento que os alunos adquiriram no processo de socialização primária. Contudo, para formar e transformar esses alunos, para torná-los artistas ou professores conscientes e críticos, é necessário que o ensino formal lhes ofereça conhecimentos e formas de pensamento não-cotidianos, ou, nas palavras do próprio autor, “conhecimentos do mais alto nível”. Para que se possa ter criatividade é necessário antes, ter uma sólida bagagem prévia de conhecimentos e formas de pensamento e ação historicamente constituídas. Não se pode criar do nada: “*Só se pode contrariar e criar algo de novo se realmente estudamos a fundo a estética e o conhecimento daquela época*” (Koellreutter, 1997, p. 138). Para Koellreutter, estudar a fundo, manter uma atitude de investigação, de pesquisa, de questionamento crítico diante dos fatos e das objetivações sociais históricas são atitudes imprescindíveis. Logo, os educadores deveriam ser, antes de mais nada, educadores de si mesmos (Koellreutter, 1997, p. 142): “*As pessoas responsáveis, diretores e professores, de toda e qualquer escola, têm sempre que mudar. No fundo, deviam se educar*”⁴¹⁶.

Segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, o caminho para a formação humana é o acesso, por meio da educação escolar, às esferas sociais e objetivações não-cotidianas, incluindo aí suas formas de pensamento e ação. Portanto, embora esses autores (de um lado Vigotski, Duarte, Saviani e, de outro, Paulo Freire e Koellreutter) pareçam assumir posicionamentos opostos em relação à educação e a como ela deve ocorrer, na verdade, várias semelhanças podem ser identificadas em seus propósitos e ideais. Dessas semelhanças, uma das mais evidentes é a de que todos eles almejavam que as situações formais de ensino-aprendizagem estivessem baseadas no espírito crítico-investigativo e na flexibilidade do pensamento criativo, o que corresponde dizer que não deveriam estar baseadas nas formas cotidianas de pensamento e ação – preconceito, rigidez de pensamento, egocentrismo,

⁴¹⁶ Na perspectiva de Heller, tais atitudes estão relacionadas às formas não-cotidianas de pensamento, pois levam o indivíduo a transcender sua particularidade em direção à integração ao humano-genérico.

vaidade, desrespeito, apatia intelectual. E o mais importante: todos concebiam a educação como uma prática essencialmente política, justamente devido a seu potencial transformador e humanizador. Para todos eles, a principal função da educação formal – pensada, elaborada, organizada e sistematizada por especialistas, os educadores – é tornar os indivíduos mais conscientes, livres e capazes de fazer escolhas autônomas, de atuar politicamente em suas sociedades, tornando-as mais justas e democráticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pretendeu-se discutir a questão dos conhecimentos e aprendizagens musicais espontâneos do cotidiano a partir de um enfoque globalizante e ao mesmo tempo integrador, que abrangesse a questão em suas várias dimensões⁴¹⁷, tentando aproveitar as possibilidades crítico-reflexivas e analíticas do referencial teórico adotado. Pretendeu-se discutir o problema levantado na pesquisa a partir de um corpo teórico coerente em sua metodologia e fundamentação: o materialismo histórico-dialético marxista. Dessa maneira, mais que a apresentação de respostas, neste trabalho procurou-se propor questionamentos, discutir as idéias de alguns autores selecionados e, principalmente, apresentar pressupostos teóricos de outras áreas (sociologia, filosofia da educação e psicologia do desenvolvimento) que possam, porventura, oferecer uma fundamentação teórica que venha contribuir para o fortalecimento da Educação Musical e para situá-la como disciplina necessária à formação do ser humano.

Se, por um lado, foram utilizadas as teorias de Heller e Berger & Luckmann para caracterizar, no âmbito sócio-histórico da vida social humana, a natureza e o lugar dos conhecimentos, formas de pensamento e aprendizagens espontâneos do cotidiano, por outro, foi utilizada a Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e seus seguidores para caracterizar, no âmbito particular do desenvolvimento humano, a natureza, o lugar e a função dos conhecimentos, formas de pensamento e aprendizagens cotidianos no desenvolvimento do psiquismo do indivíduo que aprende. A intenção foi abordar a questão do lugar e do papel desse conhecimento tanto em sua dimensão social, quanto em sua dimensão individual, pois ambas integram as situações formais de ensino-aprendizagem. E, para relacionar os pressupostos desse referencial teórico (Heller, Berger & Luckmann e Vigotski) com a área educacional, na qual se situa a problemática deste trabalho, foram utilizados alguns pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, aqui representada pelos autores Dermeval Saviani e Newton Duarte.

E, da mesma maneira que os conhecimentos e aprendizagens cotidianos foram abordados tanto em sua dimensão social quanto em sua dimensão individual, a música e as práticas musicais foram abordadas tanto em sua dimensão cotidiana, quanto em sua dimensão

⁴¹⁷ Em sua dimensão social (a partir das teorias de Heller e Berger & Luckmann); em sua dimensão individual, relacionada ao desenvolvimento psicointelectual do aprendente (a partir da Psicologia Sócio-histórica de Vigotski) e em sua dimensão educacional (a partir das idéias e pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, representada por Newton Duarte e Dermeval Saviani).

não-cotidiana. Portanto, se até o Capítulo IV a discussão focou a questão do conhecimento e das aprendizagens musicais cotidianas, da música tomada como objetivação cotidiana e inserida na dimensão do viver cotidiano (e essa problemática em relação à educação formal – Capítulo III), o último Capítulo pretendeu discutir a questão da música em sua dimensão não-cotidiana, enquanto arte. Para tanto, discutiu como a concepção de arte aparece nas obras de Heller, Vigotski e Koellreutter, como essas suas concepções apresentam semelhanças e como apontam para uma abordagem da música-arte pela Educação Musical.

Paralelamente às discussões sobre os conhecimentos e aprendizagens cotidianos propriamente ditos, foram discutidos também certos posicionamentos valorativos sobre essa problemática que aparecem nos discursos acadêmicos da área. A intenção foi fazer uma reflexão sobre a necessidade de se reconhecer a importância decisiva da escola e da educação formal para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, político-social, fundamentando-se nas idéias e pressupostos sobre a natureza e o papel dos conhecimentos e aprendizagens espontâneos do cotidiano dos teóricos adotados. Muitos dos discursos educacionais da atualidade parecem negar ou rejeitar essa importância, considerando a dimensão social da vida cotidiana como critério melhor e mais verdadeiro de desenvolvimento humano e político-social⁴¹⁸. Sob esse aspecto, é necessário que se reflita sobre os discursos acadêmico-pedagógicos que, pretendendo criticar os aspectos nocivos da Educação Musical tradicional, acabam por negar ou inferiorizar, de maneira generalizada, as situações formais de ensino-aprendizagem de música. Tais discursos tendem a identificar com o ensino formal alguns aspectos negativos das relações humanas que acontecem nas situações de ensino, tais como a

⁴¹⁸ É necessário ressaltar, contudo, que a intenção, neste trabalho, não foi a de defender a Educação Musical como o espaço em que se deve “ensinar música clássica”, identificando unilateralmente música clássica com objetivação não-cotidiana e, portanto, com música-arte. A intenção foi apresentar uma discussão que pudesse oferecer fundamentos teóricos de natureza sociológica e psicológica, a partir da concepção materialista dialética da vida social humana (Heller e Berger & Luckmann) e do próprio ser humano e de seu psiquismo (Vigotski e Leontiev), para que a Educação Musical possa abordar a música não só como prática social cotidiana, mas principalmente enquanto arte, enquanto prática humana integradora e transformadora. Como ressaltado anteriormente, enquanto manifestações humanas expressivas e comunicativas, tanto as práticas musicais cotidianas quanto as não-cotidianas carregam consigo possibilidades de integrar o ser humano ao humano-genérico, isto é, carregam consigo possibilidades de despertar a consciência sócio-histórica, o autoconhecimento e, portanto, o desenvolvimento intelectual-afetivo, em diferentes níveis, dependendo da maneira como são praticadas. É nesse sentido que as práticas musicais cotidianas nascidas da vida social-comunitária, representantes da identidade de um povo, de sua cultura historicamente constituída são práticas potencialmente integradoras (práticas muitas vezes identificadas nos trabalhos acadêmicos como pertencentes à cultura popular). Por outro lado, muitas práticas musicais cotidianas, ligadas apenas a aspectos de entretenimento, modeladas pelos padrões da sociedade de consumo, guiadas pela lógica do lucro da indústria fonográfica, não oferecem possibilidades reais de integração e/ou humanização, principalmente porque, ao invés de trazerem conteúdos humanos histórico-universais, carregam consigo apenas conteúdos imediatos, relacionados às necessidades pragmáticas da vida cotidiana dos indivíduos particulares.

arrogância e inflexibilidade do professor, o abuso de poder, o desrespeito ao aluno e aos seus conhecimentos prévios, a imposição de métodos e conteúdos não-significativos e descontextualizados, dentre outros.

Se, por um lado, a educação formal não deve desconsiderar a bagagem prévia de conhecimentos do aluno – e muito menos desrespeitá-lo em suas crenças, valores, gostos e preferências, pois estes constituem a base afetivo-cognitiva sobre a qual os processos de ensino-aprendizagem formais acontecerão – por outro lado, é razão de ser da educação formal, enquanto atividade humana não-cotidiana, ampliar essa bagagem de conhecimentos. Afinal, se a especificidade do psiquismo humano⁴¹⁹ consiste na capacidade de se apropriar dos conhecimentos constituídos e acumulados historicamente pelas gerações anteriores, por que negar e rejeitar o processo de transmissão e apropriação de conhecimentos também como essência dos processos educativos formais? Ou, por que negar a dimensão histórico-artística da música para abordá-la somente em sua dimensão cotidiana, pragmático-utilitária?

Portanto, por meio da fundamentação teórica adotada, pretendeu-se fornecer bases para se situar e defender o papel da Educação Musical no sistema escolar. Como argumenta Duarte (1998), a intenção foi desenvolver um trabalho que apresentasse idéias que possam dar suporte a uma concepção afirmativa do trabalho escolar da Educação Musical. Ao contrário do que apregoam muitos dos discursos educacionais pós-modernos, parece que a escola e o trabalho educativo estão cada vez mais imersos e fundamentados nas formas de pensamento e conhecimento do cotidiano e pode ser que, nesse ponto, venham a residir as causas de parte da falta de qualidade do ensino e das situações de exclusão e preconceito que nele ocorrem. Em alguns autores, o pêndulo que avalia o papel da escola parece ter pendido muito para a dimensão do viver cotidiano – valorizando incondicionalmente suas formas específicas de pensamento e conhecimento, sua lógica hegemônica de consumo, entretenimento, imediatismo, espontaneísmo e mínimo esforço – tornando-o critério mais verdadeiro ou real/concreto para a definição dos rumos dos processos educacionais. Por isso, a intenção deste trabalho foi a de discutir idéias que possam vir a recolocar o pêndulo, na área da Educação Musical, numa posição mais equilibrada.

Não se pode negar que a luta dos educadores e dos acadêmicos da área educacional deve ser pelo fim do ensino e da escola de baixa qualidade, do trabalho educativo fundamentado⁴²⁰ na rigidez de pensamento e no preconceito. Mas essa luta deve armar-se com

⁴¹⁹ Segundo os pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e seus seguidores.

⁴²⁰ Segundo a perspectiva de Heller e Berger & Luckmann.

argumentos pertinentes. Se a música apresenta-se hoje quase onipresente no cotidiano; se as crianças e jovens são educados musicalmente pelo processo de socialização musical primária, se, portanto, toda pessoa, espontaneamente tem contato e experiência com a dimensão cotidiana da música e das práticas musicais, então, como justificar a necessidade da Educação Musical escolar? Se, como defendem muitos discursos atuais, os conhecimentos, as aprendizagens e vivências musicais espontâneas do cotidiano são suficientes ou até melhores e superiores que as da educação formal, qual o sentido ou objetivo da Educação Musical na escola? Nesta pesquisa pretendeu-se apresentar idéias que possam subsidiar respostas a essas indagações. A primeira delas é a noção de que o viver imediato e pragmático do cotidiano não é suficiente para levar os indivíduos a entrar em contato e se conscientizar da historicidade maior da existência humana. Para isso é necessária a ação do trabalho educativo escolar como atividade humana não-cotidiana.

Paulo Freire reconhece na dimensão da aquisição de conhecimento um ato estético, muito além da simples formalidade do aprender: é a dimensão do gostar, de se encantar com o conhecimento. Ele afirma que se pode atribuir à educação uma dimensão estética e uma dimensão política e o que se espera do professor é que atue e seja um ser melhor nessas duas dimensões:

Assim, a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. [...] A clareza a respeito da natureza necessariamente política e artística da educação fará do professor um político e um artista melhor (Freire, 2006, p. 146)⁴²¹.

E ainda: *“Outro ponto que faz da educação um momento artístico é exatamente quando ela é, também, um ato de conhecimento. Conhecer, para mim, é um ato belo!”* (FREIRE, 2006, p. 145).

De que forma, o ensino de arte/música poderia contribuir para essa dimensão? Por que ensinar arte? Porque, segundo os autores aqui utilizados (e segundo o que o nosso espírito intui), a arte condensa “um momento de humanidade” que leva os indivíduos a transcender o particularismo e o imediatismo de suas vidas cotidianas, em direção a uma compreensão maior do significado histórico e social de suas vidas. Para terminar, a autora deixa as palavras de Fischer:

⁴²¹ Note-se a semelhança de posicionamento entre Freire, Duarte e Koellreutter: como marxistas, esses autores não prescindiam de observar o caráter político de todo ato educativo e, também, de todo ato artístico.

[...] Marx enxergou que, na arte, historicamente condicionada por um estágio social não desenvolvido, perdurava um *momento de humanidade*; e nisso Marx reconheceu o poder da arte de se sobrepor ao momento histórico e exercer um fascínio permanente. [...] toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as idéias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular. Mas, ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento. (Fischer, 1981, p. 17).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. **Coleção Os Pensadores Adorno**. SP: Editora Abril, 1999, p. 65 – 108.

ALMEIDA, Cristiane M. G. O Multiculturalismo nas Políticas Públicas para Cultura, Artes e Música: A Educação musical intercultural. **Anais do XVI Congresso Nacional da ANPOMM 2006**. Brasília, 2006, p. 99-103. Disponível em <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessoes_COM_edumusical.htm>. Acessado em 13/06/2008.

ALTENMÜLLER, Eckart O. Acordes na Cabeça. In: **Revista Mente & Cérebro. Scientific American**. SP: Editora Ediouro, Segmento-Duetto Editorial, N.º 17, 2009, p. 67-71.

ALTENMÜLLER, Eckart *et all.* À Flor da Pele. In: **Revista Mente & Cérebro. Scientific American**. SP: Editora Ediouro, Segmento-Duetto Editorial, N.º 17, 2009, p. 78-82.

ALVES, Nilda & OLIVEIRA, Inês B. Imagens de Escolas: Espaçostempos de Diferenças no Cotidiano. **Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 86, Abril/2004, p.17-36. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a03.pdf>> Acessado em 27/12/2007. ISSN 0101-7330.

ALVES, Nilda. Cultura e Cotidiano Escolar. **Revista Brasileira de Educação**. RJ, n. 23, Maio/jun/jul/ago de 2003, p.62-74. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf> Acessado em 27/12/2007.

AMARAL, Kleide F. **Pesquisa em Música e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

ANDRADE, Júlia P. Música e Sociedade, Canção Popular e Cultura de Massas: A Experiência Urbana do Tropicalismo e do Rap na Cidade de São Paulo. **Anais do XVII Congresso da ANPPOM, São Paulo, 27 a 31/08/2007**, p. 1-12. Disponível em <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/etnomusicologia/etnom_JP_Andrade.pdf>. Acessado em 17/12/2007.

ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. SP: 4 ed. Atlas, 1999.

ANDRADE, Paulo E. & PRADO, Paulo S. T. Psicologia e Neurociência Cognitiva: Alguns Avanços Recentes e Implicações Para a Educação. **Interação em Psicologia**, 2003, vol. 7, n. 2, p. 73-80.

APPLE, Michael W. Repensando a *Ideologia* e o *Currículo*. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (Orgs.) SP: Cortez Editora, 1994, p. 39-58.

ARROYO, Margarete. Culturas Juvenis – Música e Escola: O que a Literatura Problematiza. **Anais do XVI Congresso Nacional da ANPPOM 2006**. Brasília, 2006, p. 61-67. Disponível em <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessao03/01COM_EdMus_0301-040.pdf>. Acessado em 05/07/2008.

ARROYO, Margarete. Música, Escola e Construção de Políticas Locais de Educação Musical: Um Estudo na Cidade de Uberlândia, MG. **Anais do XI Encontro Anual da ABEM, de 08 a 11 de outubro de 2002 - Natal, Rio Grande do Norte**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. CCHLA – DEART – Escola de Música. CD-ROM, p. 466-473.

ARROYO, Margarete. Situações e Processos de Ensino e Aprendizagem em Música no Cenário de Uma Festa do Congado: um Olhar Diferenciado a partir de Uma Experiência Etnográfica. **Anais do XI Encontro Nacional da ANPPOM 1998**. Campinas-SP, agosto/1998, p. 185-190.

ARRUSSUL DOS SANTOS, C. G. Influências da Mídia na Educação das Crianças: A Observação Consciente do Cotidiano. In: Souza, J. (Org.) **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

ASSANO, Christiane Reis D. V. Criando Músicas a Partir da Escuta da Músicamundo. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. CD-Rom. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004, p. 186-194.

ATKINSON, Rita L. *et all*. **Introdução à Psicologia**. 11. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Tradução de Dayse Batista.

AUTRAN, P. C. Periferia Sem Hip-hop: A música de fanfarra, o chorinho e o samba instrumental entram na escola e na vida de jovens da zona leste de São Paulo e abrem portas até para a carreira no exterior. **Estadão de Hoje. Caderno 2**. Quarta-feira, 09/07/2008. Disponível em: http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20080709/not_imp202918,0.php

BARBOSA, Maria Flávia S. Percepção Musical: Contribuições a Partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004. CD-Rom. p. 761-767.

BEINEKE, Viviane. A Educação Musical e a Aula de Instrumento: Uma Visão Crítica Sobre o ensino da Flauta Doce. **Expressão – Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM**. Ano 1, n. 1/2, ano1997, p. 25-32.

BENEDICT, Cathy & SCHMIDT, Patrick. Pedagogias Críticas e Práticas Músico-Educativas: Compartilhando Histórias Práticas, Políticas e Conceituais. **Revista da ABEM**, setembro/2008, n. 20, p. 7-18.

BERGER PETER L. & LUCKMANN, THOMAS **A Construção da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento**. 5. ed. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1983.

BERTUNES, Carina da Silva & FIGUEIREDO, Eliane Leão. A Influência das Bandas na Formação Musical. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. CD-Rom. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004, p. 151-157.

BIGAND, Emmanuel. Ouvido Afinado. In: **Revista Mente & Cérebro. Scientific American**. SP: Editora Ediouro, Segmento-Duetto Editorial, N.º 17, 2009, p. 72-77.

BOGOYAVLENSKY, D. N. & MENCHINSKAYA, N. A. Relação Entre Aprendizagem e Desenvolvimento psicointelectual da Criança em idade Escolar. **Psicologia e Pedagogia: Luria, Leontiev, Vygotsky e outros. Bases psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento.** SP: Centauro Editora, 2005, p. 37-58.

BOZZETTO, A. A Música do Bambi: Da Tela Para a Aula de Piano. In: Souza, J. (Org.) **Música, Cotidiano e Educação.** Porto Alegre: UFRGS, 2000.

BRAGA, Reginaldo G. Subsídios Para a Elaboração de um Currículo Significativo de Educação Musical. . **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM.** RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004. CD-Rom. p. 909-916.

BRÉSCIA, Vera L. P. **Educação Musical: Bases Psicológicas e Ação Preventiva.** Campinas, SP: Editora Átomo, 2003.

BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna & SPECHT, Ana Cláudia. Meninas Arte em Canto: Corpo e Voz no Fazer Musical. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM.** CD-Rom. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004, p. 297-302.

CAMPOS, Moema C. **A Educação Musical e o Novo Paradigma.** RJ: Enelivros, 2000.

CANDAU, Vera M. F. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma Aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, agosto/2002, p. 125-161.

CÂNDIDO, C. B. Música na Escola: Conhecimento Negado ou Trabalhado de Forma Superficial. In: Gobbi, Valéria (Org.) **Questões de Música.** Passo Fundo: UPF Editora, 2004.

CARVALHO, José J. Transformações da Sensibilidade Musical Contemporânea. **Série Antropologia**, n. 266. Universidade Federal de Brasília, 1999, p. 2-26. Disponível em < <http://www.unb.br/ics/dan/Serie266empdf.pdf> >. Acessado em 15/09/2008.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano I: As Artes de Fazer.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

CIARLO, Alexander. A Formação e a Transformação de Cidadãos Por Meio do Ensino Coletivo de Instrumentos Através da Iniciação Instrumental de Cordas. **Anais do XIII Encontro anual da ABEM.** CD-Rom. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004, p. 9-16.

CONDE, Cecília & NEVES, José M. Música e Educação Não-formal. **Pesquisa e Música: Revista do Centro de Pós-graduação, pesquisa e Especialização do Conservatório Brasileiro de Música.** RJ: Machado Horta Editora e Publicidade Ltda. Vol. 1 n. 1, dez/1984 – jan/fev/1985, p. 41-52.

COSTA, L. C. L. M. Tempo de Começar. **Educadores Musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões.** Albano de Lima, S. (Org.) SP: Editora Nacional, 1998, p. 76-79.

COSTA, Marineide M. M. “Um Canto em Cada Canto”: Coro da Orquestra da Juventude de Salvador. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM.** RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004. CD-Rom. p. 806-813.

COSTA, Marisa *et all.* Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. SP: n. 23, maio/jun/jul/ago/2003, p. 36-61.

COSTA, Patrícia S. S. Coro Juvenil: Um Espaço a Ser Descoberto Pelo Jovem. **Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM: Diversidade Musical e Compromisso Social**. O Papel da Educação Musical. São Paulo: Instituto de Artes da UNESP-Ipiranga, 08 a 11 de outubro de 2008. CD-Rom.

CUERVO, Luciane. A Construção do Repertório Para Flauta Doce Em Um Projeto de Inclusão Social. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004. CD-Rom. p. 630-635.

CUNHA, Helen S. J. O Jogo de Interesses Numa Aula de Música: O Interesse dos Alunos, dos Docentes e da Instituição. **Anais do XVI Congresso da ANPPOM, Brasília, 2006**. p. 912-915. Disponível em: <
http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sesoes_COM_edumusical.htm > Acessado em 27/12/2007.

DAMASCENO, Benito P. & GUERREIRO, Marilisa M. Desenvolvimento Neuropsíquico: Suas Raízes Biológicas e Sociais. **Caderno CEDES**. Campinas: Unicamp, vol. 24, 2000, p. 10-16.

DAMASCENO, Benito P. A Mente Humana: Abordagem Neuropsicológica. *Multiciência: Revista Interdisciplinar dos Centros e Núcleos da Unicamp*, n. 08, maio/2007. disponível em http://www.multiciencia.unicamp.br/artigos_03/a_02_.pdf Acessado em 10/10/2008.

DAMÁSIO, Antonio. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. 6. ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.

DAYRELL, Juarez. O Jovem Como Sujeito Social. **Revista Brasileira de Educação**. RJ: Dez 2003, no. 24, p.40-52. ISSN 1413-2478. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf. Acessado em 03/10/2008.

DAYRELL, Juarez. O Rap e o Funk na Socialização da Juventude. **Revista Educação e Pesquisa**. SP. v. 28, n. 1, jan-jun/2002, p. 117-136.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. eBooksBrasil.com. Projeto Periferia. Tradução em português de www.terravista.pt/IlhadoMel/1540. Disponível em: <http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/socespetaculo.pdf>

DE NORA, T. Music Sociology: Getting The Music Into The Action. **The British Journal of Music Education**, v. 20, n. 2, p.165-177, 2003.

DEL BEM, Luciana. Ouvir-Ver Música: Novos Modos de Vivenciar e Falar Sobre Música. In: Souza, J. (Org.) **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

DIAS DA SILVA, A. Educação Musical no ensino Médio: Criatividade e Realidade Cotidiana do Aluno. **Anais do XI Encontro Anual da ABEM 2002**. Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte CCHLA – DEART – Escola de Música, 2002, p. 13 a 19.

DUARTE, Mônica A. & MAZZOTTI, Tarso B. Representações Sociais de Música: Aliadas ou Limites do Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas em Música? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 97, p. 1283-1295, set-dez/2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 23/04/2008.

DUARTE, Mônica A. Aplicação da Teoria das Representações Sociais ao Ensino da Música. **Anais XI Encontro Anual da ANPPOM**. Campinas: SP, agosto de 1998, p. 210-213.

DUARTE, Mônica A. Objetos Musicais Como Objetos de Representações Sociais. **Em Pauta**. Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 123-141, 2002.

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. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, julho/2000, p. 79-115.

DUARTE, Newton. **A Formação do Indivíduo e a Objetivação do Gênero Humano**. Tese de Doutorado. UNICAMP: Faculdade de Educação, 1992. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000050761>> Acessado em 30/12/2007.

DUARTE, Newton. A Pesquisa e a Formação de Intelectuais Críticos na Pós-Graduação em Educação. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006b. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br> . Acessado em 27/12/2007.

DUARTE, Newton. As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. **Anais da 24ª Reunião Anual da ANPEd**. Sessão Especial “*Habilidades e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento*”. Caxambu: Minas Gerais, de 08 a 11 de outubro de 2001. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/24/inicio.htm> Acessado em 27/12/2007.>. Acessado em 27/12/2007.

DUARTE, Newton. Concepções Afirmativas e Negativas Sobre o Ato de Ensinar. **Caderno Cedes**. Vol. 19, n. 44, Campinas, Abril/1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100008&script=sci_arttext> Acessado em 15/09/2008.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 2007.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Quatro Ensaios Crítico-dialéticos em Filosofia da Educação. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**. Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. Campinas SP: Autores Associados, 2006a.

DUTRA, Juliana N. Rap e Identidade Cultural. **Anais do XVI Congresso Nacional da ANPPOM 2006**. Brasília, 2006, p. 179-183. Disponível em <www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006>. Acessado em 05/07/2008.

ECO, Humberto. **Apocalípticos e Integrados**. Série Debates, n. 19, Estética. SP: Editora Perspectiva, 1987.

ESLINGER, Paul J. Desenvolvimento do Cérebro e Aprendizado. **Revista Cérebro & Mente**. Núcleo de Informática Biomédica da UNICAMP, 25/05/2003. Disponível em <http://www.cerebromente.org.br/> Acessado em 27/12/2007.

FERNANDES, José N. Globalização e Sociedade Pluricultural: Recursos e Usos do Multiculturalismo e do Interculturalismo na Educação Musical. **Anais do XI Encontro Nacional da ANPPOM 1998**. Campinas-SP, agosto/1998, p. 201-208.

FERRAÇO, Carlos E. Pesquisa Com o Cotidiano. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan/abr. 2007.

FIALHO, Vânia M. A Televisão Como Mediadora na Formação e Atuação Musical. **Em Pauta**. Porto Alegre: UFRGS, v. 14, n. 23, dez.2003, p. 64-90.

FIALHO, Vânia M. O Rap na Vida dos Rappers: “Eu Carrego o Rap Como a Minha Vida. Sem Ele Acho Que Não Vivo”. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004. CD-Rom. p. 1068-1073.

FILHO, Aldo V. Pesquisar o Cotidiano é Criar Metodologias. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, vol. 28, n. 98, p. 97-110, jan/abr. 2007.

FINO, Carlos N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD): três Implicações Pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, n. 2, 2001. Universidade do Minho, Braga: Portugal, p. 273-291. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37414212.pdf> Acessado em 04/10/2008.

FISCHER, Ernest. **A Necessidade da Arte**. 8. ed. RJ: Zahar Editores. Tradução de Leandro Konder, 1981.

FISCHER, Rosa M. B. O Dispositivo Pedagógico da Mídia: Modos de Educar na e Pela TV. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, jan-jun/2002, p. 151-162.

FLEURI, Reinaldo M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. RJ: n. 23, maio/jun/jul/ago/2003, p. 16-35.

FONTENELLE, Isleide A. O Mundo de Ronald McDonald: Sobre a Marca Publicitária e a socialidade Midiática. **Educação & Pesquisa**. SP. Vol. 28, n. 1, jan-jun/2002, p. 137-149.

FONTEERRADA, Marisa T. O. **De Tramas e Fios: Um Ensaio Sobre Música e Educação**. SP: Editora Unesp, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude O currículo entre o Relativismo e o Universalismo. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dezembro/2000, p. 47-70.

FREDERICO, Celso. **Razão e Desrazão: A Lógica das Coisas e a Pós-Modernidade**. *Serviço Social e Sociedade*. SP: Cortez, n. 55, nov/1997, p. 174-187.

FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. 11. ed. RJ: Paz e Terra, 2006. Tradução de Adriana Lopez.

FREIRE, Vanda L. B. Currículos, Apreciação Musical e Culturas Brasileiras. **Arte Online**. Periódico Online de Artes. Centro de Artes da Udesc. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/indexindice3.html Acesso em 02/08/08.

FREIRE, Vanda L. B. **Música e Sociedade: Uma Perspectiva Histórica e Uma Reflexão Aplicada ao Ensino Superior de Música**. ABEM: Série Teses I. Tese de Doutorado. UFRJ, abril/1992.

FUKS, Rosa. **O Discurso do Silêncio**. Série Música e Cultura, vol. 1. RJ: Enelivros, 1991.

GARBIN, Elisabete M. [Cultur@as](#) Juvenis, [Identid@ades](#) e Internet: Questões Atuais. **Revista Brasileira de Educação**. RJ: n. 23, maio/jun/jul/ago/2003, p. 119-135.

GARCIA, Alexandra. Em Busca das Escolas na Escola: Por uma Epistemologia das “Balas sem Papel”. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, vol. 28, n. 98, p. 129-147, jan/abr. 2007.

GARCIA, Eda do Carmo P. Música & Ações Sociais: Experiências em Cuiabá – MT. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. CD-Rom. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004, p. 318-325.

GIFONI, Luciana R. Questões de Identidade no Fazer Musical: Alguns Aspectos. **Anais do XVI Congresso da ANPPOM**. Distrito Federal: Brasília, Universidade Federal de Brasília, 2006, p. 184-187. Cd-Rom.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. SP: Editora Atlas, 2002.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. SP: Editora Atlas, 1999.

GIROUX, Henry & SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a Vida Cotidiana como Base Para o Conhecimento. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (Orgs.) SP: Cortez Editora, 1994, p. 59-92.

GLASER, Scheilla & FONTERRADA, Marisa. Música-Professor: Uma Questão Complexa. **Música Hodie**. Revista do Programa de Pós-Graduação e Mestrado em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Vol. 7, n. 1, ano 2007, p. 27-49.

GÓES, Maria C. A natureza Social do Desenvolvimento Psicológico. **Cadernos CEDES**. Campinas, Unicamp, vol. 24, 2000, p. 17-24.

GOHN, Daniel. A Apreciação Musical na Era das Tecnologias Digitais. **Anais do XVII Congresso da ANPPOM 2007**. São Paulo, 27 a 31/08/2007, p. 1-12. Disponível em

http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_DGohn.pdf > Acessado em 20/12/2007.

GOHN, Daniel. Aprendendo com as Mídias Sonoras. **Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Núcleo de Pesquisa em Mídia Sonora. Salvador/Bahia, 1 a 5 de setembro de 2002. Disponível em www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP6GOHN.pdf>. Acessado em 13/06/2008.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e Cultura**. 2. ed. RJ: Paz e Terra, 1979.

GOMES, Joana M. & FERNANDES, José Nunes. O Canto na roda de Capoeira: Processo de Ensino-aprendizagem. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004. CD-Rom. p. 472-476.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. **Revista da ABEM**, Bahia, n. 4, 1997, p. 25-35. Tradução de Oscar Dourado.

GROSSI, Cristina. Currículo, Cultura e Universidade. **Arte Online**. Periódico Online de Artes. Centro de Artes da Udesc. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/indexindice3.html>Acesso em 02/08/08.

GROSSI, Cristina. Formação Superior e Mundo do Trabalho em Música no distrito Federal – Uma Perspectiva Docente. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. CD-Rom. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004, p. 243-250.

HARGREAVES, David J. “Within You Without You”: Música, Aprendizagem e Identidade. **Revista Eletrônica de Musicologia**. Vol. IX. Outubro de 2005. Disponível em <<http://www.rem.ufpr.br/REMV9-1/hargreaves.html>>. Acessado em 27/10/2007.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 7. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la Vida Cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1977. Tradução de José-Francisco Ivars e Enric Pérez Nadal.

HENTSCHKE, Liane. Educação Musical e a Música de Massa. **Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia**. UFBA/CNPq, dez/95, pp. 129-132.

IAZZETTA, Fernando & KON, Fábio. Tecnologia, Escuta e Conflito de Gêneros. **Anais do XIV Congresso Anual da ANPPOM**. Porto Alegre, 18 a 21 de agosto de 2003. Disponível em www.eca.usp.br/prof/iazzetta/texto.html Acessado em 27/12/2007. Acessado em 27/12/2007.

IAZZETTA, Fernando O que é Música Hoje? **Anais do I Fórum Catarinense de Musicoterapia**. Santa Catarina: Florianópolis, 31/08 a 01/09 de 2001, p. 5 – 14. Disponível em: www.eca.usp.br/prof/iazzetta/texto.html Acessado em 27/12/2007. Acessado em 27/12/2007.

IAZZETTA, Fernando. A Música, o Corpo e as Máquinas. **Revista OPUS**, n. 4, 1997, p. 27-44. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/iazzetta/texto.html> Acessado em 27/12/2007.

ILARI, Beatriz. Música, Comportamento Social e Relações Interpessoais. **Revista Em Estudo**. Maringá, vol. 11, n. 1, p. 191-198, jan/abr.2006.

IOSCHPE, Gustavo. Música Para Seus Ouvidos. **Revista Veja**. Editora Abril, Terça-feira, 19/08/2008. Disponível em http://veja.abril.com.br/gustavo_ioschpe/index_190808.shtml

JANZEN, Thenille B. & ARROYO, Margarete. Adolescentes-Jovens-Música: Compreendendo essa Relação a Partir de Um Levantamento Bibliográfico na área da Educação Musical. **Horizonte Científico** – Revista Eletrônica da PROPP – UFU, vol. 1, n. 7, 2007. Disponível em <http://www.horizontecientifico.propp.ufu.br>. Acessado em 13/06/2008.

JANZEN, Thenille Braun. Possíveis Contribuições e Aplicações dos Estudos Neurocientíficos Para a Educação Musical. **Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM: Diversidade Musical e Compromisso Social. O Papel da Educação Musical**. São Paulo: Instituto de Artes da UNESP-Ipiranga, 08 a 11 de outubro de 2008. CD-Rom.

JESUS, Julia Yoko T. Música na Escola Como Um Recurso Pedagógico: análise de Uma Prática Pedagógica em Salas das Séries Iniciais. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004. CD-Rom. p. 511-517.

JOLY, Ilza Z. L. *et all*. Formação de Orquestras Com Crianças de Classes Populares: Uma Proposta Para Constituição da Cidadania. **Anais do XI Encontro Anual da ABEM**, 08 a 11 de outubro de 2002, Natal, Rio Grande do Norte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. CCHLA – DEART – Escola de Música. CD-ROM, p. 264-271.

JOLY, Ilza Zenker L. Prática de orquestra: O Espaço Musical Como Mediador das Relações Educativas Culturais e Sociais. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004. CD-Rom. p. 445-450.

KERSTEN, Bernd. Do Jeito que a Gente Gosta. In: **Revista Mente & Cérebro. Scientific American**. SP: Editora Ediouro, Segmento-Duetto Editorial, N.º 17, 2009, p. 26-31.

KLEBER, Magali. Terceiro Setor e Projetos Sociais em Música. **Revista do Terceiro Setor**, maio/2003. Disponível em <http://www.rets.org.br> > Acessado em 15/05/2008.

KODAMA, Márcia K. **Tocando Com Concentração e Emoção: A psicologia e a Neurofisiologia Ajudando o Intérprete**. SP: Editora Som, 2008.

KOELLREUTTER, Hans J. **Cadernos de Estudo: Educação Musical** n. 6. Belo Horizonte: *Atravez/EM-UFMG/FEA*, fev/1997.

KOELLREUTTER, Hans J. O Humano: Objetivo de Estudos Musicais na Escola Moderna. **Anais do 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical – 1994**. Londrina. Paraná, 1994, p. 10-17.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética?** 28. ed. São Paulo: Editora Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, n. 23, 1998.

KOSTIUK, G. S. Alguns Aspectos da Relação Recíproca Entre Educação e Desenvolvimento da Personalidade. **Psicologia e Pedagogia:** Luria, Leontiev, Vygotsky e outros. Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. SP: Centauro Editora, 2005, p. 19-36.

LAZZARIN, L. F. Música Como ideal Pedagógico: Uma Metáfora e Uma (Anti)analogia. **Questões de Música.** Valéria Gobbi (Org.) Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo – Editora Universitária, 2004.

LEAL, L. G. Educação Musical e Identificação Cultural. **Educadores Musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões.** Albano de Lima, S. (Org.). SP: Editora Nacional, 1998, p. 87-89.

LEONE, Heloísa Helena C. Festival Infantil de Música: Uma Experiência de Educação Musical em Escola Regular. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM.** RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004. CD-Rom. p. 432-437.

LEONTIEV, A. Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o problema do Atraso Mental. **Psicologia e Pedagogia:** Luria, Leontiev, Vygotsky e outros. Bases psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. SP: Centauro Editora, 2005, p. 59-76.

LEONTIEV, Aléxis. **O Desenvolvimento do Psiquismo.** 2. ed. SP: Centauro Editora, 2004. Tradução de Rubens Eduardo Frias.

LEVEK, Kamile & ILARI, Beatriz. Música, Emoção e Educação Musical: A Resposta Emocional à Música Por Crianças e Adolescentes. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM.** RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004. CD-Rom. p. 544-551.

LIMA (a), Ari. Funkeiros, Timbaleiros e Pagodeiros: Notas Sobre Juventude e Música Negra Na Cidade de Salvador. **Caderno Cedes.** Campinas, v. 22, n. 57, agosto/2002, p. 77-96.

LIMA (b), Maria H. Projeto Música & Cidadania: Uma Proposta de Movimento. **Anais do XI Encontro Anual da ABEM,** 08 a 11 de outubro de 2002, Natal, Rio Grande do Norte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. CCHLA – DEART – Escola de Música. CD-ROM, p. 532-538.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música, Substantivo Plural: Notas Sobre a Categoria Tempo no Discurso Escolar. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM.** CD-Rom. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004, p. 311-317.

LOUREIRO, Alícia M. A. **O Ensino da Música na Escola Fundamental: Um Estudo Exploratório.** Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte. PUC Minas Gerais. 2001. Disponível em < www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf >. Acessado em 15/09/2008.

LOUREIRO, Alícia M. A. O Ensino de Música na Escola Fundamental: Dilemas e Perspectivas. **Revista do Centro de Educação.** UFSM. Vol.28, n. 1, 2003. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/01/a8htm>>. Acessado em 23/12/2007.

LOUREIRO, Alícia Maria A. O Papel e a Formação do Educador Musical. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. CD-Rom. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004, p. 57-64.

LUCAS, Maria E. Música Popular, à Porta ou Aporta na Academia. **Em Pauta**. Porto Alegre, vol. 4, n. 6, dez/1992, p. 4-12.

LÜHNING, A. E. A Educação Musical e a Música da Cultura Popular. **ICTUS** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA. Vol. 1, dez/1999. Disponível em <http://www.ictus.ufba.br/index.php> Acessado em 15/09/2008.

LURIA, A. R. Diferenças Culturais de Pensamento. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. SP: Ícone, 2006, p. 39-58.

MACIEL, Edineiram M. Cotidiano, currículo e Educação Musical: Relações Entre a Mídia, a Educação Musical no ensino Fundamental e a Formação de Professores de Música. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004. CD-Rom. p. 326-332.

MAGRO, Viviane M. M. Adolescentes Como Autores de Si Próprios: Cotidiano, Educação e Hip-Hop. **Cadernos Cedes**. Campinas. v. 22, n. 57, agosto/2002, p. 63-75.

MARQUES, Alice & MONTANDON, Maria I. Processos de Aprendizagens Musicais Paralelos à Aula de Instrumento: Quatro Estudos de Caso. **Anais do XVI Congresso da ANPOMM 2006**. Brasília, 2006, p. 124-125. Disponível em <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessoes_COM_edumusical.htm>. Acessado em 13/06/2008.

MARQUES, Eduardo L. Tendências Atuais em (Nossa) Educação Musical. **ICTUS** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música – UFBA, n. 5, dez/2004, p. 17-28. Disponível em <www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article>. Acessado em 23/12/2007.

MARQUES, L. P. & OLIVEIRA, S. P. P. Paulo Freire e Vygotsky: Reflexões Sobre a Educação. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Pernambuco: Recife, setembro/2005. Disponível em <http://www.paulofreire.org.br/asp/template.asp?secao=coloquio&sub=5coloquio> Acessado em 27/08/2008.

MATEIRO, Teresa A. N. Educação Musical Nas Escolas Brasileiras: Retrospectiva Histórica e Tendências Pedagógicas Atuais. **Arte Online**. Periódico Online de Artes. Centro de Artes da Udesc. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/artteresa.htm Acesso em 02/08/08.

MELLO, Suely Amaral. **Linguagem, Consciência e Alienação: O Óbvio Como Obstáculo ao Desenvolvimento da Consciência Crítica**. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 2000.

MENDES, Jean-Joubert F. “Escuta o Tum e Faz Tum Tum”: A Aprendizagem Musical/Cultural na Formação Identitária em um Terno de Congado de Montes Claros – MG. **ICTUS** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, n. 05, dezembro/2004. Disponível em: <http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/issue/view/6> Acessado em 02/09/2008.

MOJOLA, Celso. A Formação do Docente em Música. **Educadores Musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões**. Albano de Lima, S. (Org.). SP: Editora Nacional, 1998, p. 48-53.

MORAES, J. Jota de. **O que é Música**. Coleção Primeiros Passos: 75. SP: Nova Cultural: Brasiliense, 1986.

MORATO, Cíntia T.; DINIZ, Juliane A. R.; TIAGO, Roberta A. Ensino e Aprendizagem de Música na Educação Infantil: Uma Experiência Com a abordagem Sócio-cultural e Com o modelo TCLA na Disciplina de Prática de Ensino do Curso de Educação Artística habilitação em Música da Universidade Federal de Uberlândia. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. CD-Rom. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004, p. 195-202.

MOREIRA, Antonio F. B. & CANDAU, Vera M. Educação Escolar e Cultura(s): Construindo Caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, RJ, n. 23, maio/jun/jul/ago/2003, p. 156-168. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf> Acessado em 27/12/2007.

MORIN, Edgar *et. all*. **Educar na Era Planetária: O Pensamento Complexo Como Método de Aprendizagem Pelo Erro e Incerteza Humana**. 2. ed. SP: Cortez Editora. Brasília, DF: UNESCO, 2007.

MOURA, Irídio M. J. Música Para Consumir. **Anais do I Encontro Nacional de Cognição e Artes Musicais**. DOTTORI, M. & ILARI, B. (Eds.) Curitiba: Deartes – UFPR, 2006, p.183-187.

MOURA, Risaelma de Jesus A. Educação Musical e Cultura: Perspectivas Para o Ensino da Música na Contemporaneidade. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004. CD-Rom. p. 932-939.

MÜLLER, Vânia B. A Subjetivação em Vivências Musicais: Um Processo Pedagógico. **Revista Educação & Sociedade**. v. 28, n. 02, 2003, p.71-78.

NANNI, Franco. *Mass Media* e socialização Musical. **Em Pauta**. Porto Alegre: UFRGS, v. 11, n. 16/17, abr/nov.2000, p. 109-143. Tradução de Maria Cristina Lucas.

NARITA, Flávia M. Educação Musical Em Um Ambiente Multicultural: Qual o Conhecimento Válido? **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004. CD-Rom. p. 372-377.

NETO, Casemiro S. O Receptor Globalizado: Para Além das Visões Reducionistas do Sujeito. **Anais da COMPÓS. Encontro de Estudos de Pós-Graduação em Comunicação**, SP, 1998.

NETTO, José P. & BRANT CARVALHO, Maria C. **Cotidiano: Conhecimento e Crítica**. 6. ed. SP: Cortez, 2005.

NOGUEIRA, Mônica A. Música, Consumo e Escola: Encontros Possíveis e Necessários. **Anais da 21ª Reunião da ANPED, 1998**. Caxambu: Minas Gerais, Grupo de Trabalho Educação e Comunicação, 1998.

OLIVEIRA, Glacy N. O ensino de Música no Brasil: Fatos e Desafios. **Revista da UFG**, vol. 7, n. 2, dez/2005. Disponível em www.proec.ufg.br Acessado em 27/12/2007.

OLIVEIRA, Inês B. Aprendendo Nos/dos/Com os Cotidianos a Ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan/abr. 2007.

PAÁL, Gábor. O Despertar da Deusa. In: **Revista Mente & Cérebro. Scientific American**. SP: Editora Ediouro, Segmento-Duetto Editorial, N.º 17, 2009, p. 12-17.

PAIS, José M. Cotidiano e Reflexividade. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, vol. 28, n. 98, p. 23-46, jan/abr. 2007.

PAIS, José M. **Vida Cotidiana: Enigmas e Revelações**. SP: Editora Cortez, 2003.

PASSOS, Cláudia; BEINEKE, Viviane; PONTES, Vânia Eger. Abrir Portas e Musicar: Uma Reflexão Sobre a Oficina de Iniciação Musical do NEM. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. CD-Rom. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004, p. 203-207.

PEDROSA, Stella Maria P. A. Ecos de Uma Fanfarras: da Educação musical à Inclusão Social. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004. CD-Rom. p. 1011-1017.

PENNA, Juliana P. & ARROYO, Margarete. Música e Pluralidade Cultural: Interfaces Possíveis no Contexto de Uma Escola Pública de Uberlândia – MG. **Horizonte Científico. Revista On-Line da PROPP**. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, n. 2, 2003. Disponível em <http://www.propp.ufu.br/revistaeletronica/humanas2003/musica.pdf>. Acessado em 07/07/2008.

PENNA, Maura. **Reavaliações e Buscas em Educação Musical**. SP: Edições Loyola, 1990.

PEREIRA, Éliton & VASCONCELOS, Miriã. O Processo de Socialização No Canto Coral: Um Estudo Sobre as Dimensões Pessoal, Interpessoal e Comunitária. **Música Hodie**. Revista do Programa de Pós-Graduação e Mestrado em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Vol.7, n. 1, ano 2007, p. 99-120.

PESSOA, Felipe Ferreira de P. O Estranho e o Familiar na Sala de aula: a Música no PAS/UnB: Relato de Experiência. **Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM: Diversidade Musical e Compromisso Social. O Papel da Educação Musical**. São Paulo: Instituto de Artes da UNESP-Ipiranga, 08 a 11 de outubro de 2008. CD-Rom.

PIEIDADE, Acácio T. C. Sobre Conceitos de Cultura e a Educação Musical no Brasil Atual. **Revista Arte Online**. Universidade Federal de Santa Catarina. UDESC/CEART. Disponível em < www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_online/Volumes/indexindice3.html > Acessado em 02/08/08.

PINO, Angel O conceito de Mediação Semiótica em Vygotsky e Seu Papel na Explicação do Psiquismo Humano. **Cadernos CEDES**. Campinas, Unicamp, vol. 24, 2000, p. 32-44.

PINTO, Mércia V. Saberes e Competências: Mundos antagônicos da Academia? **Anais do XI Encontro Anual da ABEM – Natal – 2002**. RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte CCHLA – DEART – Escola de Música, 2002, p. 553-560.

PINTO, Mércia. Ouvidos Para o Mundo: Aprendizado Informal de Música em Grupos do Distrito Federal. **Revista Opus**, n. 8, fevereiro/2002. Disponível em http://www.anppom.com.br/opus/opus8/sumario_op8.htm . Acessado em 03/08/08.

PIRES, B. L. Um Quadro, Três Olhares: O Dia em que Carlos se Fez Ouvir. In: Gobbi, Valéria (Org.) **Questões de Música**. Passo Fundo: UPF Editora, 2004.

QUADROS JÚNIOR, João F. S. Meios de Comunicação de Massa e sua Utilização nos Processos de Ensino e Aprendizagem de Música. **Anais do XVI Congresso da Anual da ANPPOM 2006**. Brasília: DF, 2006, p. 37-40. Disponível em http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessoes_COM_edumusical.htm. Acessado em 27/12/2007.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Transmissão Musical informal: Reflexões Para as Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004. CD-Rom. p. 669-676.

RABAIOLI, Inácio. Práticas Musicais Não-escolares de Estudantes de ensino Médio da Cidade de Cambe/PR. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004. CD-Rom. p. 451-456.

RAMALHO, Elba B. Aspectos Culturais da Educação Musical no Brasil: A Cantoria Nordestina – Uma Prática Educativa. **Anais do XII Encontro Anual da ANPPOM – 500 anos de Música no Brasil**. Salvador: Bahia, Fundação Luís Eduardo Magalhães, 24 a 26 de outubro de 1999. Disponível em http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/CONFEREN/ERAMALHO.PDF Acessado em 02/09/2008.

RAMOS, A. C. & MARINO, G. A Imitação Como Prática Pedagógica na Aprendizagem Instrumental. **Anais do XI Encontro Anual da ABEM**. Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte CCHLA – DEART – Escola de Música, 2002, p. 34-41.

RAMOS, Sílvia N. Música na Televisão: Uma Instância Formadora de Hábitos Musicais de Crianças. **Anais do XI Encontro Anual da ABEM, de 08 a 11 de outubro de 2002, Natal, Rio Grande do Norte**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. CCHLA – DEART – Escola de Música. CD-ROM, p. 634-641.

RAMOS, Sílvia N. Tazos na Aula de Música: Dialogando com a Mídia. In: Jusamara Souza (Org.). **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Música, 2000.

RIBAS, Guiomar C. Música e Intergeracionalidade na Educação de Jovens e Adultos. **Anais do XVI Congresso Anual da ANPPOM 2006**. Brasília: DF, 2006, p. 68-72. Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessoes_COM_edumusical.htm>. Acessado em 27/12/2007.

RIBEIRO, Hugo L. A Liberdade Reflexiva Como ideal Educacional. . **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004. CD-Rom. p. 438-444.

RIOS, Marialva. Educação Musical Informal e Suas Formalidades. **Anais do IV Encontro Anual da ABEM**. Goiânia, 1995, p. 67-72.

RODRIGUES, Henderson. O Que Acontece Quando Aprecio Música? Uma Abordagem Interdisciplinar. **Anais do XVII Congresso da ANPPOM 2007. São Paulo, 27 a 31/08/2007**, p. 1-6. Disponível em http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007 > Acessado em 20/12/2007.

ROSA, Jaqueline. “Boi de mamão da Barra do Aririú: Um Estudo de Caso” – Um Estudo sobre a Construção e os Sentidos das Práticas Musicais do Grupo de Boi de Mamão Filhos da Terra. **Anais do XI Encontro Anual da ABEM, de 08 a 11 de outubro de 2002, Natal, Rio Grande do Norte**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. CCHLA – DEART – Escola de Música. CD-ROM, p. 298-304.

ROSSLER, João H. O Desenvolvimento do Psiquismo na Vida Cotidiana: Aproximações Entre a Psicologia de Aléxis N. Leontiev e a Teoria da Vida Cotidiana de Agnes Heller. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 24, n. 62, p. 100-116, abril/2004.

ROUANET, Luiz P. & VALERIO, Miriam C. Educação Pelo Diálogo: Contribuições de Jürgen Habermas e Paulo Freire. **Pesquisa em Debate**. SP: Universidade São Marcos. Ano II, n. 2, jan-jun/2005, p. 7-13.

SACKS, Oliver. **Alucinações Musicais: Relatos Sobre a Música e o Cérebro**. SP: Cia. Das Letras, 2007. Tradução de Laura Teixeira Motta.

SANTIAGO, Diana. Processos da Educação Musical Instrumental. **Anais do III Encontro Anual da ABEM Educação Musical no Brasil: Tradição e Inovação**. Salvador: Bahia, de 19 a 22 de Junho de 1994, p. 215-231.

SANTOS, Carla P. Projetos Sociais em Educação Musical: Uma Perspectiva para o Ensino e Aprendizagem de Música. **Anais do XVI Congresso Anual da ANPPOM 2006**. Brasília: DF, 2006, p. 108-112. Disponível em http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessoes_COM_edumusical.htm. Acessado em 13/06/2008.

SANTOS, Daniela & ARROYO, Margarete. Sociologia da Música: Base Para Uma Compreensão da Relação de Adolescentes com a Música Popular. **Revista Eletrônica Horizonte Científico**. Vol. 1, n. 6, 2006, p. 1-24. Disponível em <http://www.propp.ufu.br/revistaeletronica/edicao> > Acessado em 27/12/2007.

SANTOS, Leila G. *et all*. Um relato sobre a percepção do ambiente sonoro cotidiano por parte de alunos e docentes de uma escola de ensino fundamental e docente – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical (GEPem – 2007). **V Fórum de Debates – Unesp/Universidade São Marcos “Perspectivas Interdisciplinares nas Artes e nas Humanidades”**. São Paulo: Universidade São Marcos, Campus Santa Marcelina, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 9. ed. SP: Cortez Editora: Editora Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 6. ed. Campinas: SP: Autores Associados. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 1997.

SCHAFER, Murray. **A Afinação do Mundo: Uma Exploração Pioneira Pela História Passada e Pelo Atual Estado do Mais Negligenciado Aspecto do Nosso Ambiente: a Paisagem Sonora**. SP: Editora UNESP, 2001. Tradução de Marisa Trench Fonterrada.

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. SP: Editora UNESP, 3 ed., 1991.

SCHMELING, Agnes. Cantar e Conviver: Uma Experiência Com Um Grupo Coral de Adolescentes. **Anais do XI Encontro Anual da ABEM, de 08 a 11 de outubro de 2002, Natal, Rio Grande do Norte**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. CCHLA – DEART – Escola de Música. CD-ROM.

SCHMELING, Agnes. Adolescentes, o Canto e as Mídias Eletrônicas. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. CD-Rom. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004, p. 9-16.

SCHNEIDER, Marco. **Música e Capital Midiático: Introdução a Uma Crítica da Economia Política do Gosto**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003. Disponível em < www.bocc.ubi.pt/pag/schneider-marco-musica-e-capital-mediatico.pdf >. Acessado em 15/08/2008.

SETTON, Maria G. J. Família, Escola e Mídia: Um Campo com Novas Configurações. **Educação & Pesquisa**. SP, vol. 28, n. 1, jan-jun/2002, p. 107-116.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21 ed. SP: Cortez Editora, 2000.

SILVA, Helena L. Gênero, Adolescência e Música: Um Estudo de Caso no Espaço Escolar. **Em Pauta**. Porto Alegre, vol. 17, n. 28, jan-junho/2006, p. 73-92.

SILVA, Helena L. Música no Espaço Escolar e a Construção da identidade de Gênero: Um Estudo de Caso. **Revista OPUS**, n. 8, fevereiro/2002. Disponível em http://anppom.com.br/opus/opus8/sumario_op8.htm Acessado em 03/08/2008.

SILVA, Heloisa H. Cultura dos Fãs e Música da Mídia: Uma Questão de Gênero? **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004. CD-Rom. p. 420-425.

SIMÃO, Adélia M. N. Cotidiano Escolar e Cultura(s): Dialogando com os Resultados de Uma Pesquisa. **28ª Reunião Anual da ANPEd**, 16 a 19 de outubro de 2005, Caxambu: MG. GT 04 – Didática. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm Acessado em 27/12/2007.

SLOBODA, John A. **A Mente Musical: A Psicologia Cognitiva da Música**. Tradução Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SMALL, Christopher. **Música. Sociedad. Educación**. Madrid: Alianza Editorial. 2. ed. Colección Alianza Música, 2006.

SNYDERS, Georges. **A Escola Pode ensinar as Alegrias da Música?** 3. ed. SP: Cortez Editora, 1997. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira.

SOUZA, Cássia V. C. Música Popular Como Instrumento de Educação Musical. **Em Pauta**. Porto Alegre, v. 4, n. 6, dez/1992, p. 13-18.

SOUZA, Jusamara *et all.* (a) Leitura e Teoria Musical Nas Práticas de Bandas de Rock. **Anais do XI Encontro Anual da ABEM**, de 08 a 11 de outubro de 2002, Natal, Rio Grande do Norte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. CCHLA – DEART – Escola de Música. CD-ROM, p. 343-349.

SOUZA, Jusamara *et. all.* (b) **O Que Faz a Música na Escola?** Concepções e Vivências de Professores do Ensino Fundamental. Série Estudos, n. 6. Porto Alegre: UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Música. Núcleo de Estudos Avançados, novembro de 2002.

SOUZA, Jusamara. Contribuições Teóricas e Metodológicas da Sociologia Para a Pesquisa em Educação Musical. **Anais do V Encontro Anual da ABEM e V Simpósio Paranaense de Educação Musical**. Londrina: Paraná, 1996, p. 11-39.

SOUZA, Jusamara. **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2000.

SUBTIL, Maria J. D. Arte/Música e Indústria Cultural – Relações e Contradições. **30ª Reunião Anual da ANPED**. MG: Caxambu, de 07 a 10 de outubro de 2007. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acessado em 20/06/2008.

SUBTIL, Maria J. D. Mídia, Gosto Musical e a Construção Social da Noção de Infância. **Anais do I Encontro Nacional de Cognição e Artes Musicais**. DOTTORI, M. & ILARI, B. (Eds.). Curitiba: Deartes – UFPR, 2006a, p. 165-171.

SUBTIL, Maria J. D. Mídias e Produção do Gosto Musical em Crianças da Quarta Série do Ensino Fundamental. **26ª Reunião Anual da ANPED “Novo Governo. Novas Políticas?”** Minas Gerais. Poços de Caldas, de 05 a 08 de outubro de 2003. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em 27/12/2007.

SUBTIL, Maria José. Questões de “Gosto Musical” – O que Pensam os professores do ensino Fundamental Sobre Mídia/Música/Escola. **VI Educere – Congresso Nacional de Educação-Praxis**. Curitiba, 2006b. Disponível em < <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006>> Acessado em 27/12/2007.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. SP: Editora Moderna. 2003.

SWANWICK, Keith. Music Education In Schools: Perpetuating a Sub-Culture. **Em Pauta** RS: Porto Alegre, v. 12/13, novembro/96-abril/97.

TANAKA, Harue. Escola de Samba “Malandros do Morro”: Um Espaço de Educação Musical popular. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004. CD-Rom. p. 414-419.

TORRES, Maria C. A. Construção de Instrumentos Musicais a Partir de Objetos do Cotidiano. In: Souza, J. (Org.) **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000a.

TORRES, Maria C. A. Entre a Diversidade de Espaços e Cenários Musicais: Reflexões a partir de Três Cenas. **Em Pauta**. Porto Alegre: UFRGS, v. 17, n. 28, jan/jun.2006, p. 93-107.

TORRES, MARIA C. A. Música Popular Brasileira na Escola. In: Souza, J. (Org.) **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000b.

TOURINHO, Cristiane. A Educação Musical e a Música de Massa. **Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia**. UFBA/CNPq, dez/95, pp. 143-146.

TOURINHO, Cristiane. Aula de Violão: A Aula de Música e o ambiente do Aluno: A Ponte Para Motivar. **Anais do 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical de 1994**. Londrina. Paraná: 1994.

TOURINHO, Wladimir M. A programação Infantil e a Veiculação de Estereótipos Musicais. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004. CD-Rom. p. 1106-1113.

VALIENGO, Camila. Algumas Propostas Músico-Pedagógicas do Século XX. **Pesquisa em Debate**. SP: Universidade São Marcos. Ano II, n. 2, jan-jun/2005, p. 74-80.

VALIENGO, Camila. Educação Musical no Século XXI: Conexões Entre Música e Sociedade a Partir de Uma Nova Estética. **Anais do XVI Congresso Anual da ANPPOM – Brasília – 2006**. Brasília: DF, 2006, p. 15-17.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, Culturas e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. RJ: n. 23, maio/jun/jul/ago/2003, p. 5-15.

VIEILLARD, Sandrine. O Som das Emoções. In: **Revista Mente & Cérebro. Scientific American**. SP: Editora Ediouro, Segmento-Duetto Editorial, N.º 17, 2009, p. 59-65.

VIEIRA, Edna A. C.; VIEIRA, Alice; LEÃO, Eliane. O Papel do Fazer Musical No Ensino Regular. **Música Hodie**. Revista do Programa de Pós-Graduação e Mestrado em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Vol. 4, n. 2, ano 2004, p. 39-51.

VIGOTSKI, Lev S. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 5. ed. SP: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, Lev S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: **Luria, Leontiev, Vygotsky e Outros**. Psicologia e Pedagogia. Bases psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. SP: Centauro, 2005.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia da Arte**. SP: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. SP: Martins Fontes, 2004. Tradução de Paulo Bezerra.

WALKER, Robert. Em Educação Musical “Cem Flores Desabrocham e Cem Escolas de Pensamento Disputam”: Isso é Um Problema? **ICTUS** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA. Vol. 8, n. 2, dez/2007. Disponível em <http://www.ictus.ufba.br/index.php> Acessado em 15/09/2008.

WAZLAWICK, Patrícia; CAMARGO, Denise; MAHEIRIE, Kátia Significados e Sentidos da Música: Uma Breve “Composição” a Partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, jan-abr/2007.

WILLE, Regiana B. As Vivências Musicais Escolares e o Fazer musical dos Adolescentes Fora da Escola: Três Estudos de Caso. **Anais do XI Encontro Anual da ABEM, de 08 a 11 de outubro de 2002, Natal, Rio Grande do Norte**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. CCHLA – DEART – Escola de Música. CD-ROM, p. 583-588.

WISNIK, José Miguel. **O Som e o Sentido: Uma Outra História das Músicas**. 2.ed. SP: Cia. das Letras, 2006.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina R. Vivências e Concepções de Folclore e Música Folclórica: Um Survey Com Alunos de 9 a 11 Anos do Ensino Fundamental. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. CD-Rom. RJ: UFRJ, 18 a 22/10/2004, p. 258-265.

ZAGONEL, Bernadete. Em Direção a um Ensino Contemporâneo de Música. **ICTUS** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA. Vol. 1, dezembro/1999, p. 1-15.

ZAGONEL, Bernadete. Que Educação Musical é Essa? **Gazeta do Povo: Paraná**, 24/04/2001.

ZIMERMAN, David E. **Vocabulário Contemporâneo de Psicanálise**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

ZUIN, Antonio A. S. Sobre a Atualidade do Conceito de Indústria Cultural. **Cadernos Cedes: Indústria Cultural e Educação**. Ano XXI, n. 54, agosto/2001, p. 9-18.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)