

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**LUCIELLE FARIAS ARANTES**

**POR UMA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL DA  
SUBJETIVIDADE NO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA**

Uberlândia, MG  
2018

LUCIELLE FARIAS ARANTES

**POR UMA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL DA  
SUBJETIVIDADE NO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes.

Uberlândia, MG  
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

A662p Arantes, Lucielle Farias, 1978-  
2018 Por uma didática desenvolvimental da subjetividade no ensino de  
música na escola / Lucielle Farias Arantes. - 2018.  
323 f. : il.

Orientador: Roberto Valdés Puentes.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa  
de Pós-Graduação em Educação.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.310>

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Música (Ensino fundamental) - Instrução e  
ensino - Teses. 3. Música na educação - Teses. 4. Música - Aspectos  
psicológicos - Teses. I. Valdés Puentes, Roberto. II. Universidade  
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.  
Título.

---

CDU: 37

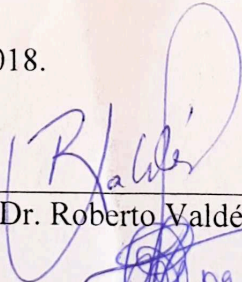
Glória Aparecida – CRB-6/2047

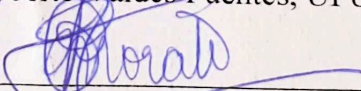
LUCIELLE FARIAS ARANTES

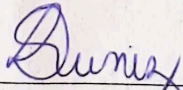
**POR UMA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL DA  
SUBJETIVIDADE NO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA**

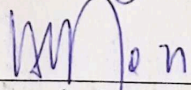
Tese aprovada para a obtenção do título de Doutora  
no Programa de Pós-graduação em Educação da  
Faculdade de Educação da Universidade Federal de  
Uberlândia pela banca examinadora formada por:

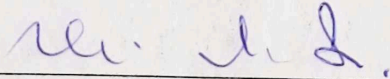
Uberlândia, 30 de maio de 2018.

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes, UFU/MG

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Cintia Thaís Morato, UFU/MG

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Luciana Soares Muniz, UFU/MG

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Valéria Deusdará Mori, UniCEUB/DF

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Vandeí Pinto da Silva, UNESP/SP



Não sabia dó nem ré,  
mas tocava as seis cordas do violão e a nota sol...  
Quanta música naqueles sons e quanta vida naquela música!

Ao Pablo Vitor (*in memoriam*), com saudade!

## AGRADECIMENTOS

Dizem que a escrita de trabalhos acadêmicos é tarefa solitária e desconfio que seja um bocado mesmo! Mas nosso caminho... ah... nosso caminho! Esse não! E é por ter contado com o apoio, o companheirismo, os ensinamentos, a generosidade e o amor de muitos “caminhantes” e com as instituições públicas de ensino, que cheguei aqui.

Nessa caminhada, minha gratidão aos meus pais William Farias Arantes (*in memoriam*) e Bernardete Maria dos Santos Arantes, que superaram a condição excludente que lhes fora imposta como crianças e jovens de classes populares, lutando por sua própria formação em contextos escolares; que sempre valorizaram o conhecimento e as manifestações artísticas, dando exemplos de perseverança, dedicação e sensibilidade; e acreditaram, incentivaram e apoiaram incondicionalmente meus estudos e opções de vida.

Agradeço às escolas de minha vida e aos professores com quem estudei no “Prezinho” municipal do bairro Alvorada, nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio – “Lourdes de Carvalho”, “Professor José Ignácio de Souza” e conservatório musical “Cora Pavan Capparelli” – e, ainda, na Universidade Federal de Uberlândia, onde me graduei, pós-graduei e sigo como professora no Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica, a Eseba/UFU. Foi na escola pública, esse lugar cheio de tensões e contradições históricas, relegado pelo poder público, onde sempre estudei e atuei como professora, que realizei grandes sonhos: o de ler e escrever, o de cursar bacharelado em Violão e o de ser professora.

Agradeço aos docentes, técnicos administrativos e colegas do curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-FACED/UFU) pelos ensinamentos, reflexões, parcerias e apoio.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes, por ter me acolhido no Programa de Pós-graduação em Educação, por ter acreditado em minha capacidade e confiado em meu trabalho; por ter me ensinado tanto sobre um campo desconhecido por mim; por ter se colocado sempre disposto a me atender e, ainda assim, demonstrar compreensão quanto ao meu processo de estudo e pesquisa, concedendo o tempo de que eu precisava para fluir na elaboração deste trabalho. Agradeço-lhe ainda por sua amizade.

Agradeço à amiga, professora e eterna orientadora Profa. Dra. Margarete Arroyo, com quem aprendi muito sobre Educação Musical e sobre a atividade de pesquisa. Com certeza seus ensinamentos na graduação e no mestrado ficaram marcados em minha subjetividade, sendo mobilizados no processo desta pesquisa.

Agradeço aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente (GEPEDI/UFU) pelo desafio e parceria na compreensão dos complexos campos da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade. Grata também pelo carinho e apoio.

Agradeço à Denice por se apresentar como uma preciosa amiga e termos caminhado juntas nesse processo de Doutorado, compartilhando conhecimentos, angústias, alegrias e esperança.

Agradeço aos professores doutores Albertina Mitjás Martínez, Fernando González Rey e Carmen Tacca, bem como aos seus orientandos e demais membros de seus grupos de estudo e

pesquisa pela acolhida ao GEPEDI/UFU em Brasília e pelos profícuos debates e reflexões que tivemos juntos. Agradeço especialmente ao Prof. Dr. Elias Caires por sua generosidade e disposição em contribuir com meu estudo.

Agradeço às professoras doutoras Valéria D. Mori, Myrtes D. da Cunha e Maria Flávia S. Barbosa, pela leitura de meu trabalho e suas valiosas contribuições na etapa de qualificação. Agradeço também aos professores doutores que gentilmente se dispuseram a participar da banca de defesa da tese, Valéria D. Mori, Cintia Thaís Morato, Vandeí P. da Silva, Luciana S. Muniz, Vanessa B. Campos, Myrtes D. da Cunha e Margarete Arroyo.

Agradeço à direção da Eseba/UFU, aos funcionários e aos colegas pelo companheirismo, pelas lutas e pela construção coletiva da instituição onde ensinamos e também nos desenvolvemos pessoal e profissionalmente. Agradeço ainda pelo período de afastamento a mim concedido na etapa final do curso de Doutorado.

Agradeço aos queridos da área de Arte da Eseba/UFU – Daniel, Getúlio, Mara e Mariza – companheiros de sonhos, de desejos, de projetos, de dores e alegrias. Agradeço à amizade, ao apoio e aos ensinamentos que o convívio com esses admiráveis artistas e professores me proporcionam.

Agradeço aos meus alunos por fazermos música juntos e por me permitirem ser professora. Agradeço especialmente às crianças que tornaram possível o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço às pessoas que acreditam e lutam por uma sociedade mais justa e democrática, com as quais compartilhei angústias e esperança nos últimos dois anos paralelamente ao processo da pesquisa.

Agradeço ao Scotti pelo especial trabalho de editoração musical e à Mariza pelo belo desenho.

Agradeço à minha família: minha mãe Bernardete, aos meus irmãos Francielle e Graciano, às minhas tias Zelma e Damaris, à minha sobrinha Adelle, à minha prima Carolina, à Mariza e aos meus cunhados Scotti, Homero e Elaine pelo incentivo, apoio, compreensão, carinho e orações.

Juliano e Isabelle, meus amores! Agradeço a vocês por tudo! Este trabalho é nosso!

“[...] E que as crianças cantem livres sobre os muros  
E ensinem sonho ao que não pode amar sem dor  
E que o passado abra os presentes pro futuro  
Que não dormiu e preparou o amanhecer...”

(Taiguara, 1973)



## RESUMO

O presente trabalho, situado no campo da Didática, tem como objetivo geral implementar uma proposta didática ao ensino de Música na escola favorecedora do desenvolvimento integral de estudantes considerados em seu potencial ativo e gerador de realidades subjetivas. Como objetivos específicos estão: definir princípios de uma Didática Desenvolvimental aportada na Teoria da Subjetividade; construir um olhar sobre expressões de sentidos subjetivos envolvidos em processos de ensino-aprendizagem musicais de estudantes do ensino fundamental do Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da UFU (CAp Eseba/UFU) e desenvolver estratégias didáticas para aulas de Música comprometidas com a produção de sentidos subjetivos. Sobre a base da Teoria Histórico-Cultural, Música é aqui abordada como um campo de expressão artística e conhecimento a ser ensinado e aprendido na escola com vistas ao desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, os processos didáticos são fundamentais por estimularem o desenvolvimento dos sujeitos os situando na área de suas futuras potencialidades, portanto, impulsionando-os a superarem seu nível de desenvolvimento real na medida em que lidam com os conteúdos do ensino-aprendizagem. O conceito de área de desenvolvimento potencial elaborado pelo psicólogo bielorrusso L. S. Vigotsky (1896-1934) juntamente com seu pensamento fundante sobre o caráter histórico e cultural da psique, sobrepujou a ideia de que o desenvolvimento humano referia-se a um processo predominantemente biológico, constituindo a base da teorização acerca do ensino intencional voltado ao desenvolvimento – a denominada Didática Desenvolvimental. A despeito de suas destacadas contribuições e avanços em relação a outras concepções didáticas, a Didática Desenvolvimental – sistematizada e implementada por psicólogos e didatas soviéticos – apresentou seus limites por adotar um entendimento pouco dialético do materialismo, incorrendo na negação da capacidade geradora da psique. A partir de sua leitura crítica à obra de Vigotsky e à Teoria da Atividade, que embasou a Didática Desenvolvimental, o psicólogo cubano González Rey (1949) desenvolveu sua Teoria da Subjetividade, evidenciando os fenômenos subjetivos como produções dos sujeitos em unidade dialética com a subjetividade dos espaços onde perfazem sua experiência social. Partindo da noção de que o ensino gera e impulsiona o desenvolvimento e da visão defendida por González Rey sobre a subjetividade, foram desenvolvidas estratégias de ensino-aprendizagem de Música no CAp Eseba/UFU, pondo em ação princípios de uma Didática Desenvolvimental da Subjetividade. O trabalho pedagógico-musical, realizado em ambiente coletivo e dialógico sobre a base metodológica construtivo-interpretativa, propiciou a constituição de uma compreensão inicial dos estudantes sobre os meios expressivos musicais inter-relacionados e o desenvolvimento de habilidades em processos carregados de expressões simbólico-emocionais. Valorizado em contextos escolares, com condições adequadas ao seu desenvolvimento e orientado por princípios de uma Didática Desenvolvimental da Subjetividade, o ensino de Música tem a possibilidade de contribuir sobremaneira à formação integral dos estudantes em sua fase de escolarização.

**Palavras-chave:** Didática do ensino de Música na escola. Didática Desenvolvimental da Subjetividade no ensino de Música na educação básica. Educação Musical e subjetividade.

## ABSTRACT

The present study, belonging to Didactics, aims at establishing a didactic proposal to the teaching of music at school, which contributes to the integral development of students by considering their active potential and production of subjective senses. Specific goals are as follows: defining principles of a Developmental Teaching based on the Subjectivity Theory; building a perspective upon expressions of subjective senses involved in musical teaching and learning processes of elementary students of College of Application School of Basic Education of the Federal University of Uberlândia (CAp Eseba-UFU) and developing teaching strategies for music classes with the purpose of creating subjective senses. Based on the Cultural-Historical Theory, Music is here approached as a field of artistic expression and knowledge to be taught and learned in school in search of human development. In this perspective, teaching processes are fundamental, once they stimulate the development of individuals by directing them to the area of their future potentialities. Therefore, individuals are impelled to surpass their level of real development as they deal with contents of teaching and learning. Established by the Belarusian psychologist L. S. Vygotsky (1896-1934) with his fundamental thought on historical and cultural nature of the psyche, the concept of zone of potential development overcame the idea that human development concerned a predominantly biological process, on which the theorization of developmental intentional teaching, so-called Developmental Teaching, was based. Despite its outstanding contributions and progress compared with other didactic conceptions, Developmental Teaching – systematized and implemented by Soviet psychologists and educators – revealed its limits by adopting a less dialectical perception of materialism, incurring the denial of the generating capacity of the psyche. By his critical reading of Vygotsky's work and the Activity Theory, the basis of Developmental Teaching, the Cuban psychologist González Rey (1949) developed his Theory of Subjectivity emphasizing the subjective occurrences as productions of individuals in dialectic units with the subjectivity of places where their social experience is made. Music teaching and learning strategies were developed at CAp Eseba/UFU from the perspective defended by González Rey about subjectivity and the notion that education generates and drives the human development, thereby putting principles of a Developmental Teaching of Subjectivity into practice. The musical-pedagogical work, held in collective dialogic environment on the basis of a constructive interpretative methodology, provided an initial understanding of the students about the interrelated musical expressive means and the development of skills in processes filled with symbolic-emotional expressions. If valued in the school environment, with adequate conditions for its development and guided by the principles of a Developmental Teaching of Subjectivity, Music teaching can contribute considerably to the integral development of students during their school years.

**Keywords:** Didactics of Music teaching in school; Developmental Teaching of Subjectivity in Music teaching in primary education; Musical Education and subjectivity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	Exemplo de respostas ao primeiro completamento de frases (CF-01) ....	201
IMAGEM 1	Ostinatos da canção É bom cantar .....	234
IMAGEM 2	Motivo rítmico do funk .....	253
IMAGEM 3	Motivo rítmico das criações musicais dos alunos .....	274
IMAGEM 4	Melodia desenvolvida por meio do canto e execução instrumental .....	286

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>DE DIDÁTICA E MÚSICA: INCURSÕES PARA PENSAR UMA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL DA SUBJETIVIDADE NO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>REVISITANDO CONCEPÇÕES DIDÁTICAS GERAIS.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2</b>	<b>REVISITANDO CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE MÚSICA.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2.1</b>	<b>Breves considerações sobre Música e seu ensino- aprendizagem.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Apontamentos sobre a institucionalização do ensino musical nas escolas brasileiras.....</b>	<b>36</b>
<b>2.2.3</b>	<b>Concepções teóricas associadas ao ensino-aprendizagem musical.....</b>	<b>40</b>
<b>2.2.4</b>	<b>O campo da Música e de seu ensino-aprendizagem na interface com a Teoria Histórico-Cultural.....</b>	<b>48</b>
<b>2.3</b>	<b>PENSANDO UMA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL DA SUBJETIVIDADE NO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA.....</b>	<b>53</b>
<b>3</b>	<b>DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL: ANTECEDENTES E FUNDAMENTOS.....</b>	<b>56</b>
<b>3.1</b>	<b>SITUANDO O PENSAMENTO DE VIGOTSKY E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>57</b>
<b>3.1.1</b>	<b>A consolidação da Teoria Histórico-Cultural no âmago do 2º momento da produção teórica de Vigotsky.....</b>	<b>66</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Delineando o ensino para o desenvolvimento: a primazia pela formação dos conceitos científicos e a noção de área de desenvolvimento potencial.....</b>	<b>71</b>
<b>3.2</b>	<b>TEORIA DA ATIVIDADE E A CONCEPÇÃO DO ENSINO- APRENDIZAGEM ORIENTADO AO DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>75</b>
<b>3.2.1</b>	<b>Teoria da Atividade .....</b>	<b>76</b>

3.2.2	<b>Didática Desenvolvimental .....</b>	89
4	<b>NA SEARA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, O TEMA DA SUBJETIVIDADE DESENVOLVIDO POR GONZÁLEZ REY.....</b>	104
4.1	<b>O PENSAMENTO CRÍTICO DE GONZÁLEZ REY NO ÂMBITO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	105
4.2	<b>O SUJEITO À RIBALTA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ANTECEDENTES À TEORIA DA SUBJETIVIDADE..</b>	115
4.2.1	<b>O pensamento de Vigotsky na base da Teoria da Subjetividade.....</b>	116
4.2.2	<b>L. I. Bozhovich e B. F. Lomov ampliando caminhos.....</b>	122
4.3	<b>TEORIA DA SUBJETIVIDADE: UMA DISTINTA REPRESENTAÇÃO DOS FENÔMENOS PSÍQUICOS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	125
4.4	<b>A TEORIA DA SUBJETIVIDADE E O CAMPO EDUCACIONAL.</b>	135
5	<b>ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM MUSICAL: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E CENÁRIO DA PESQUISA.....</b>	144
5.1	<b>PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE.....</b>	144
5.1.1	<b>Epistemologia qualitativa: princípios da produção do conhecimento</b>	158
5.1.2	<b>O uso de instrumentos, a produção e a significação de informações...</b>	151
5.2	<b>DELINEANDO A PESQUISA NA ESCOLA.....</b>	154
5.2.1	<b>Objetivos e conteúdos do ensino musical.....</b>	159
5.2.2	<b>O registro e a construção das informações no âmbito do trabalho pedagógico.....</b>	164
5.3	<b>ESEBA/UFU EM CONTEXTO.....</b>	166
5.3.1	<b>Eseba/UFU: o Colégio de Aplicação em foco.....</b>	166
5.3.2	<b>Arte na Eseba/UFU, a instância do ensino-aprendizagem musical.....</b>	180

<b>6</b>	<b>ENSINO-APRENDIZAGEM MUSICAL NA ESCOLA PRODUZINDO SUBJETIVIDADES.....</b>	<b>194</b>
<b>6.1</b>	<b>CONSTITUINDO UM DISTINTO OLHAR SOBRE AS MOTIVAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM.....</b>	<b>194</b>
<b>6.1.1</b>	<b>A expressão dos sujeitos por meio do complemento de frases.....</b>	<b>200</b>
<b>6.1.2</b>	<b>Verônica: atualizando configurações subjetivas na ação de aprender Música na escola.....</b>	<b>205</b>
<b>6.1.3</b>	<b>Produzindo sentidos subjetivos e motivação.....</b>	<b>207</b>
<b>6.2</b>	<b>PRINCÍPIOS DE UMA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL DA SUBJETIVIDADE EM CONTEXTO.....</b>	<b>213</b>
<b>6.2.1</b>	<b>Prelúdio.....</b>	<b>213</b>
<b>6.2.2</b>	<b>Ensinando e aprendendo Música: momentos de um processo.....</b>	<b>227</b>
<b>6.2.2.1</b>	<b><i>Primeiramente, “É bom cantar”</i>.....</b>	<b>228</b>
6.2.2.1.1	<i>“Essa música é divertida!”</i> .....	228
6.2.2.1.2	<i>“Igual Sherlock Holmes!”</i> .....	230
6.2.2.1.3	<i>“‘A gente ouve música, faz um monte de coisa legal’, ‘só que tem que prestar atenção também!’”</i> .....	235
6.2.2.1.4	<i>“Na hora de cantar a gente não achou engraçado”</i> .....	242
<b>6.2.2.2</b>	<b><i>Do cantochão ao funk e rap</i>.....</b>	<b>248</b>
6.2.2.2.1	<i>“As músicas dessa época ainda existem?”</i> .....	248
6.2.2.2.2	<i>“Funk não é de Deus mesmo não, mas Deus não vai olhar o que você está vendo, está fazendo. Deus vai olhar seu coração”</i> .....	252
<b>6.2.2.3</b>	<b><i>Nas tramas da criação, o conhecimento musical e a produção de sentidos</i>.....</b>	<b>260</b>
6.2.2.3.1	<i>“Professora, a gente é que vai escolher os instrumentos?”</i> .....	260
6.2.2.3.2	<i>“Foi a gente que fez!”</i> .....	265
6.2.2.3.3	<i>“Eu achei que ia ser molezinha, igual fazer gelatina...”</i> .....	268
6.2.2.3.4	<i>“Posso falar como faz uma figura de dez tempos?”</i> .....	274
6.2.2.3.5	<i>“Eu gostei, porque eu gosto de música e bater também!”</i> .....	277
<b>6.2.2.4</b>	<b><i>Entre melodias e gestos</i>.....</b>	<b>284</b>
6.2.2.4.1	<i>“Por que a gente não tenta criar uma melodia?”</i> .....	284
6.2.2.4.2	<i>“Ai, tia... eu quase chorei... sei lá por que...”</i> .....	288

6.2.2.4.3	<i>“Eu aprendi o que é orquestra lá no ‘queijão’”</i> .....	291
6.2.2.4.4	<i>“Música para mim é uma melodia que me faz ficar feliz”</i> .....	294
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>296</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>303</b>
	<b>APÊNDICE A – Completamento de frases 2</b> .....	<b>313</b>
	<b>APÊNDICE B – Questionário 1</b> .....	<b>314</b>
	<b>APÊNDICE C – Questões orientadoras de escuta</b> .....	<b>315</b>
	<b>APÊNDICE D – Material para registro de síntese em grupo</b> .....	<b>317</b>
	<b>APÊNDICE E – Questionário 2</b> .....	<b>318</b>
	<b>ANEXO A – Letra de música “Fico assim sem você”</b> .....	<b>319</b>
	<b>ANEXO B – Letra de música “Ôh de casa”</b> .....	<b>320</b>
	<b>ANEXO C – Letra de música “Amor de índio”</b> .....	<b>321</b>
	<b>ANEXO D – Letra de música “Sobradinho”</b> .....	<b>322</b>
	<b>ANEXO E – Letra de música “É bom cantar”</b> .....	<b>323</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, situado no campo da Didática, tem a Didática Desenvolvimental da Subjetividade no ensino de Música como seu objeto, enfocando processos de ensino-aprendizagem na escola de educação básica (ensino fundamental). A investigação parte do pressuposto de que a aprendizagem e, pontualmente, a aprendizagem musical, refere-se a um componente fundamental à formação e ao desenvolvimento dos sujeitos, seres humanos concretos, situados historicamente em seus contextos sociais e culturais. Em sua complexidade o sujeito é singular – com suas experiências de vida, motivações, necessidades – e é todo social – relacionando-se nos múltiplos espaços de sua experiência de modo a compartilhar práticas, valores, sistemas simbólicos, cultura, emoções. Sendo assim, os processos de ensino devem considerar o sujeito em sua integralidade, como ser ativo e gerador, que toma parte nos contextos de sua existência social, constituindo a subjetividade dos espaços sociais concretos e sendo por ela constituído, dialeticamente, em sua subjetividade individual.

No intento de promover a formação das pessoas em diferentes cenários e épocas, a educação foi alvo de variadas abordagens, haja vista as formas de se conceber a própria existência humana, a sociedade, a cultura. Especificamente a educação escolar se definiu a partir de distintas concepções, orientando discursos, o ato de ensinar e de aprender. Contudo, a teoria pedagógica nem sempre se ocupou do desenvolvimento do próprio sujeito, voltando-se nas sociedades modernas à definição de processos de individualização e de preparação para o desempenho de determinadas funções sociais. A atuação da instância escolar como instituição delineada segundo o ideário moderno, diferentemente de considerar o sujeito integral, em sua unidade simbólico-emocional, dotado de potencial gerador de realidades subjetivas, contribuiu para a perpetuação da noção de sujeito fragmentado e passivo. Na escola, ainda hoje, vê-se a primazia pelo desenvolvimento de dimensões cognitivas desvinculadas dos aspectos afetivo-emocionais, fomentando a transmissão de determinados conteúdos e o desenvolvimento de certas habilidades em detrimento de outras, de modo a formar indivíduos reprodutores da cultura tomada como algo externo. Nesse contexto, a linguagem musical (quando não ausente) ocupa lugar secundário nos currículos escolares brasileiros, a despeito da relevância da música como produção simbólica e de seu estabelecimento como conteúdo obrigatório integrado ao componente curricular Arte pela força de Lei 11.769/08. Em território escolar, notória é ainda a prevalência de práticas pedagógicas que procuram atuar sobre as capacidades intelectuais já amadurecidas dos



estudantes, exercendo pouca ou nenhuma influência no seu desenvolvimento psíquico. Tais práticas revelam uma concepção que valoriza o desenvolvimento biológico, subestimando o papel da cultura na formação e desenvolvimento integral dos sujeitos.

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida a partir de elaborações do psicólogo bielorrusso Lev Semenovitch Vigotsky (1896-1934), representou importantes contribuições à compreensão do desenvolvimento humano ao considerar o caráter histórico e cultural da psique. O desenvolvimento do sujeito passou, então, a ser entendido mediante as relações tecidas no espaço social, constituindo-se as capacidades humanas na medida em que se assimilava a produção cultural da sociedade – como a encarnada na arte, na ciência, na filosofia – ao invés de ser explicado como fenômeno de caráter essencialmente biológico. Nesse sentido, à escola na condição de *locus* da transmissão de conhecimentos, coube o papel singular de proporcionar o ensino intencional em favor do desenvolvimento humano. Em sua teorização, Vigotsky (1988) cunhou o conceito de área de desenvolvimento potencial<sup>1</sup>, considerando que a partir do envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem constituído por atividades intencionais, conduzidas pelo professor com foco à área de suas futuras potencialidades, esses indivíduos teriam condições de ultrapassar os limites de suas potencialidades reais, encontrando no ensino o impulsionador de seu desenvolvimento.

A concepção de Vigotsky e seus seguidores acarretou um distinto olhar aos processos de ensino-aprendizagem, definindo as bases da didática voltada ao desenvolvimento. A compreensão de que o ensino gerava e impulsionava o desenvolvimento e a valorização do pensamento teórico – da capacidade de realizar abstrações, conhecendo o núcleo conceitual dos fenômenos e aplicando-o em situações particulares de modo a ascender do abstrato ao concreto – foram algumas das relevantes contribuições dos teóricos soviéticos, fomentando significativas alterações na organização do ensino. Esses aspectos compuseram a Teoria do Ensino Desenvolvimental, também designada Didática Desenvolvimental, tendo L. Zankov (1901-1977), P. Y. Galperin (1902-1988), N. F. Talizina (1923-2018) e V. V. Davidov (1930-1998) como nomes de destaque, com seus pensamentos fundamentados nos estudos de L. S. Vigotsky e A. N. Leontiev (1903-1979).

---

<sup>1</sup> A expressão original em russo, *zona blijaichego razvitia*, é comumente traduzida para a língua portuguesa como “zona de desenvolvimento próximo” (ou “proximal”) ou “zona de desenvolvimento imediato”. A partir de uma análise aprofundada, Prestes alerta que “zona de desenvolvimento iminente” seria a tradução mais apropriada (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p. 51). Contudo, a tradução do texto de Vigotski “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar” (VIGOTSKII, 1988) utilizada neste trabalho, emprega o termo “área de desenvolvimento potencial” para se referir ao mesmo construto teórico, motivo pelo qual ele será aqui adotado.

Mas, o pensamento psicológico fundado pelos soviéticos também encontrou seus limites ao encaminhar suas elaborações a uma direção materialista ortodoxa, identificando os fenômenos psíquicos como reflexo da atividade externa objetal. Essa visão levou ao subjulgamento da capacidade geradora da psique e à primazia pelo desenvolvimento das funções cognitivas dissociadas dos processos afetivo-emocionais. Com isso, além de se produzir uma visão equivocada sobre a natureza da dimensão social e cultural, circunscrita aos objetos e signos, difundiu-se a ideia de que a dimensão afetivo-emocional se constituía em decorrência do desenvolvimento cognitivo, como se pensamento e emoção pudessem ser formados separadamente, tendo um como primário à outra. A didática apresentou-se, então, centrada nos processos de desenvolvimento do pensamento entendido como função cognitiva. De tal forma, definiu-se o ensino em seu caráter assimilativo, importando a apropriação de conhecimentos. A comunicação era importante na medida em que servia a esse propósito. Tanto a concepção psicológica, quanto a sua aplicação didática, acabaram por subestimar a expressão subjetiva dos sujeitos, dado ao limite imposto pela teorização dominante.

Em consonância com o pensamento científico da época, predominando as ideias sobre a Reflexologia e a Reactologia e também em virtude do temor ao idealismo, a Psicologia pedagógica soviética acabou por seguir ao caminho de um materialismo pouco dialético, incorrendo em prerrogativas que negavam a capacidade geradora da psique e com isso minimizavam o potencial ativo e criador do sujeito. Ainda assim, o pensamento desenvolvido naquela sociedade foi responsável pela significativa mudança na forma de se conceber a constituição dos processos psicológicos, superando sua percepção como fenômeno fisiológico para ser entendida como produção decorrente da relação dos indivíduos no meio social.

Na análise crítica à visão pouco dialética dos soviéticos, sobretudo à Teoria da Atividade, novos caminhos e desdobramentos emergiram no âmbito da Teoria Histórico-Cultural. Destacou-se o desenvolvimento de estudos sobre a personalidade e a motivação e a explicitação do tema da subjetividade, que seguiu ao seu desenvolvimento pelas elaborações do psicólogo cubano González Rey (1949), culminando na Teoria da Subjetividade. O pensamento de González Rey (2002, 2004, 2013b, 2017) parte da principal tese de Vigotsky acerca do caráter cultural da psique; das elaborações desse autor relativas aos processos da emoção, da imaginação, da fantasia e da criatividade que expressavam o reconhecimento desses fenômenos como produções subjetivas; das ideias sobre a unidade das dimensões cognitivo-afetivas e sobre o funcionamento da psique como um sistema integral.

Em sua teorização, González Rey lida com uma série de categorias, como sujeito, subjetividade, sentido subjetivo e configuração subjetiva, por meio das quais exprime o

caráter processual e gerador da mente humana como produtora de realidades subjetivas forjadas na relação entre o simbólico e o emocional, o social e o individual, o atual e o histórico. A perspectiva do psicólogo cubano tem grande importância ao campo educacional na medida em que coloca o aprendiz como sujeito – ser humano ativo, produtor de sentidos subjetivos, diferentemente de assimilador-reprodutor de conhecimentos. O aluno na condição de sujeito é aquele que, em atividade, produz sentidos subjetivos ao mobilizar configurações subjetivas de experiências anteriores articuladas com as configurações subjetivas da ação, produzindo conhecimentos, emoções, motivação e imaginação em unidade. Nesse movimento, cria recursos subjetivos para lidar com as diferentes situações, abrindo novos caminhos de subjetivação com o que desenvolve sua aprendizagem e subjetividade.

Uma didática capaz de abarcar as contribuições dos pensadores soviéticos ao conceberem o ensino voltado ao desenvolvimento, e, que, concomitantemente entendesse tal desenvolvimento referido à integralidade do ser humano como sujeito ativo e gerador, conforme teorizado por González Rey, vinha sendo considerada pelo Prof. Dr. Roberto Puentes em seus estudos e pesquisas vinculados à produção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente (GEPEDI), por ele coordenado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), carecendo da sistematização de seus princípios e aplicação nos diversos campos do conhecimento representados no currículo escolar. Com meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado (PPGED-FACED/UFU) sob sua orientação, vi no desenvolvimento de sua proposta uma relevante contribuição às reflexões e práticas na área de Educação Musical, o *locus* de minha formação profissional e exercício docente.

A despeito da ausência do ensino musical efetivo nas escolas de educação básica desde a década de 1960, quando o canto orfeônico perdeu sua força e obrigatoriedade, a Música, como forma de expressão humana, sempre se fez presente nos espaços formais de ensino-aprendizagem cumprindo a diferentes propósitos em reconhecimento ao potencial da linguagem artística em envolver a emoção, a imaginação, a fantasia e a criatividade – aspectos observados por Vigotsky quando do desenvolvimento de seus estudos sobre a psicologia da arte nos primórdios de suas elaborações teóricas. Contudo, visando o desenvolvimento integral dos sujeitos, o ensino musical, assim como os demais campos do saber constituídos nos currículos escolares, requer a intencionalidade de suas ações extrapolando o trato da linguagem artística como prática em caráter espontaneísta, lúdico voltado ao entretenimento ou como suporte ao ensino de outras áreas do conhecimento. De igual modo, para que o ensino musical sistematizado contribua à formação humana, não é admissível que prescinda

da natureza de seu próprio objeto como expressão sonora, intencionando desenvolver habilidades e a dimensão cognitiva dissociada dos aspectos afetivo-emocionais, como se o conhecimento fosse algo externo ao sujeito e não sua produção. Daí, a questão emergida no contexto de implementação do ensino de Música nas escolas na contemporaneidade e fomentada em meus estudos junto ao GEPEDI: “como os processos didáticos no ensino de Música na escola de educação básica (ensino fundamental) podem contribuir ao desenvolvimento integral dos estudantes?”.

No intuito de colaborar com a produção de conhecimento didático-musical voltado ao desenvolvimento integral dos sujeitos e, concomitantemente, avançar na sistematização de princípios de uma Didática Desenvolvimental da Subjetividade, a presente pesquisa foi realizada assumindo como objetivo geral implementar uma proposta didática ao ensino de Música na escola favorecedora do desenvolvimento integral de estudantes considerados em seu potencial ativo e gerador de realidades subjetivas. Como objetivos específicos foram estabelecidos: definir princípios de uma Didática Desenvolvimental aportada na Teoria da Subjetividade; construir um olhar sobre as expressões de sentidos subjetivos envolvidos em processos de ensino-aprendizagem musicais de estudantes do ensino fundamental do Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da UFU (CAp – Eseba/UFU) e desenvolver estratégias didáticas para aulas de Música comprometidas com a produção de sentidos subjetivos. Para tanto, foi realizado um trabalho pedagógico-musical com turmas de estudantes do ensino fundamental em dois distintos momentos.

No ano de 2016, a partir de meus estudos preliminares acerca da Teoria da Subjetividade, passei a me atentar às expressões das crianças de três turmas do 3º ano do ensino fundamental com as quais eu trabalhava, elaborando hipóteses referentes à produção de sentidos subjetivos no contexto da aula de Música associados à necessidade dos alunos de brincar, de experienciar música como atividade prática em caráter lúdico e de vivenciar a escola como espaço de maior liberdade. Tais hipóteses foram levadas em consideração e corroboradas no ano seguinte, quando delimitei o processo de ensino-aprendizagem com fins da pesquisa a uma turma de 4º ano do ensino fundamental. Na medida em que eu me atentava às múltiplas expressões das crianças em aulas, construía minha interpretação sobre os sentidos subjetivos implicados nas experiências de aprendizagem e, de forma recursiva, tomava-as em relevo para o desenvolvimento de estratégias didáticas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Recursivamente, as estratégias desferidas no plano coletivo ou em caráter individualizado incidiam na configuração subjetiva da ação de aprender Música dos alunos, reverberando na produção de sentidos subjetivos em articulação à produção de conhecimentos

sobre Música. Nesse processo, os meios expressivos musicais e as habilidades de escuta, execução e criação eram abordados como conteúdos da aprendizagem, porém, a definição sobre as atividades de ensino se dava a partir da percepção das manifestações dos sujeitos durante as aulas configuradas como espaços de diálogo. A abordagem metodológica da pesquisa no ambiente de ensino-aprendizagem assumiu, assim, o caráter construtivo-interpretativo defendido por González Rey (2012c, 2017) no âmbito da epistemologia qualitativa.

Propor uma Didática Desenvolvimental da Subjetividade ao ensino de Música no ensino fundamental requer adentrar o território da ciência didática e ter em vista a trajetória da linguagem artística no cenário escolar, marcada por condições históricas que convergiram à sua configuração na contemporaneidade, se tratando de um campo de lutas por valorização, permeado por distintas concepções e práticas. Desse modo, a seção que se segue abordará concepções didáticas gerais, bem como concepções específicas ao ensino musical, abrangendo ainda visões sobre Música e um breve histórico sobre sua institucionalização nas escolas de educação básica brasileiras.

A terceira e a quarta seções visam apresentar os aportes teóricos da Didática Desenvolvimental da Subjetividade ao ensino de Música. Na primeira delas serão abordadas as teses vigotskianas e a Teoria da Atividade que, definidas no âmago da Psicologia Histórico-cultural fundamentaram o pensamento dos psicólogos e didatas soviéticos acerca do ensino voltado ao desenvolvimento. Serão também abordados princípios da Didática Desenvolvimental e, pontualmente, considerações de Davidov (1988) e Zankov (1984) sobre sua aplicação no ensino artístico, reconhecendo a especificidade desse universo. A quarta seção versará sobre o pensamento de González Rey a partir de sua crítica às formulações no âmbito da Teoria Histórico-cultural que culminaram em uma visão do ser humano como reprodutor de imagens dadas no externo, subestimando a capacidade geradora da psique. A seção seguirá abrangendo ideias de Vigotsky assumidas por González Rey como antecedentes à sua teorização, apresentando a Teoria da Subjetividade com seu conjunto de categorias e discorrendo sobre princípios de sua adoção no campo educacional, salientando ainda a contribuição de Mitjás Martínez sobre aprendizagens complexas.

A quinta seção tratará da pesquisa qualitativa em Educação; dos aspectos epistemológicos e metodológicos adequados às pesquisas que se ocupam dos processos subjetivos dos seres humano e de seus espaços de relações sociais; dos conteúdos específicos da linguagem musical para o ensino-aprendizagem na escola e do cenário de desenvolvimento do trabalho didático-musical – a Eseba/UFU, configurada como um Colégio de Aplicação

(CAp) integrado à estrutura de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFe), situada no município de Uberlândia (MG). O texto procurará abranger aspectos que influenciaram a subjetividade social da instituição e da organização da área de Arte em seus domínios.

Na sexta seção serão relatados processos de ensino-aprendizagem musicais realizados no contexto das aulas de Música na Eseba/UFU em dois distintos momentos, buscando pôr em ação os princípios da Didática Desenvolvimental da Subjetividade. A primeira parte do texto abordará a produção subjetiva de estudantes de três turmas de 3º ano quando da aprendizagem de canções no espaço de aulas favorecido pelo ambiente dialógico no ano de 2016. A segunda parte apresentará momentos de um processo de ensino-aprendizagem desenvolvido durante o ano de 2017 com uma turma de crianças do 4º ano. No relato serão relacionados os objetivos, os conteúdos, as atividades, as estratégias de ensino, a organização do tempo, do espaço físico e de recursos materiais, e ainda, situações de avaliação, destacando o ambiente de comunicação e participação dos alunos como favorecedor da produção de sentidos subjetivos.

Apesar de a Educação Musical consistir em um território delimitado da produção do conhecimento, mobiliza saberes outros, produzidos em distintas áreas no intento de iluminar o seu objeto. É nesse sentido que a interlocução com as elaborações decorrentes da Teoria Histórico-Cultural é vislumbrada. Para tanto, os princípios teóricos e metodológicos serão ressignificados no contexto desta pesquisa, não sendo possível nem desejável seu traslado literal de uma área à outra, constituindo-se em dogma. A relevância de sua adoção estará em possibilitar a abertura do conhecimento e da prática pedagógico-musical a “novas zonas de inteligibilidade”, conforme expressão de González Rey (2012c), subsidiando uma proposta de aplicação didática que fomente a potencialização do desenvolvimento integral dos sujeitos, contribuindo à sua emancipação, finalidade última da Educação e da pesquisa educacional.

## **2 DE DIDÁTICA E MÚSICA: INCURSÕES PARA PENSAR UMA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL DA SUBJETIVIDADE NO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA.**

### **2.1 REVISITANDO CONCEPÇÕES DIDÁTICAS GERAIS**

A didática, ciência da educação que se ocupa da sistematização do ensino, perpassou distintos momentos históricos nos quais os elementos constitutivos da ação pedagógica e sua organização foram abordados de variadas maneiras tendo em vista as diferentes concepções de ser humano, sociedade, infância, escola, ato de ensinar e aprender, influenciadas por contribuições de campos do conhecimento como a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia, dentre outros.

Para Varela e Alvarez-Uria (1992), a escola tal como concebida hoje é relativamente recente, apesar de ter sua existência, estrutura e funcionamento naturalizados, como se fosse uma instituição universal e inquestionável. Estabelecida como espaço a desempenhar funções em consonância com a nova configuração social estabelecida a partir do século XVI, a instituição escolar compôs uma “maquinaria de governo da infância” no contexto de caracterização dessa fase da vida, ao mesmo tempo em que se delineou para garantir o exercício do poder pelas ordens religiosas, bem como para promover e demarcar o *status* da nobreza e da burguesia em ascensão, estabelecendo a clara distinção entre as classes sociais.

Os autores consideram que as condições sociais propiciaram o surgimento de uma série de instâncias que foram fundamentais ao se amalgamarem no início do século XX, definindo-se a escola nacional. Institucionalizada como “obrigatória”, a escola consolidou-se ao lado de outras medidas como meio de controle social, ou, em outras palavras, como meio de controle das classes populares e de preservação da ordem social burguesa. No rol das referidas instâncias está “a definição de um estatuto da infância”; “a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças”; “o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de ‘elaborados’ códigos teóricos”; “a destruição de outros modos de educação”; além da “[...] imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 1).

Fundamentados em estudos históricos, Varela e Alvarez-Uria (1992) apontam o papel das instituições religiosas na educação a partir do século XVI como dispositivos para manter sua influência ao lado da monarquia. Além de colocarem-se como preceptores dos príncipes,

os reformadores católicos se voltaram à educação dos filhos de famílias abastadas em instituições especialmente destinadas a eles, ao passo em que os filhos dos pobres passaram a ser recolhidos e doutrinados em instituições caritativas. Diferenciando a educação dada ao príncipe, aos filhos da elite e aos filhos dos pobres, os moralistas passaram, então, a elaborar programas educativos. Pode-se dizer que desde os primórdios diferiram-se as infâncias, assim como os programas e espaços educativos face às classes sociais. No âmbito de uma educação que prezava pela formação moral e pelo combate às más condutas e agruras atribuídas à classe popular, desde muito cedo as instituições fechadas de ensino forneciam aos mais pobres o mínimo saber e a máxima repreensão, quando, aos nobres, a ordem era inversamente proporcional.

Com a formação dos espaços fechados dedicados à infância, especialmente os escolares, passaram a ser desenvolvidas práticas concretas que criaram as condições para a constituição de saberes sobre a criança e sobre as formas de seu “governo”, configurando-se a ciência pedagógica com seus especialistas. Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 7) consideram que desde que as ordens religiosas se voltaram à educação, houve a preocupação com a formação especial de seus membros responsáveis por esse labor, de tal modo que a constituição da infância e a formação dos profissionais designados para trabalhar com as crianças podem ser entendidas como faces da mesma moeda.

Com os objetivos de transmitir conhecimentos e moldar o comportamento, a organização escolar, a didática e as metodologias de ensino foram se constituindo e compondo um conjunto de saberes que puseram em xeque a concepção educativa pela via do castigo corpóreo. Passaram a uma “vigilância amorosa, uma direção espiritual atenta, uma organização cuidadosa do espaço e do tempo, uma séria programação dos conteúdos e uma aplicação de métodos de ensino”, garantindo a manutenção dos alunos<sup>2</sup> nos limites desejáveis, além de seu estímulo ao estudo e sua conversão religiosa (Ibid.). Desenvolveu-se, assim, um processo de individualização, tendo o alcance da alma como meta.

A *Ratio studiorum* – obra publicada em 1599, composta por trinta conjuntos de regras com o intuito de padronizar a formação daqueles que frequentassem os colégios da Ordem Jesuítica em qualquer parte do mundo – põe em evidência vários pressupostos que ainda hoje caracterizam espaços e práticas escolares. Ela

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, os termos aluno, estudante e aprendiz têm significado comum, aplicado à pessoa que desenvolve a atividade de aprendizagem, sendo inviável a sua padronização, considerando que as diferentes referências bibliográficas utilizadas apresentam tal variedade.



regulamenta a ocupação do espaço e do tempo de forma tal que o aluno fica aprisionado numa quadrícula e dificilmente poderá questionar a separação por seções, os frequentes exercícios escritos, os distintos níveis de conteúdo, os prêmios, recompensas e certames aos quais se vê submetido. Terá que estar permanentemente ocupado e ativo. A aprendizagem adotará a forma de um contínuo torneio dada a divisão dos alunos de cada classe em dois campos opostos (romanos e cartagineses), divididos por sua vez em decúrias que rivalizam para ocupar os primeiros lugares. Todo esse processo competitivo e de emulação reforça-se com debates e exames públicos, aos quais assistem as autoridades locais e as famílias dos colegiais (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 8).

É também nas instituições modernas que se verá a separação entre a formação e a aprendizagem, rompendo-se a unidade das dimensões intelectual e manual, sendo que a primeira passa a caracterizar a educação dos filhos das classes abastadas e, a segunda, a dos filhos das classes populares, com a aprendizagem dos ofícios. Aos poucos, a instituição escolar vai reforçando seu papel na consolidação da sociedade moderna, capitalista, e, com sua “maquinaria”, produzindo seus efeitos, forjando “o futuro exército do trabalho” com a constituição do bom trabalhador – o sujeito disciplinado das classes populares. Para Varela e Alvarez-Uria (1992), a institucionalização da escola obrigatória nos séculos XIX e XX, diretamente relacionada à consagração da ordem social burguesa, foi, assim, juntamente a outros dispositivos, reforçando a noção da moderna família e coadunando para o controle das classes populares.

A educação do menino trabalhador não tem pois como objetivo principal ensiná-lo a mandar, senão a obedecer, não pretende fazer dele um homem instruído e culto, senão inculcar-lhe a virtude da obediência e a submissão à autoridade e à cultura legítima [...] Emerge pois a escola fundamentalmente como um espaço novo de tratamento moral no interior dos antagonismos de classe que durante todo o século XIX enfrentam a burguesia e as classes proletárias [...] A imposição da escola pública é o resultado destas lutas e supõe fechar passagem a modos de educação gestionados pelas próprias classes trabalhadoras (VARELA; ALVAREZ-URIA, 2012, p. 13).

Da mesma forma, Bernal e Martín (2001) entendem que a relação saber-poder perfaz seus efeitos na escola produzindo individualidades – o primeiro passo rumo à construção de indivíduos submissos e úteis para a manutenção e adequação da ordem social, política e econômica da sociedade moderna. Segundo os autores, os diversos procedimentos utilizados pelos professores em sala de aula; a adoção de determinados aparatos, como o uso da carteira escolar individual; a disposição sempre em filas restringindo a comunicação; a determinação do espaço a ser ocupado por cada aluno; a prescrição detalhada no uso do tempo; a vigilância

e controle permanentes, inclusive promovidos pela própria estrutura arquitetônica; a adoção de exames e o incentivo à competição são elementos que reiteram a valorização do comportamento, do rendimento e mérito individual no território escolar, extrapolando suas consequências ao corpo social. Sendo assim, a escola, sobretudo a partir do momento em que se torna pública e obrigatória, se caracteriza como uma “maquinaria oficial” por meio da qual o Estado, interessado em uma sociedade de indivíduos separados, substitui a “sociedade de comunidades” pela nova “sociedade individualizada”, formada por indivíduos submissos, inócuos politicamente e prontos ao trabalho, para a produção capitalista.

Nesse contexto de individualização, de valorização do êxito particular, a escola moderna munida de seus dispositivos, vai impondo padrões de “normalidade” aos sujeitos legitimados pelo saber dos especialistas envolvidos no campo educacional. Ocorre, no entanto, que as condições sociais e psicológicas, concernentes à vivência de tais sujeitos, não são tomadas em conta, ocultando-se aspectos muitas vezes relacionados ao insucesso escolar e, por conseguinte, naturalizando o insucesso do aluno de classes populares, bem como a sua estagnação na classe social de origem. Aos que não se adaptam às exigências escolares, é então atribuído o rótulo de “anormal”. Nessa direção, Bernal e Martín (2001) afirmam:

A escola será, portanto, o primeiro instrumento institucional a partir do qual se vai reprimir e excluir todos aqueles elementos que não se encaixem na normalidade estabelecida [...] A escola se encontra, pois, a serviço da erradicação da diferença insubmissa, isto é, supõe um claro instrumento a serviço da homogeneização das distintas formas de vida, mediante distintos mecanismos repressores destinados a manter a “ordem das coisas” [...] (BERNAL; MARTÍN, 2001, p. 105, tradução nossa).

Mas, se por um lado o surgimento e estabelecimento da instituição escolar e, especificamente, da escola pública ocidental estão articulados à consolidação da sociedade de classes, há, por outro, a perspectiva de se constituir como “lugar de ensino e difusão do conhecimento”, instrumento para a democratização do acesso das classes populares ao saber elaborado visando seu desenvolvimento humano e emancipatório.

Considerando que as concepções historicamente construídas sobre o ato de ensinar remontam ao caminho percorrido pela teoria pedagógica, Oliveira e Damis (2011) apreendem sua distinção no destaque dado a um ou outro elemento das relações presentes na interior da prática pedagógica escolar. Sendo assim, veem-se destacar “ora o docente e a transmissão de conhecimentos de ensino, ora o estudante e o processo de aprender, ora a organização de procedimentos e de recursos de ensino” (OLIVEIRA; DAMIS, 2011, p. 144). Evidências

nesse sentido podem ser percebidas em abordagens de pensadores que influenciaram fortemente a educação e, especialmente a didática, tais como Comênio, Herbart e seus seguidores, Dewey e Skinner.

Comênio (1592-1670), na Morávia do século XVII, com o intuito de reformar a escola por meio de “um método universal de ensinar tudo a todos”, desenvolveu sua obra *Didática Magna* (1649) em que procurou, de forma precursora, sistematizar princípios e métodos para o ensino de ciência em geral, artes, línguas e moral, visando ainda imprimir a piedade nos alunos. Isso, por meio da prescrição de um processo de ensino supostamente agradável, útil, ordeiro, tranquilo e rápido, que requeresse ao professor menos esforços, mas que resultasse em uma aprendizagem mais eficiente do que a prática escolar que vigorava em sua época e era alvo de suas críticas. Pode se dizer, como Oliveira e Damis (2011, p.145), que Comênio demarcou um caminho para o desenvolvimento do processo de ensinar e aprender pondo em evidência a organização da escola, dos professores e dos estudantes. As autoras salientam que, posteriormente a Comênio, outras abordagens surgiram, mantendo em comum o intento de definir um caminho organizativo do ensino-aprendizagem considerando-se, dentre outros aspectos, o papel dos agentes educativos ou do conhecimento sistematizado na direção de atingirem as finalidades educativas.

No final do século XVIII, teorias sobre o ato de ensinar e aprender passaram a ser desenvolvidas levando-se em conta elaborações do campo da Psicologia. Nesse sentido, foi precursor o trabalho de J. F. Herbart (1776-1841), alemão considerado “pai da moderna Pedagogia”, responsável por atribuir à educação e ao ensino um tratamento científico. Baseados nos estudos desse autor, Ziller e Rein definiram cinco passos do papel do professor, submetendo a organização e a direção do ensino à estrutura lógica da mente infantil para assimilar o conhecimento (OLIVEIRA; DAMIS, 2011, p. 146).

Opondo-se ao modelo dos seguidores de Herbart, já no período compreendido entre o final do século XIX e início do século XX, o pedagogo norte americano John Dewey (1859-1952) elaborou seu pensamento acerca da finalidade da escola, definindo cinco passos que deveriam ser percorridos pelo professor na direção de criar as condições para o aluno construir o conhecimento. Tais passos buscavam articular o pensamento e a ação, estimulando atitudes e habilidades cognitivas por meio da atividade espontânea e do contato direto do aluno com o objeto do ensino-aprendizagem. Os princípios postos por Dewey, da educação progressiva, fundamentaram a Escola Nova, influenciando uma plêiade de teóricos da Educação, inclusive no Brasil. Partindo do pressuposto de Dewey de que o desenvolvimento humano se daria em situações práticas e sociais, os conhecimentos construídos atenderiam às

demandas da sociedade em constante progresso, haja vista que os interesses, os valores e as ideias presentes na sociedade, predominantes sobre o pensar e o agir do homem, desenvolveriam, adaptariam e conduziriam o aluno (OLIVEIRA; DAMIS, 2011, p. 147).

B. F. Skinner (1904-1990), psicólogo americano do século XX, entendia, por sua vez, que a escola deveria ter por prioridade o desenvolvimento de uma tecnologia de comportamento tendo em vista a resolução dos problemas decorrentes do progresso. Daí, atribuir ao professor o papel de criar e organizar o espaço propício à modelação do comportamento, à adaptação e ao ajuste do estudante ao contexto social, necessitando, para isso, da ação pedagógica estabelecida racionalmente (Ibid, p. 149).

O pensamento dos referidos pedagogos e psicólogos constituíram as bases de abordagens didáticas que se veem nas escolas ainda hoje, inclusive nas brasileiras. Ainda que de forma implícita, as concepções mencionadas podem ser identificadas em tendências pedagógicas. Nesse sentido, Libâneo (2014) destaca duas vertentes – liberal e progressista – definidas segundo condicionantes sociopolíticos que, ao configurarem o ideal de ser humano e de sociedade, ditam as funções e os pressupostos do trabalho na escola. Na classificação do autor a Pedagogia liberal abarca as tendências tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista. Já a Pedagogia progressista refere-se às tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Libâneo salienta que, na prática dos professores, tais tendências podem aparecer associadas umas às outras, não guardando necessariamente a forma “pura”.

A Pedagogia liberal tem sua origem na configuração da sociedade capitalista, portanto, referenciada pelo pressuposto da liberdade e do interesse individual e, por conseguinte, da concepção da sociedade em função da propriedade privada dos meios de produção, ou seja, como sociedade de classes onde residem interesses antagônicos, conforme considerado por Varela e Alvarez-Uria (1992) e Bernal e Martín (2001).

As tendências liberais caracterizam-se, basicamente, pelas práticas que vislumbram a preparação do indivíduo para desempenhar papéis individuais, desconsiderando as desigualdades de condições por um lado, mas almejando o desenvolvimento de aptidões por outro. A escola cumpre sua função ao passo em que viabiliza a adaptação dos indivíduos às convenções da sociedade de classes. Pode se dizer, assim, que tais tendências prezam pela adaptação do comportamento dos indivíduos ao meio social primando pelo desenvolvimento dos processos cognitivos.

A tendência tradicional, pontualmente, prevê o ensino humanístico valorizando os conteúdos da cultura geral independentemente da realidade social e das referências de vida

dos alunos. Nos processos de ensino-aprendizagem impera a voz do professor que estabelece as regras, os conteúdos e os métodos de ensino com vistas ao aprimoramento intelectual.

No rol das tendências liberais, Libâneo também inclui a “pedagogia renovada”, ora designada “escola nova ou ativa”, engendrada no movimento de reconfiguração hegemônico-burguesa. Identificadas como “renovada progressivista” ou “pragmatista” e “tendência renovada não-diretiva”, as tendências pedagógicas do tipo renovadas caracterizam-se por levar em conta a experiência humana, as necessidades dos indivíduos para a adaptação ao meio, a valorização da experiência direta por meio da atividade, o papel dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem e as práticas coletivas. A primeira dessas tendências tem seu fundamento nas prerrogativas de John Dewey, sendo difundida no Brasil pelos pioneiros da educação nova, como Anísio Teixeira. A segunda tendência parte dos pressupostos do psicólogo norte-americano Carl Rogers, primando pela autorrealização e pelas relações interpessoais.

Caracterizada como tendência liberal há ainda a “tecnicista”, presente na educação brasileira por meio dos documentos legais, especificamente na concepção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 5692/1971 (BRASIL, 1971), em consonância com o momento histórico do regime militar que almejava o desenvolvimento industrial e tecnológico do país, incluindo a escola brasileira nos moldes da produção capitalista. Nesta tendência há a sobrevalorização das técnicas em relação aos conteúdos, como se a realidade contivesse suas próprias leis, bastando descobri-las e aplicá-las. Daí a crença na necessidade do processo educacional se submeter às metas industriais e tecnológicas, treinando os alunos sobre a base do conhecimento científico para lidar com a produção e, por conseguinte, garantir o desenvolvimento econômico. Com o enfoque comportamental no que tange aos pressupostos de aprendizagem, Libâneo (2014) aponta a influência da noção de comportamento operante do psicólogo norte-americano Skinner nos processos identificados com a tendência tecnicista, uma vez que o ensino se torna um processo de condicionamento em que estímulos reforçam as respostas desejáveis.

Tendo em vista os aportes filosóficos e as teorias psicológicas que sustentam as concepções didáticas, pode se dizer que sua influência incide sobre a mediação entre o aluno e o objeto da aprendizagem (os conteúdos). Nas tendências tradicional e tecnicista, por exemplo, assentadas nos pressupostos da Filosofia positivista e influenciadas pela Psicologia condutivista, tem-se a valorização dos processos voltados à alteração do comportamento do estudante, ou seja, àquilo que pode ser observado: a conduta. Desse modo, o professor torna-se o centro do processo de ensino-aprendizagem entendido como estímulo-resposta, em que o

estímulo se apresenta na forma de reforços e, a resposta, na forma de conduta dos alunos, definindo-se assim, uma concepção em que o objeto da aprendizagem modifica o sujeito. Nesse contexto, o foco da didática está no ensino, na ação do professor.

Já na tendência de cunho progressivista, tem-se o processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno a quem o objeto do conhecimento é submetido e, então, modificado. Tal processo, baseado na Filosofia idealista, no pragmatismo de J. Dewey e na Psicologia cognitiva representada por Piaget, fundamenta a Pedagogia construtivista. Esta, tendo por primazia o aprender a aprender por si mesmo pela via da construção do pensamento empírico, leva em conta o nível atual de desenvolvimento dos alunos. Na perspectiva didática, o papel do professor se circunscreve à criação de condições para que o aprendizado do aluno ocorra nos limites de suas capacidades intelectuais já maduras.

Tanto nas abordagens de caráter condutivistas, quanto nas progressivistas, observa-se a ideia preponderante de que o desenvolvimento da criança precede a aprendizagem, valorizando-se inevitavelmente, sua condição biológica. Como consequência, a ação pedagógica não consegue ir muito além de incentivar os alunos a fazerem aquilo que poderiam fazer sozinhos, de acordo com as possibilidades de seu estágio de desenvolvimento.

Segundo Libâneo (2014), as tendências liberais têm sua forte presença na educação brasileira, seja em sua forma tradicional ou renovada, seja nas práticas ou apenas nos discursos dos professores, tendo eles clareza ou não sobre as implicações dessas concepções pedagógicas.

Distintamente da Pedagogia liberal, a Pedagogia progressista não só considera as realidades sociais, como parte criticamente de sua análise, compreendendo a educação em suas finalidades sociopolíticas. Sendo assim, encontra limites quanto à sua institucionalização na sociedade capitalista, consistindo antes em “um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais” (LIBÂNEO, 2014, p. 33).

A Pedagogia progressista, cuja denominação Libâneo (2014) atribui ao pesquisador francês G. Snyders (1917-2011), abarca na classificação desse didata três tendências que prezam pela apropriação do conhecimento frente às realidades sociais. As tendências libertadora e libertária além de valorizarem a experiência de vida dos sujeitos, dela emergindo os conteúdos do conhecimento, buscam o antiautoritarismo e a autogestão pedagógica, ressaltando práticas coletivas, o diálogo e a autonomia dos sujeitos. Nessas tendências, particularmente difundidas em contextos educacionais não-formais, mas com influência em práticas e discursos de educadores das instituições escolares, as questões pedagógicas são minimizadas em função das sociopolíticas. A primeira tendência citada, libertadora, tem o

pensador e educador Paulo Freire (1921-1997) como o seu precursor e divulgador no Brasil e em outros países. Já como importantes referências à tendência libertária, Libâneo cita o pensador catalão Ferrer Guardia (1859-1901) dentre os mais antigos; o francês M. Lobrot (1924), e, particularmente, o sociólogo e educador espanhol contemporâneo Miguel G. Arroyo, dentre outros.

Ao passo em que a tendência tradicional enfoca a transmissão de conteúdos, a tendência progressivista os processos mentais e, a tecnicista, os meios e técnicas, as tendências libertadora e libertária acentuam “[...] a vivência das situações existenciais imediatas (frequentemente denominadas de prática social), como forma de desenvolvimento de comportamentos sociais voltados para a participação política, vida grupal, crítica das relações sociais vividas no cotidiano” (LIBÂNEO, 2014, p. 140). Para Libâneo, todas essas posições apresentam reducionismos por privilegiar o aspecto material do ensino – tendo em vista a transmissão de conhecimento – ou o aspecto formal do ensino, enfatizando-se seus meios – sejam eles recursos técnicos-didáticos ou vivências sociopolíticas.

A tendência crítico-social dos conteúdos, também caracterizada como progressista na classificação de Libâneo, toma a difusão dos conteúdos constituídos histórica e culturalmente, confrontados com as realidades sociais, como papel central da escola. Há, assim, a previsão de continuidade e ruptura, sendo a continuidade observada quando as práticas pedagógicas viabilizam o contato do aluno com os conteúdos conectados à sua experiência concreta e, a ruptura, quando a análise crítica dos conteúdos instiga o aluno a extrapolar sua experiência e a superar convenções ideológicas dominantes. Distinguindo-se das outras tendências progressistas, principalmente da libertária, a crítico-social dos conteúdos valoriza os conteúdos de ensino considerados “universais” na relação “conteúdos-realidades sociais” e opõem-se à “não-diretividade”, resguardando a autoridade pedagógica do professor no processo de ensino. Pode se dizer que tal tendência valoriza a escola ao atribuir-lhe o papel de instrumento de apropriação do saber, proporcionando o contato crítico dos alunos com os conteúdos relativamente objetivos e sua significação na experiência de vida. Segundo esta perspectiva, transformações podem ser desencadeadas na própria instituição escolar e refletidas na transformação da sociedade. Como teóricos deste campo, Libâneo (2014) faz referência ao educador e escritor russo A. Makarenko (1888-1939), salientando seu pioneirismo; aos franceses B. Charlot (1944) e G. Snyders, ao polaco Suchodolski (1903-1992), ao italiano M. A. Manacorda (1914-2013) e ao pensador brasileiro contemporâneo Demerval Saviani.

Para Libâneo (2014), a tendência crítico-social dos conteúdos integra os aspectos material e formal que nas demais tendências analisadas se mostram separados ao se atribuir maior relevância aos conteúdos em si mesmos ou ao modo de ensiná-los. O desejável, segundo a tendência defendida pelo autor, é que sejam criadas condições para a apropriação ativa dos conteúdos representativos em seu valor cultural e formativo, considerando-se, para tanto, elementos – socioculturais, cognitivos, motivacionais – originários das condições concretas de vida dos alunos.

Para além das variadas tendências pedagógicas incluídas nas duas grandes concepções abordadas – de caráter liberal e progressista – com seus distintos enfoques e implicações, há ainda que se considerar uma terceira concepção didática, a chamada “desenvolvimental”, elaborada por pensadores soviéticos sobre a base da Filosofia materialista histórico e dialética, da Psicologia do período soviético (1917-1991) e da Pedagogia marxista/socialista.

A partir da fundamentação no campo da Psicologia, os psicólogos e didatas soviéticos voltaram-se à relação aprendizagem-desenvolvimento-ensino e, por conseguinte, à relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento. A concepção desenvolvimental leva em conta a importância do desenvolvimento real dos sujeitos tendo em vista os fatores biológicos, mas não como determinantes, apregoando que esses fatores não são suficientes para o tornar-se humano, para o aprendizado e o desenvolvimento de neoformações psicológicas que promovam saltos qualitativos nos processos internos do sujeito. Sendo assim, o papel do professor é o de propor problemas que os alunos ainda não conseguem resolver sozinhos, situados para além de seu nível de desenvolvimento real, orientando-os e incitando sua ascensão a níveis mais complexos de desenvolvimento cognitivo.

Por se aterem aos fenômenos internos do desenvolvimento dos sujeitos, superando a análise limitada à conduta observável e passível de controle, pode se dizer que as didáticas desenvolvimental e de caráter progressivo/construtivista representam um avanço em relação às de cunho condutivista. No entanto, a Didática Desenvolvimental prevê a organização e condução do ensino tendo como alvo a área de futuras potencialidades do sujeito, atuando como impulsionador do pleno desenvolvimento de suas capacidades humanas por meio da formação do pensamento teórico. Dessa forma, distingue-se também o nexo da ação pedagógica que, voltada ao desenvolvimento de ações mentais e à elaboração de conceitos no tocante aos aspectos essenciais dos processos, supera a compreensão baseada nas características externas dos fenômenos, ou seja, naquilo que pode ser captado pelos sentidos. Os pressupostos da Didática Desenvolvimental consistem, assim, em avanços em relação às



tendências pedagógicas que se fixam na formação do pensamento empírico e tomam o desenvolvimento biológico como o cerne para a aprendizagem.

A partir das prerrogativas de autores soviéticos e, sobretudo, de L. S. Vigotsky e A. N. Leontiev, a didática que leva em conta a precedência do ensino ao desenvolvimento psíquico seguiu a sua complexa elaboração e aplicação nas repúblicas soviéticas, principalmente na Rússia, em conformidade com seu movimento histórico, condições sociais e culturais. Mas, por fundar-se na tradição marxista seguindo, por vezes, a uma leitura ortodoxa do materialismo, pouco dialético, apresentou também seus limites. É que ao compreender os fenômenos psíquicos como decorrentes da atividade externa, objetual, incorreu no subjulgamento da capacidade geradora da psique e na primazia do desenvolvimento dos processos do pensamento como se fossem reflexos do meio externo e possíveis de se realizarem dissociados dos processos afetivo-emocionais. Dessa forma, os processos de ensino-aprendizagem são centralizados no desenvolvimento da dimensão cognitiva, ao passo em que o desenvolvimento da dimensão afetivo-emocional do humano é entendido como consequência e, por conseguinte, secundários no processo educacional.

As concepções didáticas aqui abordadas têm seus efeitos diretos e indiretos no campo do ensino-aprendizagem musical. Como colocado por Libâneo (2011, p. 16), “a didática oferece às disciplinas específicas o que é comum e essencial ao ensino, mas respeitando as peculiaridades epistemológicas de cada ciência”. Pensar a didática no ensino de Música considerando a especificidade de seus processos e a contribuição da linguagem artística à formação integral dos sujeitos requer ponderar acerca das próprias concepções sobre música, da sua presença de forma sistematizada nas escolas brasileiras e das concepções teóricas que figuram na Educação Musical, seja como campo de pesquisa, seja como território de práticas pedagógicas.

## **2.2 REVISITANDO CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE MÚSICA**

### **2.2.1 Breves considerações sobre Música e seu ensino-aprendizagem**

A música, como expressão humana tem sua acentuada relevância em diferentes períodos históricos e cenários, sendo, por vezes, voltada à educação dos indivíduos. Na Grécia antiga, pensadores como Platão e Aristóteles relacionavam seus efeitos à vontade humana e, assim, ao caráter e à conduta das pessoas. Mediante o pensamento e proposição de Platão, a música foi instituída como componente de um sistema público de educação que, ao lado da

ginástica, formaria seres humanos disciplinados espiritual e corporalmente (GROUT; PALISCA, 1994).

Na contemporaneidade, a música segue com sua forte presença em diversos espaços sociais, obedecendo a variados propósitos, seja em contextos ritualísticos, religiosos, festivos, políticos, terapêuticos, de lazer, de acalanto, de disciplinamento e de ensino-aprendizagem formal, dentre outros. O ensino musical, com seus objetivos, conteúdos e metodologias, está diretamente relacionado às concepções sobre música e às suas finalidades humanas e sociais, concepções essas suscetíveis a descontinuidades e mudanças.

O etnomusicólogo americano Alan Merriam (1964) observa a enorme importância da música nas sociedades ao se atentar às inúmeras atividades nas quais desempenha seu papel, seja em caráter central ou tangencial. Nesse sentido, considera pouco provável a existência de outra atividade cultural que seja tão onipresente, passível de se configurar de formas tão distintas e de controlar o comportamento humano. No intento de contribuir com um quadro de funções da música, considerando-se a possibilidade de generalização de seus propósitos nas diversas sociedades, o etnomusicólogo define, independentemente de sua ordem de importância, dez funções, dentre as quais: expressão emocional, fruição estética, diversão, comunicação, representação simbólica, resposta física e cumprimento da conformidade às normas sociais (MERRIAM, 1964, p. 218-223). Merriam admite que a listagem de funções levantadas por ele pode sofrer síntese ou acréscimos, contudo, acredita que ela resume o papel da música na cultura humana sendo indispensável às atividades constitutivas de uma sociedade. Segundo o etnomusicólogo, a música tem a ver com o próprio comportamento humano. Ela propicia o envolvimento, a cooperação e a unidade dos membros da sociedade, ainda que em ocasiões específicas (Ibid., p. 227).

Blacking (1995) também contribuiu, como Merriam (1964), para a ampliação da visão sobre música, relativizando a sua compreensão com base nas lógicas do universo cultural dos grupos sociais em particular. Segundo o pensamento de Blacking, “o fazer musical é uma espécie de ação social com importantes consequências para outros tipos de ações sociais. ‘Música’ é não apenas reflexiva; ela é também generativa tanto como sistema cultural quanto como capacidade humana (...)” (BLACKING, 1995, p. 223, apud ARROYO, 2002b). Ao referir-se ao fazer musical como “uma espécie de ação social”, o autor expressa o caráter e valor da música para além de sua concepção essencialmente estética, divergindo-se de pensamentos como o de Bennett Reimer (1970), para quem os produtos musicais são tomados em seu valor supostamente intrínseco. Importante é também notar na ponderação de Blacking

o duplo caráter atribuído à música, configurando a cultura nos sistemas sociais e representando o potencial gerador humano de cultura.

A perspectiva de Blacking e Merriam advém de uma revisão no próprio campo antropológico que, diferentemente de adotar padrões eurocêntricos na interpretação dos produtos culturais, passou a entendê-los em seus processos e contextos de produção, superando a crença na cultura europeia como superior às demais, ou seja, como ideal a ser alcançado em uma suposta escala evolutiva. Cultura passou, então, a ser vista em sua pluralidade, admitindo-se não uma, mas múltiplas culturas e, conforme a visão do antropólogo C. Geertz (2008, p. 4), constituídas nas interações sociais como “uma teia de significados”, cabendo antes a sua interpretação do que a busca de leis. Assim, mais do que definir “música”, o interesse passou a dirigir-se ao contexto das realizações musicais e ao que estas tornavam possível aos seus agentes e receptores, ao invés de se limitarem à compreensão do que as obras expressavam em termos de sua materialidade sonora.

Para a socióloga da música Tia DeNora (2000), a música exerce um papel ativo na vida social, apresentando seus múltiplos usos no cotidiano, em ação, seja em espaços públicos ou privados. Em sua pesquisa a autora constata que, a partir da interação do humano com a música, são evocados, estabilizados e modificados parâmetros de comportamento individual e coletivo. Já o estudioso C. Small (1998) vê na experiência musical um tipo de ritual, onde se promove a integração de todos que participam do ato performático de modo a explorar, afirmar e celebrar relacionamentos. Nesta perspectiva, música é definida como um processo que diz respeito àquilo que as pessoas fazem, ou seja, a um encontro humano a partir de sons não verbalizados.

A ampliação do olhar sobre a produção cultural humana a partir da segunda metade do século XX e, conseqüentemente, sobre música e seu valor, afetou a concepção dominante sobre o ensino-aprendizagem musical no Ocidente – fundamentada na produção e nos processos concernentes ao universo da chamada música de concerto, de tradição europeia. M. Arroyo (2002a, p. 19) salienta que, até então, era a Educação Musical acadêmica, promovida em conservatórios e escolas, aquela prezada pela sociedade ocidental, seguindo-se à lógica cartesiana e positivista. De acordo com a autora, o caminho aberto pelos etnomusicólogos em consonância com outras mudanças em distintos campos do conhecimento, incluindo a Pedagogia, a Psicologia e as Ciências Sociais a favor da construção de “novas visões de realidade”, constituiu o processo histórico que acarretou a revisão do pensamento e da ação da Educação Musical. Não mais entendida nos limites acadêmicos, na nova abordagem, de cunho

sociocultural, o termo Educação Musical<sup>3</sup> tornou-se muito mais abrangente, conforme esclarece Arroyo (2002a):

é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue [...]; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles (ARROYO, 2002a, p. 18-19).

Ainda de acordo com Arroyo (2002a), associado às ideias centrais de relativismo cultural e das músicas como construções sociais, a abordagem sociocultural da Educação Musical leva à valorização dos processos envolvidos nas produções musicais, extrapolando a atenção aos seus produtos, bem como a se considerar que, se há prática musical em determinado contexto, há também alguma modalidade de educação musical. É sobre essa base que a autora registra a crescente produção de pesquisas acadêmicas, sobretudo a partir da década de 1990, tanto no Brasil quanto no exterior, desenvolvidas em distintos cenários, compreendendo grande parte da produção contemporânea da área.

Apesar da grande proporção de pesquisas segundo a abordagem sociocultural da Educação Musical, no início dos anos 2000 diversos pesquisadores, incluindo Arroyo (2002a) e A. de Oliveira (2000), chamavam a atenção para o desafio de se constituir práticas de educação musical escolares valorizando e envolvendo práticas oriundas de uma variedade de contextos socioculturais. Contudo, Oliveira (2000) considerava que muitos profissionais situavam-se em uma transição, buscando uma identidade metodológica e cultural condizente com a realidade brasileira em que percebia a coexistência de metodologias consagradas em espaços acadêmicos/escolares, os chamados espaços “formais” de ensino, com elementos comumente observados nas tradições orais. Para a autora, essa coexistência de procedimentos e métodos caracterizava um “jeito brasileiro de musicalizar”. A consideração de Oliveira (2000) se dava em um momento de quase ausência da música nos currículos das escolas brasileiras. Esta expressão artística, notória em diferentes contextos socioculturais, fez-se presente no território escolar do país de forma entrecortada, em distintos momentos históricos, em consonância com tendências pedagógicas observadas no campo educacional e com visões

---

<sup>3</sup> A autora adverte que o emprego que faz do termo “Educação Musical”, com letras maiúsculas, designa o campo acadêmico de conhecimento e, “educação musical” com letras minúsculas, sua configuração como prática. O termo “prática”, por sua vez, compreende inúmeros e complexos aspectos, como os produtos das ações musicais, seus produtores, receptores e contextos sociais e culturais que conferem sentido às ações (ARROYO, 2002a, p. 29).

acerca da própria música, o que levou ao predomínio de determinados princípios didáticos em cada época.

A partir dos anos finais da primeira década do século XXI, Música se apresenta como conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica brasileiras, enquanto o campo acadêmico da Educação Musical segue desenvolvendo sua epistemologia, isso, segundo Kraemer (2000), de forma entrelaçada a outras disciplinas dada à sua preocupação com as relações entre pessoa(s) e música(s) e à própria complexidade pedagógico-musical. Pensar uma didática para o ensino de Música nas escolas de educação básica brasileiras requer ter em mente que essa linguagem artística, embora legalmente institucionalizada como conteúdo obrigatório, não se trata de um componente curricular implementado e sedimentado nos espaços escolares tais como as disciplinas tradicionais. Daí a relevância da exposição de um breve histórico sobre a presença do ensino sistematizado de Música na escola.

### **2.2.2 Apontamentos sobre a institucionalização do ensino musical nas escolas brasileiras**

No Brasil, a associação da música à educação pode ser observada desde o período colonial pelas ações dos jesuítas – tanto no processo de catequização dos índios, quanto na instrumentalização do ensino aos filhos de colonos. Propostas e ações oficiais pontualmente voltadas ao ensino musical escolar são localizadas desde o Império, destacando-se como documento mais remoto o Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854 que, ao regulamentar “a instrução primaria e secundaria do Municipio da Côrte”, faz a inclusão da Música no rol de matérias a serem lecionadas. Em seu Art. 80, lê-se: “Além das materias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formarão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Coliegio huma das linguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, musica e dansa [...]” (BRASIL, 1854, p. 61). De acordo com Queiroz (2012), o Decreto representou uma dentre outras ações em favor da institucionalização da Música, incluindo a criação da primeira escola especializada no ensino musical, qual seja, o Conservatório Imperial de Música do Rio de Janeiro.

Em seu estudo de cunho histórico, Jardim (2008) traz à baila dois projetos educacionais que inseriram Música nos currículos escolares no final do século XIX e na primeira metade do século XX: o primeiro com sua origem na Reforma da Instrução Pública em 1890, em São Paulo, e o segundo, na Reforma Francisco Campos, de 1931, que envolveu o projeto e a atuação do compositor e maestro Heitor Villa-Lobos, acarretando a

implementação do ensino de canto orfeônico<sup>4</sup> em todo o país. Tais ações foram marcantes, conferindo importância à expressão musical nos currículos escolares devido à sua identificação como “agente na formação cultural da sociedade” (AMATO, 2006, p. 148) e, especificamente no caso do ensino musical por meio do canto orfeônico, devido à meta de “educação do caráter em relação à vida social [...]” (JARDIM, 2009, p. 22).

De acordo com Queiroz (2012), foi por meio da implantação do canto orfeônico que o ensino de Música na escola ganhou maior amplitude e efetividade no Brasil, principalmente por ter sido amparado legalmente no Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que o definiu como obrigatório para o ensino secundário no Distrito Federal, e, pouco depois, no Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934, que o ampliou ao ensino primário, além de estendê-lo a todo o país. Para além dos aparatos legais, tantas outras foram as ações que subsidiaram o ensino de canto orfeônico nas escolas, incluindo investimentos na formação de professores e a produção de material didático.

O canto orfeônico encontrou solo fértil em um contexto de otimismo pedagógico, em que eram difundidos os ideais da Escola Nova no Brasil, defendendo-se a reconstrução nacional baseada na educação de forma democrática, destinada a toda a população por meio da escola pública. Nesse sentido, a arte e, por conseguinte, o ensino de Música deveria ser proporcionado a todos e não apenas a uma minoria supostamente talentosa. O momento histórico era também o de difusão do projeto de ensino musical de Zoltan Kodály na Hungria, que destacava valores nacionais por meio da ênfase no repertório folclórico. Era, ainda, o momento de ascensão dos pressupostos modernistas defendidos por Mário de Andrade indo ao encontro das concepções de ensino musical de Heitor Villa-Lobos.

Com a implantação do projeto de Villa-Lobos durante o governo de Getúlio Vargas, os princípios do maestro de “despertar o bom gosto musical, formando elites, concorrendo para o levantamento do nível intelectual do povo, e desenvolvendo o interesse pelos feitos artísticos nacionais [...]” (MARIZ, 1989, p. 100 apud AMATO, 2008, p. 7), integraram-se aos discursos ligados ao Estado Novo que salientavam o desenvolvimento do sentimento patriótico e o disciplinamento. Visando a concretização do ensino almejado deu-se, então, a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico por meio do Decreto nº 4.993, de 26 de novembro de 1942 para a qualificação de profissionais (QUEIROZ, 2012, p. 29). O intuito era de que a instituição servisse de modelo a ser implantado em outras localidades do país,

---

<sup>4</sup> Projeto de ensino-aprendizagem musical para estudantes de escolas primárias e secundárias baseado no canto coletivo.

padronizando a formação dos professores de Música, ou seja, formando especialistas em canto orfeônico em todo o território nacional.

O ensino de canto orfeônico perdurou até a década de 1960, quando, já em decadência, deixou de contar com a existência de seus termos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), onde ganhou lugar o termo genérico “iniciação artística”, com referência às atividades complementares que deveriam ser ofertadas na organização da estrutura escolar.

A partir de 1971, com a LDB 5.692, entrou em cena a “educação artística”, ocasionando inúmeras implicações ao ensino musical. Isso, por implementar a chamada “polivalência” ao ensino de Arte, uma vez que o componente curricular ministrado por um único professor passou a agregar modalidades artísticas distintas, quais sejam: Música, Artes plásticas, Artes cênicas e Desenho.

O contexto histórico da implementação da educação artística, em plena ditadura militar é, segundo Penna (2010), o da “progressiva expansão da rede pública e das oportunidades físicas de acesso à escola, embora do ponto de vista pedagógico, possa ser questionada a qualidade do ensino e, por conseguinte, a formação oferecida” (PENNA, 2010, p.127). Se, em tese, a LDB de 1971 contribuiu para o envolvimento de um número maior de pessoas com a arte inserindo a música nesse campo, a perspectiva de um único docente ministrar todas as modalidades artísticas em um enfoque polivalente acabou por ocasionar a predominância do ensino escolar voltado a uma ou outra linguagem, geralmente às artes plásticas, já que não era possível aos professores aprofundarem seus conhecimentos e competências em cada uma delas. Com isso, a presença da música no meio escolar foi se circunscrevendo cada vez mais em uma posição periférica, pouco significativa no que tangia à sua abordagem como área de conhecimento. Nesse contexto,

quase não existiria mais a aula de música e, conseqüentemente, o professor de música com habilitação específica. Uma consequência grave seria a descontinuidade da aula e planos e planejamentos inadequados. Do ponto de vista organizacional, a consequência seria o tão reclamado papel periférico da aula no currículo, com um mínimo de horas e situada em horários extremos, como os primeiros ou os últimos (SOUZA, et al, 2002, p. 20).

Durante os vinte e cinco anos de vigência da LDB de 1971, a presença da expressão musical na escola básica parece ter se mantido quase que exclusivamente pela ação de professores generalistas, servindo ao reforço de rotinas, de comportamentos, de datas festivas e à memorização de conteúdos específicos de outros campos do saber. Da perspectiva do

ensino-aprendizagem artística, a música acabou relegada ao segundo plano pelas mãos dos professores com formação também genérica em Educação Artística, curso de licenciatura Curta ou Plena que intentava abarcar as distintas expressões em Arte.

Uma modificação no quadro do ensino musical nas escolas foi ensaiada com a promulgação da LDB seguinte, de nº 9.394, em 1996 (BRASIL, 1996). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reiterou a obrigatoriedade do ensino artístico nos currículos escolares, alterando, no entanto, o nome do componente curricular “educação artística” para “arte”. Mas, explicitado apenas no parágrafo 2º do Art. 26, os dizeres sobre o ensino artístico continuaram passíveis à ideia de polivalência, em detrimento das manifestações de especialistas em Música, Artes visuais, Teatro e Dança que ansiavam pelo reconhecimento de suas áreas como campos específicos da expressão e do conhecimento em Arte. Assim, lê-se no documento: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”<sup>5</sup> (LEI 9.394/96 – Art. 26, parágrafo 2º).

Posteriormente, especificações em documentos oficiais do Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), definiram as modalidades das artes dando tratamento particularizado a cada uma delas como distintas áreas de conhecimento, embora constitutivas do mesmo componente curricular: Arte.

Muito além do caráter de lazer e do enfoque à atividade de apreciação/fruição atribuídos à educação artística no Parecer 540 (BRASIL, 1977, p. 26)<sup>6</sup>, os documentos decorrentes da LDB de 1996 evidenciavam a necessidade de se desenvolver nos processos de ensino-aprendizagem os elementos técnicos das distintas modalidades artísticas, além de envolver os alunos em atividades de produção e reflexão, haja vista o entendimento de tais modalidades como campos de conhecimento. Em consonância com os novos pressupostos legais, a formação dos professores de Arte no Brasil nas Universidades também foi se delineando com base nas especificidades, constituindo currículos próprios nas áreas de Música, Artes visuais, Teatro e Dança.

Ainda assim, em acordo com Penna (2010, p. 138), mesmo diante de documentos que externalizavam o que era “idealizado ou desejável para o ensino de música” na educação básica, já que, de certa forma acenavam e resguardavam as singularidades e complexidades do campo, não havia a garantia do conteúdo musical na escola e, muito menos de que fosse

---

<sup>5</sup> Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010.

<sup>6</sup> Documento responsável por explicitar prerrogativas de componentes curriculares dispostos na LDB de 1971.



ministrado por professor especialista. É que a flexibilidade notada nos documentos permitia às próprias escolas definirem a(s) expressão(ões) artística(s) a ser(em) ofertada(s).

O panorama do ensino musical nas escolas de educação básica torna-se, de fato, passível a modificações com a alteração do artigo 26 da atual LDB, estabelecendo a Música como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo” (LEI 11.769/2008). Pode se dizer como Penna, que a nova Lei fortalece conquistas já empreendidas pelos professores de Música que lutam pelo espaço nas escolas e “com ela abrem-se múltiplas possibilidades para a área de educação musical, que se encontra em um momento histórico de transição, de extrema importância quanto aos reais efeitos dessa determinação legal, em processo de implementação” (PENNA, 2010, p. 141).

A breve rememoração da presença da música nas escolas brasileiras evidencia que a expressão artística nunca esteve ausente de processos formativos nem tampouco das instituições de ensino, sendo, em seu processo histórico, alvo de diferentes abordagens e cumprindo a distintas funções. E no tempo presente, qual seria o papel do ensino musical na escola à formação humana? Quais seriam os conteúdos e princípios didáticos mais adequados a esse ensino institucionalizado? As respostas a estas perguntas podem ser amplas e multifacetadas, contudo, parto do pressuposto de que o ensino musical deve coadunar para a consolidação do papel mais amplo da própria escola, como espaço de aprendizagem e formação dos sujeitos situados social e historicamente, tendo em vista o seu desenvolvimento integral.

É, pois, nesse cenário de intensificação das reflexões sobre a institucionalização do ensino musical na contemporaneidade e sobre o papel da música no desenvolvimento dos sujeitos, que se faz crucial tomar em relevo as contribuições do campo da didática tendo em vista a necessária estruturação curricular das escolas de educação básica e do componente artístico.

### **2.2.3 Concepções teóricas associadas ao ensino-aprendizagem musical**

No campo do ensino-aprendizagem musical, o inglês Keith Swanwick (1993) destaca três concepções teóricas correntes que incidem sobre objetivos e atividades educacionais, definindo a ação curricular. Essas concepções são identificadas como teoria tradicional, progressiva e multicultural em conexão com aquelas observadas nas teorias educacionais gerais. Para além dessas três, Liane Hentschke (1993) considera ainda a teoria psicológica.

No ensino de Música, a teoria tradicional é amplamente difundida e aceita. Ela é notória nos espaços escolares/acadêmicos, específicos ou não do ensino-aprendizagem musical. Seus processos prezam pelo desenvolvimento de habilidades técnico-musicais, com foco na execução instrumental fundamentada no repertório da chamada música de concerto de tradição europeia. É também considerado de grande importância que os alunos se familiarizem com tal produção, apreciando-a, identificando compositores, gêneros musicais, lendo e escrevendo música.

O papel do professor é comparado ao de uma “caixa postal”, sendo responsável por decidir o que é relevante a ser aprendido e ensinado, passando os conteúdos musicais aos alunos como se fossem uma herança, uma correspondência materializada nas grandes obras, nas tradições da música ocidental. Swanwick (1993) ressalta que, embora possam existir diferentes visões sobre o modo de se ensinar, na concepção tradicional não há o questionamento sobre os motivos de se ensinar tal habilidade ou conteúdo e, percebe ainda, uma ênfase no testar e examinar, com as estruturas de avaliação e competição voltadas à execução instrumental e vocal. De acordo com Hentschke (1993),

esta corrente de educação musical assume, sem dúvida, posições etnocêntricas quando supervaloriza as manifestações musicais de uma dada cultura. Para os pais, políticos e autoridades educacionais, esta teoria vem a ser bastante atrativa em função da perpetuação de um determinado status quo. Em outras palavras, muito é feito e pouco questionado (HENTSCHKE, 1993, p. 58).

Já a teoria progressiva, desenvolvida a partir de prerrogativas de Rousseau (1712-1778), tendo John Dewey como seu grande nome, encontrou no austríaco Émile Jacques Dalcroze (1865-1950) e no alemão Carl Orff (1895-1982) seus grandes representantes no início do século XX, os quais influenciaram outros educadores musicais de todo o mundo. Com os processos de ensino-aprendizagem centrados na criança, as práticas musicais priorizavam a exploração de materiais sonoros por meio da improvisação, do desenvolvimento da imaginação criativa, do movimento corporal, procedendo-se também à execução instrumental e vocal, bem como ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita musicais, mas não como a meta do trabalho. Interessava que os alunos se sentissem envolvidos direta e imediatamente nas realizações musicais, independentemente de seu nível de conhecimento prévio sobre os elementos da expressão artística.

Outro importante pedagogo musical foi o belga Edgar Willems (1890-1978), ex-aluno de Dalcroze, quem com suas formulações incluídas no rol de teorias progressivas, defendia a

educação musical sobre bases racionais, científicas, investindo seus esforços na busca de relações entre a música e o ser humano. Willems considerava a audição por meio da atividade de escuta musical como a base dos processos de ensino-aprendizagem de Música precedendo, inclusive, a execução instrumental. Para ele a audição apresentava aspectos denominados “sensorialidade, sensibilidade afetiva auditiva ou afetividade auditiva e inteligência auditiva [...] em estreita relação com a capacidade sensório-motora, a sensibilidade afetiva e a inteligência do homem, prosseguindo, além disso, para uma dimensão espiritual” (FONTERRADA, 2005, p. 126).

Em correspondência ao interesse de envolver os alunos em um ambiente estimulante, instigando práticas criativas, havia e há ainda hoje em salas de aula, o uso de instrumentos e materiais pedagógicos implementados por Dalcroze, Orff e Willems. Considerando as propostas do segundo, destaca-se o chamado “instrumental Orff”, uma coleção de instrumentos que abarca, dentre outros, metalofones e xilofones. De fácil execução, condizente ao desenvolvimento motor das crianças, esses instrumentos favorecem também a execução de estruturas musicais derivadas das tradições folclóricas, geralmente lançando-se mão da escala pentatônica.

Os métodos ativos dos autores citados encontraram lugar no Brasil, sendo implementados por educadores musicais, sobretudo em escolas especializadas do Rio de Janeiro e de São Paulo<sup>7</sup>, ao passo em que as escolas públicas, de ensino geral, contavam com a abordagem do canto orfeônico e seus resquícios<sup>8</sup>.

Na década de 1970, os pressupostos da teoria progressiva ganharam novos adeptos, como os compositores e educadores musicais John Paynter (1931-2010), inglês, e, Murray Schafer (1933), canadense. Nesse contexto, além de se desejarem processos de ensino-aprendizagem musicais “criativos”, intencionavam-se colocar os alunos em contato com materiais sonoros muito diversificados, explorando-se também recursos de compositores contemporâneos, isso, em espaços conhecidos como “oficinas de música”.

---

<sup>7</sup> Dentre os professores brasileiros, Fonterrada (2005, p. 198) ressalta Anita Guarnieri, Isolda Bacci Bruch, Liddy Chiafarelli Mignone, Sá Pereira e Gazy de Sá, que atuaram segundo aportes dos pioneiros da corrente progressiva na Educação Musical.

<sup>8</sup> Sobre as correntes pedagógico-musicais e sua influência no pensamento de educadores musicais brasileiros: Cf. FONTERRADA, Marisa T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

Cf. MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex, 2011. (Série Educação Musical).

Cf. PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

No Brasil, essa tendência teve sua origem no movimento Música Viva, encabeçado pelo compositor e educador musical alemão radicado no país, Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005). O movimento perpassou distintos momentos desde a década de 1940, influenciando uma plêiade de compositores e a Educação Musical. Carlos Kater (1992, p. 26) aponta valores do movimento estendidos à concepção educacional, quais sejam: “1 - privilégio da criação musical [...]; 2 - importância da função social do criador contemporâneo [...]; 3 - questão do coletivo [...]; e 4 - contemporaneidade e renovação [...]”.

Segundo Ermelinda Paz (2000), paralelamente ao Música Viva, o país viu surgir no final da década de 1960 na Universidade de Brasília outro movimento (também de oficinas) que aglutinou professores e alunos de Composição “que desejavam melhor difundir a nova música brasileira através de uma maior familiarização com a linguagem musical contemporânea [...]” (PAZ, 2000, p. 11). Apesar de toda a ambiência oportunizada pelos dois movimentos no Brasil, sua influência não chegou a exercer papel significativo no contexto escolar, se concentrando no meio acadêmico e em instituições privadas de ensino musical.

Considerando a valorização da autonomia dos alunos em prol da criatividade, Swanwick chama a atenção para a existência de duas posições distintas praticadas na perspectiva progressiva, as quais não devem ser confundidas, embora frequentemente o sejam:

De um lado estavam, e estão, aqueles que advogam atividades criativas no interesse da “auto-expressão”, um conceito muito solto, pouco discutido, mal compreendido, mas com frequência aceito vagamente. Do outro lado existe uma visão bem argumentada de que, na composição, as crianças estão aprendendo a lidar com e compreender a música, incluindo a do século vinte, mas muito além disso. Essas diferenças são importantes pois abrangem uma vasta quantidade de atividades em nome da educação musical, desde uma “experimentação” sem objetivos a cursos mais estruturados que incluem desenvolvimento originário da música, não somente como compositor, mas também como executante e ouvinte ativo (SWANWICK, 1993, p. 24).

Para Swanwick, as atividades com foco na criatividade, mas desenvolvidas de forma estruturada e integradas em um programa amplo, beneficiam a interação e o desenvolvimento musicais dos alunos. Tendo em vista o papel do professor, se na concepção tradicional o profissional tinha por certo os conteúdos de ensino a ministrar, tomando para si todas as decisões acerca do processo educacional, sua função passa a ser, em uma visão progressiva, a de “estimular, questionar e aconselhar, ao invés de mostrar e dizer. O professor se torna um jardineiro ao invés de um instrutor” (Ibid. p., 25). Em termos utilizados por Swanwick e

Hentschke, de “herdeiro”, a posição progressiva em educação musical passa a caracterizar o aluno como um “descobridor”, “criador”.

A escola pública brasileira não chegou a gozar de processos de ensino-aprendizagem musicais efetivos nas décadas que se sucederam à decadência do canto orfeônico, mas foi palco da defesa da “criatividade”, ao menos nos discursos dos professores polivalentes de educação artística, componente curricular definido pela LDB 5.692/1971 (BRASIL, 1971). Na ótica de Ermelinda Paz (2000, p. 11, grifo da autora), a adoção dessa prerrogativa das tendências progressivas pode ser vista no Brasil como um “modismo”. Diz a autora: “a época do surgimento da Lei 5.692 foi o apogeu da palavra *criatividade – tudo era criatividade!*”. É importante lembrar que as tendências pedagógicas em voga coincidiam, no campo do ensino artístico, com a fragilidade da condição dos professores que deveriam atuar, segundo a legislação, em uma perspectiva polivalente, devendo abarcar variadas expressões artísticas em sua ação curricular. Concomitantemente, o período que se seguiu à referida Lei foi também de presença da visão tecnicista nas escolas, na qual os professores de educação artística tomaram parte ao adotarem livros didáticos, lançando mão de sequências didáticas e exercícios preestabelecidos, que muitas vezes fragmentavam a experiência artística e instituíam conteúdos descontextualizados em relação às referências socioculturais dos alunos.

Para além das concepções tradicional e progressiva, a terceira concepção em Educação Musical abordada por Swanwick (1993) assenta-se nas Ciências Sociais. Sua origem está no reconhecimento da diversidade étnica, social e cultural propiciada pelos crescentes movimentos migratórios nos Estados Unidos e Europa, por um lado, e, por outro, à existência de uma cultura de certa forma comum, em decorrência do desenvolvimento tecnológico e dos meios de comunicação de massa. Tanto as inovações tecnológicas – com seus recursos de captação e manipulação dos sons – quanto a facilidade de difusão e acesso a uma gama muito variada de repertório musical, fomentaram a ampliação do repertório de escuta, colocando aos professores de Música o desafio de lidarem com as novas possibilidades.

A posição dos educadores musicais segundo essa concepção perpassa pela abertura dos processos de ensino-aprendizagem aos distintos universos culturais, procurando compreendê-los em sua própria riqueza e lógicas, incluindo a música de difusão midiática e ou de referência do universo cultural dos alunos. Tal perspectiva põe em xeque a visão etnocêntrica da Educação Musical com a sobrevalorização da música de concerto, bem como as formas estanques de se ensinar e aprender Música.

Esta concepção exposta por Swanwick (1993) e identificada como “Multicultural” por Liane Hentschke (1993), vai ao encontro da chamada abordagem sociocultural da Educação

Musical, sobre a base da qual diversos estudiosos desenvolveram suas teorias, tais como propostas de multiculturalismo<sup>9</sup> e as teorizações de autores como: Lucy Green (1988)<sup>10</sup>, acerca dos significados inerentes/intersônicos e delineados; David Elliott (1995)<sup>11</sup>, sobre a educação praxial e Stelle Jorgesen (1997)<sup>12</sup>, com sua visão dialética da Educação Musical. Há ainda conceitos e proposições outras que fundamentam discursos na perspectiva sociocultural da Educação Musical, como: o conceito Musicking, elaborado por Christopher Small (1998)<sup>13</sup>; a teorização de Tia Denora (2000)<sup>14</sup> acerca da força semiótica da música e, ainda, estudos no campo das Representações sociais e das teorias do Cotidiano (2000)<sup>15</sup>.

No Brasil é relevante a produção acadêmica identificada com a abordagem sociocultural da Educação Musical, como já referido, incluindo trabalhos de pesquisadores como Margarete Arroyo, Jusamara Souza, Maura Penna e Luis Ricardo Silva Queiroz. Já a aplicação de pressupostos dessa abordagem no âmbito do ensino-aprendizagem musical escolar é ainda tímida, haja vista a amplitude do país e o longo período de ausência do ensino musical nas escolas, muito embora algumas importantes iniciativas possam ser notadas. Tais iniciativas tendem a se ampliar com o desenvolvimento e a divulgação de pesquisas de graduação e pós-graduação que privilegiam os trabalhos de campo lançando mão de técnicas etnográficas de pesquisa. Nessa direção, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) exerce um importante papel, promovendo debates, ações em prol da implementação do ensino de Música em todo o país e da divulgação de pesquisas e propostas pedagógico-musicais com reconhecimento às peculiaridades socioculturais e às múltiplas possibilidades de experiência musical dos sujeitos<sup>16</sup>.

No campo da teoria psicológica aplicada à Educação Musical destacam-se inúmeros trabalhos na área da cognição musical. À luz de Hargreaves (1986)<sup>17</sup>, Cecília França (1997, p. 43, destaque da autora) esclarece que

---

<sup>9</sup> Cf. LAZZARIN, Luís Fernando. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, 121-128, mar. 2008.

<sup>10</sup> Cf. GREEN, Lucy. *Music on deaf ears: musical meaning, ideology, education*. Manchester: Manchester University Press, 1988.

<sup>11</sup> Cf. ELLIOTT, D. *Music Matters: a new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

<sup>12</sup> Cf. JORGENSEN, E. *In search of music education*. Urbana: University of Illinois Press, 1997.

<sup>13</sup> SMALL, Christopher. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1998.

<sup>14</sup> Cf. DENORA, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

<sup>15</sup> Cf. SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

<sup>16</sup> Cf. < <http://abemeducacaomusical.com.br>>. Acesso em 28 jan. de 2016.

<sup>17</sup> Cf. HARGREAVES, David. *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

A psicologia cognitiva da música investiga como indivíduos constroem modelos mentais do seu universo musical – a *representação mental da música*. Seu enfoque é sobre as estratégias segundo as quais o conhecimento musical é organizado e armazenado, bem como sobre as manifestações comportamentais desta representação mental.

De acordo com Hentschke (1993), a literatura consta de inúmeros estudos voltados à compreensão dos processos de desenvolvimento cognitivo-musical, sendo que, até a década de 1970 as pesquisas se valiam de testes visando à avaliação do talento e de habilidades. Sendo assim, a Psicologia do Desenvolvimento Musical dedicou-se, naquele momento, a investigar os modos como eram processados e desenvolvidos aspectos como o senso rítmico, harmônico, melódico; a percepção e a aplicação do caráter expressivo musical, dentre outros. Levando-se em conta os trabalhos que resultaram em teorias ou modelos voltados ao desenvolvimento musical global – ao modo como se processa e se responde à música em todas as suas atividades – e não tão somente ao desenvolvimento de aspectos musicais específicos, a autora destaca os trabalhos de Serafine (1988)<sup>18</sup>, Gardner (1973)<sup>19</sup> e Bunting<sup>20</sup> (1977), dentre outros.

Nome de relevo no cenário da Educação Musical, com significativa contribuição na abordagem psicológica, é ainda o de K. Swanwick, com a proposição de sua Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (SWANWICK, 1988)<sup>21</sup>. Swanwick, assim como os teóricos citados, considera os processos cognitivos em articulação à idade da criança, tecendo suas propostas a partir daquilo que o indivíduo está apto a aprender acerca da expressão musical *pari passu* à idade mental, psicomotora e afetiva. Fundamentado nas prerrogativas de Piaget sobre os estágios de desenvolvimento, Swanwick elabora camadas cumulativas do desenvolvimento da experiência musical dos indivíduos, sendo que, em formato de espiral, “as últimas asserções abrangem e incluem todas as camadas precedentes” (2003, p. 92). Em seu modelo o educador musical faz uma analogia entre os conceitos psicológicos de “domínio”, “imitação” e “jogo imaginativo” e os elementos musicais – “controle de som”, “caráter expressivo” e “estrutura”, respectivamente, entendendo que os produtos/respostas musicais das crianças nas atividades de execução, apreciação e composição seguem a esta linha evolutiva. A ideia é de que essas atividades diretamente musicais constituam o centro

<sup>18</sup> Cf. SERAFINE, M. L. *Music as cognition: the development of thought in sound*. New York: Columbia University Press, 1988.

<sup>19</sup> Cf. GARDNER H. *The arts and human development: a psychological study of artistic process*. New York: John Wiley, 1973.

<sup>20</sup> Cf. BUNTING. R. *The common language of music: music in the secondary school curriculum*. Working Paper 6, Schools Council: University of York, 1977.

<sup>21</sup> Cf. SWANWICK, K. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.

dos processos de ensino-aprendizagem de Música, tendo por certo que o envolvimento em cada uma delas favorecerá a assimilação e acomodação das outras.

A teoria de Swanwick influenciou o trabalho de pesquisadores em diferentes países, inclusive no Brasil, destacando-se estudos de Liane Hentschke e Cecília Cavalieri França, dentre outros autores. Mas, talvez a principal influência do pensamento de Swawick no ensino musical brasileiro propriamente dito seja quanto à aplicação de seu Modelo C(L)A(S)P, traduzido para a língua portuguesa como (T)EC(L)A (1979, 2003). Sistematizando em uma sigla, o autor propõe um conjunto de cinco tipos de atividades a comporem um programa de ensino-aprendizagem musical amplo, em que as atividades de execução (E), composição (C) e apreciação (A) – experiências musicais diretas – devem ter papel central, sendo subsidiadas pelas atividades ligadas ao saber sobre Música (de caráter literário), e pela aquisição de habilidades técnicas (instrumentais, vocais, perceptivas e de estruturação musical). Daí as atividades periféricas à experiência musical direta serem representadas na sigla com suas iniciais entre parênteses (T, de Técnica, e L, Literatura).

Para além do trabalho de pesquisadores brasileiros subsidiados pelo pensamento de Swanwick, é abundante a produção de outros notórios estudiosos da Educação Musical, da Educação e da Psicologia atentos aos fenômenos envolvidos no desenvolvimento cognitivo-musical, tais como Esther Beyer e Beatriz Ilari. Nos últimos anos, têm sido ainda proeminentes as pesquisas centradas na perspectiva teórica sociocognitiva da motivação, nos aportes da neurociência e em prerrogativas da Teoria Histórico-Cultural.

As concepções ora apresentadas revelam diferentes enfoques no trato do objeto musical e dos processos de seu ensino-aprendizagem. Algumas delas se entrecruzam, mostrando-se mais ou menos presentes nos discursos, nas práticas em instituições de ensino e na pesquisa acadêmica. Face aos contextos e tempos históricos há perspectivas, como a Tradicional, que tomam determinadas práticas musicais como relevantes, ignorando outras na medida em que primam pela produção e pelos valores da chamada música de concerto, de origem europeia. Sendo assim, além de não considerarem as configurações subjetivas sociais e individuais do sujeito que aprende e se forma, muitas vezes o coloca em uma posição passivo-reprodutiva de uma cultura supostamente superior às demais. Já há aquelas concepções que procuram valorizar os sujeitos, seja incitando sua atividade prática – como as de cunho progressivo – seja voltando atenção às práticas musicais características de seu próprio contexto, o que é observável na concepção Multicultural e na abordagem sociocultural de Educação Musical.



As referidas concepções nem sempre se apresentaram nas escolas sistematizando o ensino musical de modo a contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos. A perspectiva que parece ter mais avançado na sistematização do ensino em interação com os aspectos psicológicos, a de K. Swanwick, baseou-se no nível de desenvolvimento real dos estudantes, minimizando o potencial do ensino como gerador do desenvolvimento, prerrogativa esta da Teoria Histórico-Cultural. Ademais, a referência do desenvolvimento musical no fator etário desconsidera a complexa trama de fenômenos subjetivos individuais em unidade dialética com a subjetividade dos espaços sociais envolvida na aprendizagem.

#### **2.2.4 O campo da Música e de seu ensino-aprendizagem na interface com a Teoria Histórico-Cultural**

Particularmente a perspectiva identificada com a produção de Vigotsky e de seus seguidores tem sido salientada em estudos acerca da interação do ser humano com a música, bem como de processos de ensino-aprendizagem musicais que levam em conta a constituição e o desenvolvimento humano em sua relação direta com o meio social. Ocorre, no entanto, que boa parte dos trabalhos envolvidos nessa temática, levantados por meio de revisão bibliográfica<sup>22</sup>, mostra a adoção das prerrogativas de Vigotsky de forma circunstancial e ou limitada à abordagem de apenas um ou outro aspecto de seu pensamento, por sua vez complexo e compreendido em distintos momentos de elaboração teórica<sup>23</sup>.

As menções ao psicólogo bielorusso geralmente se circunscrevem ao emprego de categorias desenvolvidas no segundo momento de sua produção, de caráter mais cognitivista,

---

<sup>22</sup> A revisão da literatura perpassou revistas especializadas em Música e em seu ensino - *Revista da ABEM* e *Revista MEB* (Periódicos da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM), *OPUS* - Revista eletrônica da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), *Revista Música Hodie* (Programa de Pós-Graduação em Música/UFG), *Revista Per Musi* – Revista Acadêmica de Música (Programa de Pós-Graduação em Música/UFG) e *Percepta* – Revista de Cognição Musical (Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais – ABCM). Envolveu periódicos diversos das áreas de Psicologia e Educação, dentre eles: *Revista Brasileira de Educação* (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED), *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), *Educação em Revista* (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFG), *Educação e Pesquisa* - Revista da Faculdade de Educação da USP, *Educação e Realidade* - Revista acadêmica da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e *Paidéia* (Ribeirão Preto – Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP - Universidade de São Paulo/USP). O levantamento foi também realizado em anais de eventos científicos dos referidos campos acadêmicos, especialmente nos documentos disponíveis on-line referentes aos *Congressos Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical* (ABEM) e ao *Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais* (SIMCAM), promovido pela Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (ABCM). Foram ainda consultados Bancos de Teses e Dissertações de Universidades e da *CAPES*, além da base de dados *SciELO*. O interesse de pesquisa esteve voltado às práticas musicais em sua relação com a Psicologia Histórico-Cultural, com a Didática Desenvolvimental e com a Teoria da Subjetividade – envolvendo seus conceitos e desdobramentos tanto no território investigativo, quanto nas práticas de ensino-aprendizagem.

<sup>23</sup> Cf. González Rey (2013b).

preocupado com a formação das funções psíquicas superiores. Assim, é observada a tendência a limitarem-se à abordagem de conceitos, tais como mediação simbólica, interiorização e apropriação, tendo em vista o mote do autor de que os processos intrapsicológicos têm sua origem nos interpsicológicos, ou seja, são propiciados pela experiência dos indivíduos em suas práticas sociais, compartilhando sistemas simbólicos. Nessa ótica, o desenvolvimento humano diz respeito a um processo histórico mediado pela cultura, ganhando foco a formação do pensamento.

Outro conceito presente nos trabalhos levantados trata-se da “área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKII, 1988) que, distintamente do nível de desenvolvimento real do indivíduo, representa sua potencialidade em desenvolver determinadas atividades em contexto educacional sob a orientação do professor, sem a qual não conseguiria sozinho. Segundo Vigotsky, é a partir do envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem constituído por atividades intencionais, planejadas e conduzidas pelo professor tendo em vista a área de desenvolvimento potencial, que esses indivíduos terão condições de ultrapassar o nível de desenvolvimento real encontrando no ensino o impulsionador de seu desenvolvimento.

Apesar de Vigotsky considerar a importância das condições biológicas para o desenvolvimento, não as toma como determinantes entendendo, por outro lado, que é por meio do ensino que se atinge novos níveis qualitativos de desenvolvimento da psique. Essa prerrogativa destoa da visão de Piaget. Mas isso não impede que a maioria dos trabalhos anunciados sobre bases vigotskianas valha-se abundantemente das prerrogativas piagetianas, de caráter construtivista. A essa amálgama das duas correntes teóricas Duarte (2000) e Barbosa (2007) tecem suas críticas. Duarte (2000) verifica uma tendência entre educadores que buscam fundamentação teórica no pensamento de Vigotsky a interpretar as ideias deste autor segundo ideários pedagógicos voltados ao lema “aprender a aprender”, o que configura a manutenção da “hegemonia burguesa no campo educacional, por meio da incorporação da teoria vigotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno”. Na contramão do que defende Vigotsky e seus seguidores, ao invés de promover a formação humana e a transformação da sociedade por meio da apropriação do conhecimento universal, as propostas neoliberais difundidas no referido lema educacional tem em sua base a apropriação de conhecimentos empíricos, utilitários à adaptação dos indivíduos ao mercado de trabalho e às condições sociais. Para Barbosa (2007), considerando declarações e documentos observados no campo da Educação e da Educação Musical,

não é possível aproximar as teorias psicológicas desses autores [Vigotsky e Piaget] através de suas aparentes “convergências” – negligenciando as profundas divergências em suas matrizes teóricas originais – sem promover uma forte descaracterização das mesmas [...] sobretudo a teoria vigotskiana não pode ser considerada como construtivista – seja esse construtivismo eclético ou não, ou mesmo que esse construtivismo venha precedido do adjetivo “sócio” – por trazer em sua raiz, concepções de Homem e Sociedade inteiramente diversas daquelas que moveram Piaget e movem seus seguidores (BARBOSA, 2007, p. 76).

Dentre os trabalhos levantados acerca das práticas musicais e de seu ensino-aprendizagem que procuram se sedimentar nas ideias de Vigotsky, é possível notar aqueles que, além de não considerarem as implicações de conceitos utilizados, conforme vislumbrado por Duarte (2000) e Barbosa (2007), tomam o pensamento do psicólogo de forma superficial ou limitada como, por exemplo, para conferir importância aos processos coletivos em aulas de Música. Em outros estudos, é observada uma tendência à análise do desenvolvimento de habilidades cognitivo-musicais – como da percepção e da formação de conceitos – em consonância com as elaborações de Vigotsky em seu momento de maior centralidade nas funções psíquicas superiores, quando o foco do autor estava nos processos de formação do pensamento, conforme já mencionado. Entretanto, mesmo que em menor proporção, há trabalhos que ampliam sua análise a questões como a criatividade, a imaginação e a afetividade em uma relação dialética com os processos cognitivos, ou, seja, compreendendo as dimensões objetivas e subjetivas interligadas em um mesmo processo de desenvolvimento humano, em que uma não é dissociada nem tampouco secundária em relação à outra. Nessa direção destaca-se a produção de Patrícia Wazlawick e trabalhos de Kátia Maheirie, Patrícia Pederiva e Elizabeth Tunes, relacionados aos campos da Psicologia, Educação, Musicoterapia e Educação Musical.

Considerando a tradição da teoria psicológica Histórico-Cultural e seus desdobramentos, há também que se ter em vista os estudos e propostas educacionais voltadas à interação do ser humano com a música que se embasam na Didática Desenvolvimental e na Teoria da Subjetividade. Embora a Didática Desenvolvimental seja sedimentada na Rússia e demais Repúblicas da ex-URSS, além de Cuba, países da Europa e dos Estados Unidos, e tenha sua aplicação em diversas áreas do saber, a revisão bibliográfica sobre o assunto revela a escassez de pesquisas no Brasil referidas ao ensino-aprendizagem musical nessa perspectiva. Essa condição corrobora a informação de Libâneo (2004, p. 10) sobre a raridade de estudos no Brasil voltados à Teoria Histórico-Cultural da Atividade e especificamente à Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davidov. Foi possível localizar apenas três

dissertações de mestrado situadas na área de Educação, que tomando os processos de “apropriação de conceitos musicais” como foco, se ocuparam da organização do ensino a partir de ideias de Davidov, objetivando favorecer a “formação do pensamento teórico-musical”. Para tanto, os autores desenvolveram experimentos didático-formativos com alunos e professores do ensino fundamental em escolas públicas<sup>24</sup>. Os estudos apontam a contribuição e potencialidade do aporte teórico ao ensino-aprendizagem frente à compreensão dos elementos da estruturação musical, abordando a expressão artística pelo viés cognitivista.

Ainda sobre a base da Teoria Histórico-Cultural, a Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey tem sido pensada no campo educacional no intento de iluminar a compreensão da aprendizagem como produção subjetiva, na qual a emoção exerce um papel intrínseco. Em sua teorização o autor supera a fragmentação entre as funções cognitivas e afetivas, abrindo uma “zona de sentido” no que tange à forma de conceber a motivação humana. Nessa perspectiva teórica foram localizados cinco trabalhos em diálogo com o campo musical ou de seu ensino-aprendizagem, um deles ancorado no campo acadêmico da Psicologia e os quatro restantes no da Educação<sup>25</sup>. A abordagem metodológica dos cinco trabalhos também seguiu aos pressupostos de González Rey adotando-se suas elaborações quanto à Epistemologia Qualitativa da Subjetividade.

A pesquisa de Marques (2010) trata da subjetividade de dois músicos, tendo por objetivo “delinear suas configurações subjetivas em relação ao próprio universo musical”. A autora chegou ao entendimento de que “a conscientização e disposição do ser-músico” dizem respeito a uma categoria que transcende o “ser-músico-profissional”, e, ainda, que a subjetividade é dotada de valor social na medida em que produz sentidos subjetivos de grande relevância nas práticas e relações humanas, requerendo a “respectiva valorização por parte de todos e em todos os setores vivenciais do universo musical” (MARQUES, 2010, x).

Na dissertação “Aluno e professor no contexto de aulas de canto: a voz e a emoção para além do dom e da técnica”, Braga (2009) investiga a integração entre conteúdos técnicos e musicais com emoções e vivências em contexto de ensino-aprendizagem de canto. A autora considerou ao final do estudo que os aspectos técnicos e musicais exerciam forte influência quando das decisões dos professores em seu planejamento e condução do processo de ensino, entretanto, notou que no contexto das relações sociais estabelecido durante as aulas de canto havia também lugar para as emoções e vivências.

---

<sup>24</sup> Dias (2011); Eyng (2008) e Sleiman (2009).

<sup>25</sup> Marques (2010); Braga (2009); Figueiredo Júnior (2008) e Souza (2011; 2015).

A monografia intitulada “O sentido subjetivo da experiência da performance de um músico erudito”, defendida por Figueiredo Júnior (2008), considera aspectos relacionados à performance do instrumentista, construindo indicadores em relação à produção de sentidos subjetivos e instigando a reflexão acerca dos processos subjetivos individuais e sociais de músicos eruditos.

Já as duas investigações de Souza (2011, 2015), referem-se aos processos de ensino-aprendizagem musicais sendo que a primeira, intitulada “As emoções e o ensino de música”, enfoca a percepção de professores de Música quanto às emoções envolvidas na aprendizagem dos alunos e, a segunda, designada “Tonalidades emocionais emergentes nas produções de sentidos subjetivos configuradoras da aprendizagem musical”, busca desvelar a aprendizagem musical como produção subjetiva. A partir da primeira investigação, foi possível ao autor concluir que os professores se apercebiam da presença das emoções quando relacionadas à comunicação dos outros nos processos desenvolvidos em sala de aula, não se atentando à relação das emoções com os aspectos técnico e pedagógico do ensino musical propriamente dito. Em sua pesquisa posterior, Souza (2015, ix) concluiu a partir de três estudos de caso que o percurso das aprendizagens musicais caracterizava-se mediante a produção de sentidos subjetivos, os quais encontravam ressonância nos diversos momentos de sentidos subjetivos configurados em espaços outros de envolvimento dos estudantes. Recursivamente, tais sentidos implicavam nos sentidos subjetivos gerados na relação dos estudantes com a aprendizagem, permitindo a Souza (Ibid.) afirmar: “os sentidos subjetivos emergentes na relação direta do estudante com seu objeto de estudo não se esgotam nesta relação, e não têm uma origem exclusiva nela”. Ainda em suas conclusões o autor analisa que,

a epistemologia subjacente a estas dinâmicas subjetivas no interior do aprendizado, desloca para o centro do processo de aprendizagem, o sujeito desta aprendizagem, ou seja, aquele que com seus recursos personológicos estabelece e movimenta os sentidos subjetivos estruturantes de seu aprendizado embora, tal estabelecimento e movimento, não sejam conscientemente engendrados. Portanto, a aprendizagem musical expressa-se em configurações subjetivas sínteses das confluências plurais dos múltiplos sentidos subjetivos no curso de uma aprendizagem (SOUZA, 2015, ix).

A pesquisa de Souza (2015) apresenta as práticas musicais como produções que envolvem a dimensão simbólica e emocional do humano configuradas de forma peculiar na subjetividade de cada sujeito. Essa perspectiva proporciona ao campo de investigação e de práticas de ensino-aprendizagem musical uma leitura de valor heurístico acerca da interação do ser humano com a música ao afirmar a indissociabilidade e recursividade entre cognição e

emoção. Ela desmistifica a supervalorização dos aspectos racionais, lógicos, que, inclusive predominam na escola em detrimento daqueles de cunho afetivo-emocional. Com isso, possibilita o reposicionamento do aprendiz no centro dos processos de ensino-aprendizagem por admitir as implicações de suas histórias de vida – configuradas em sua personalidade – e as suas emoções como partes integrantes de seu trabalho intelectual, portanto, como geradoras de motivações e novas aprendizagens. Sendo assim, ao professor cabe reconhecer que as motivações e a aprendizagem são singulares, particulares a cada aluno, devendo, portanto, construir indicadores sobre os aspectos emocionais apresentados na condição de sentidos subjetivos durante as aulas de Música, na própria ação, porém sem origem determinada, nem tampouco, possibilidade de mensuração.

### **2.3 PENSANDO UMA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL DA SUBJETIVIDADE NO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA**

A definição de uma proposta de ensino musical na escola que se quer comprometida com o desenvolvimento do sujeito da aprendizagem demanda tomá-lo em primeiro plano, assim como o sujeito do ensino, ambos com suas configurações subjetivas individuais, imersos em contextos dotados de subjetividades sociais. Demanda pensar música no sentido expresso por Queiroz (2005, p. 52), à luz da revisão epistemológica fomentada nesse campo a partir da segunda metade do século XX, como “corpo sonoro que congrega aspectos compartilhados pelos seus praticantes nas distintas experiências culturais que compartilham em seus sistemas sociais”. É também necessário ter em mente que música – o objeto do ensino-aprendizagem musical – tem seus efeitos na própria ação, conforme ponderado por Tia Denora (2000) e Small (1998); por González Rey ao versar sobre a produção de sentidos subjetivos (2013b, 2017) e pelos didatas V. V. Davidov (1988) e L. V. Zankov (1984) ao apresentarem suas propostas para o Ensino Desenvolvimental nas expressões artísticas e, especificamente na Música. E, ainda, há que se ter clareza sobre o propósito de ensiná-la e aprendê-la na escola, tendo em vista o seu papel nesse espaço formativo. Nesse sentido, Swanwick tece a seguinte reflexão:

As atividades musicais, algumas vezes unidas a cerimonial ritual, dança, encenação, e mesmo a mágica, podem ser encontradas em praticamente todas as comunidades coesivas, em outras palavras, em todas as culturas. O valor da música parece ser auto-evidente. Se instituições tais como escolas e faculdades devem ser consideradas como baseando seus currículos nas atividades importantes numa cultura, então música é uma candidata óbvia. Mas é este um argumento realmente útil? Se a música está viva e bem fora

da escola, porque incomodar-se em institucionalizá-la? (SWANWICK, 1993, p. 20).

Na Teoria Histórico-Cultural, a resposta a essas questões está diretamente relacionada ao próprio sentido da educação e da educação escolar, instância privilegiada de desenvolvimento humano por meio da apropriação da cultura. Mas o ser humano, com o seu potencial gerador, para além de se apropriar da produção cultural, produz realidades e ressignifica os fenômenos a partir de suas configurações subjetivas. O ensino de Música, assim como nos demais campos do conhecimento representados na escola tem, segundo a concepção vigotskyana, a possibilidade de atuar na área de desenvolvimento potencial dos indivíduos, de modo a promover seu desenvolvimento psicointelectual. Isso, se o processo de ensino for adequadamente conduzido ofertando práticas que vão além do nível de desenvolvimento real dos estudantes, superando os conhecimentos espontâneos/cotidianos.

Benedetti e Kerr (2009) reconhecem que práticas musicais cotidianas podem ser bastante interessantes e motivadoras, mas também ineficazes quanto à contribuição no desenvolvimento psicointelectual quando não são sistematizadas, deixando de apresentar novos e desafiadores conhecimentos que de fato impulsionem o desenvolvimento. As autoras consideram que pessoas que tiveram formação musical espontânea podem ser muito beneficiadas pelo ensino musical sistematizado, até mesmo pela contribuição que pode representar na melhoria da capacidade de expressão das peculiaridades de sua própria música (Ibid., p. 85). Cabe ao professor se atentar à qualidade do processo educacional tendo em vista a complexidade de seus objetivos sem necessariamente enaltecer ou desvalorizar determinados tipos de conhecimentos.

Benedetti e Kerr (2009) também ressaltam que a Educação Musical chegou a ser afetada por discursos pedagógicos que menosprezavam práticas sistemáticas, formais de ensino musical, que as consideravam nocivas à musicalidade como se restringissem as capacidades criativas das pessoas. Ocorre que

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 então espaços de entretenimento (BENEDETTI; KERR, 2009, p. 85-86).

As autoras atribuem à inaptidão, desinteresse e irresponsabilidade de uma parte de docentes o tipo de discurso que acarretou as referidas práticas, estigmatizando determinados conteúdos e processos de ensino, ao invés de terem se ocupado em contextualizar a aprendizagem, tornando os novos conteúdos compreensíveis e significativos. Para elas, a questão não se trata de excluir ou exaltar conteúdos e práticas e sim de tomar a educação musical no currículo escolar “como espaço intencionalmente organizado para se descobrir e praticar todas possibilidades educativas, desenvolvimentais, salutareis e integradoras da música” (BENEDETTI; KERR, 2009, p. 85-86).

A Música – como forma de expressão e campo de conhecimento artístico – diz da emoção, da imaginação, da criatividade, envolvendo as dimensões simbólicas e emocionais em unidade dialética, o que já era problematizado por Vigotsky ao desenvolver seus estudos sobre a psicologia da arte nos primórdios de sua produção teórica. Não raro as expressões artísticas são associadas às emoções e à criatividade, mas nem sempre as concepções orientadoras de seu ensino tratam desses aspectos de forma intencional e envolvida em um processo formativo voltado ao desenvolvimento humano, para além do espontaneísmo, da finalidade lúdica. Por outro lado, há processos de ensino-aprendizagem musicais bem organizados, mas que privilegiam o desenvolvimento da dimensão cognitiva dissociada dos aspectos afetivo-emocionais, voltando sua atenção para a assimilação de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades, como se o conhecimento fosse algo externo ao sujeito e não sua produção. Dessa problemática emerge a questão “como os processos didáticos no ensino de Música na escola de educação básica (ensino fundamental) podem contribuir ao desenvolvimento integral dos estudantes?”.

O presente trabalho visa contribuir com aportes que possam subsidiar reflexões e estratégias didáticas adequadas ao ensino de Música na escola após o hiato de quase cinco décadas de sua obrigatoriedade – uma didática que, diferentemente de prescritiva, defina-se pela organização de processos de ensino comprometidos com a complexa trama subjetiva do sujeito que aprende, voltando-se ao seu desenvolvimento integral. Para tanto são expostos os fundamentos teóricos e metodológicos da Didática Desenvolvimental, da Teoria da Subjetividade e sua adoção no campo educacional, bem como apresentados processos de ensino-aprendizagem musicais junto a estudantes do ensino fundamental, procurando colocar em prática os princípios didáticos propostos e refletir sobre as possibilidades de uma “Didática Desenvolvimental da Subjetividade” no ensino de Música na escola.



### **3 DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL: ANTECEDENTES E FUNDAMENTOS**

A Didática Desenvolvimental teve sua origem e projeção nas repúblicas soviéticas, especialmente na Rússia e Ucrânia, em decorrência do cenário histórico, político e social instaurado com a Revolução de 1917. Suas bases podem ser identificadas no entrelace de três campos – a Filosofia, a Fisiologia e a Psicologia – os quais influenciaram diversas áreas do conhecimento e dimensões da vida humana, de forma muito marcante na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (ex-URSS), repercutindo-se no Ocidente.

Em outubro de 1917, a Revolução Russa consagrou-se com a tomada do poder político soviético pelos bolcheviques, liderados por Lenin pela via da luta armada, sob a crença de que esta era a forma de constituir uma ditadura do proletariado, em oposição à forma de intervenção defendida pelos mencheviques. O movimento revolucionário baseou-se na concepção marxista-leninista para a construção da nova configuração da sociedade que se intentava instaurar mediante a criação da URSS.

No que tange à Filosofia, a Didática Desenvolvimental fundamentou-se no materialismo histórico e dialético, tendo como principais referências os pensadores alemães K. Marx (1818-1883) e F. Engels (1820-1895), o pensador e revolucionário russo Lenin (1870-1924) e o filósofo, também russo, E. V. Ilienkov (1924-1979). No território da Fisiologia, a Didática Desenvolvimental recebeu grande influência da teoria do reflexo condicionado, do fisiologista russo I. Pavlov (1849-1936). Quanto ao campo psicológico, tomou as elaborações da Psicologia soviética (1917-1991) envolvendo pressupostos de K. N. Kornilov (1879-1957) acerca da Reactologia e de P. P. Blonsky (1824-1941); elaborações de pensadores da Psicologia marxista pré-vigotskyana; da Psicologia Histórico-Cultural representada pelos soviéticos L. S. Vigotsky (1896-1934) e S. L. Rubinstein (1889-1960); e, da Psicologia Histórico-Cultural centrada na Teoria da Atividade, representada por A. N. Leontiev (1903-1979) e seus pares do grupo de Kharkov.

No âmbito da Psicologia soviética, destaca-se a influência da intitulada “Psicologia Histórico-Cultural”, com sua origem atribuída ao pensamento do psicólogo bielorrusso Vigotsky, sendo, por vezes, tomada como representativa do vasto campo psicológico soviético. Embora as elaborações dos distintos autores e campos do saber tenham convergido para a definição do que veio a ser conhecido como Ensino/Didática Desenvolvimental, foi a partir de considerações pontuais de Vigotsky que se definiram os princípios identificados com a Teoria Histórico-Cultural, os quais serviram de postulados para a estruturação da Teoria da Atividade e, por conseguinte, do ensino e da didática pensada nessa conjuntura. Pode se dizer

que a Teoria da Atividade, tendo A. N. Leontiev como seu principal representante, constituiu o cerne das elaborações de psicólogos e didatas soviéticos, como L. Zankov (1901-1977), P. Y. Galperin (1902-1988), N. F. Talizina (1923-2018) e V. V. Davidov (1930-1998), que definiram os elementos da Didática Desenvolvimental aglutinando, assim, aspectos do pensamento vigotskyano e da tradição marxista.

### **3.1 SITUANDO O PENSAMENTO DE VIGOTSKY E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

O pensamento de Vigotsky se desenvolveu no âmago das transformações acarretadas pela Revolução de Outubro de 1917. Sua obra profícua perpassou distintos momentos que envolveram ricas e complexas formulações, as quais abriram um novo horizonte à Psicologia soviética e ao campo educacional, muito embora se apresentando em meio a contradições e carecendo de maiores desdobramentos, o que provavelmente teria se equacionado caso o autor tivesse gozado de maior longevidade. Ademais, a enérgica censura de duas décadas a que sua obra foi submetida na URSS<sup>26</sup>, a fragmentação e equívocos em suas posteriores edições e traduções, bem como as diferentes interpretações e apropriações a que esteve sujeita, coadunaram para que embasasse perspectivas tão diferenciadas em determinados aspectos, como a Teoria da Atividade (A. N. Leontiev) e a Teoria da Subjetividade (F. González Rey), cabendo, ainda hoje, questionamentos e a continuidade de seu legado.

Permeando os três distintos momentos das elaborações de Vigotsky, os quais são definidos pelo psicólogo cubano Fernando González Rey em sua interpretação da obra desse pensador, pode se dizer que as premissas vigotskyanas desenvolveram um pensamento psicológico sobre a base do marxismo e conceberam o funcionamento da psique em termos de um sistema complexo. Isso, mesmo com a observação de contradições e do caráter vivo, em desenvolvimento, evidenciado ao longo de sua produção teórica (GONZÁLEZ REY, 2013b).

As contradições expressas pela vivacidade do pensamento de Vigotsky podem ser notadas no interior de um mesmo momento de suas elaborações, especialmente no modo em que o autor elabora a representação da psique: ora reconhecendo a especificidade dos fenômenos psíquicos, ora compreendendo-a como resultado de uma influência externa, objetiva. Para González Rey (2013b, p. 39), os três momentos teóricos elencados não se

---

<sup>26</sup> A produção de Vigotsky constou como textos proibidos a partir da *Resolução sobre as deturpações pedológicas no sistema da Narcompros*, sendo censurada na URSS entre 1936 e 1956 devido às acusações de antimarxismo inferidas à Teoria Histórico-Cultural desde o final da década de 1920 e também à perseguição à pedologia (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p. 56).

tratam de uma periodização fechada, e sim de enfatizar “certos conjuntos de ideias que prevalecem em certos trabalhos de uma dada época”.

O primeiro momento da produção de Vigotsky (1915-1928) envolve, segundo González Rey (2013b), a obra *Psicologia da Arte* e trabalhos iniciais no campo da Defectologia. Caracteriza-se pela preocupação do psicólogo com a relação entre cognição e afeto e o caráter gerador das emoções, abarcando as questões ligadas à fantasia e à imaginação. O segundo momento (1928-1931), é definido por um caráter mais objetivista com a fixação de Vigotsky nas questões referentes ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, emergindo os conceitos de signo, ferramenta, mediação e interiorização. Nesse sentido, destacam-se *O problema do desenvolvimento cultural da criança*, *Ferramenta e signo no desenvolvimento infantil* e *Gênese das funções psíquicas superiores* (capítulo integrante do livro *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*). O terceiro momento (1931-1934) é entendido como uma volta de Vigotsky às preocupações presentes no primeiro momento de sua obra, retomando o tema das emoções e da arte. Nesta fase destacam-se os trabalhos *Sobre as questões do ator criativo*, *Pensamento e Palavra* (capítulo integrante do livro *Pensamento e linguagem*), *Teoria das emoções*, *Lições de psicologia* e *Problema da idade*.

As formulações de Vigotsky estão em consonância com a Filosofia marxista, oficialmente adotada na URSS a partir da Revolução, e também com as teorizações da plêiade de pensadores soviéticos da época, que assumiam a posição materialista na contramão do idealismo. Esses pensadores entendiam, pois, que a matéria e não o espírito (ou a ideia) constituía a realidade primeira de todo o existente, precedendo fenômenos mentais e sendo a fonte de sua explicação.

Segundo a visão de Marx e Engels (CHAUI, 1994; MARX, ENGELS, 2007), era a partir da análise das condições materiais de existência dos seres humanos em sociedade que se poderia compreender a história dos sujeitos.

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação [...] O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos [...] O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza [...] Toda historiografia deve partir desses fundamentos naturais e de sua modificação pela ação dos homens no decorrer da história (MARX; ENGELS, 2007, p. 86-87).

Os seres humanos não deveriam ser pensados isoladamente das relações sociais, considerando que, em decorrência das formas de estabelecimento dessas relações é que se delineavam os comportamentos, os pensamentos, a consciência e se formavam os sentimentos. As relações sociais, por sua vez, deveriam ser interpretadas à luz dos modos de produção da vida material.

A prerrogativa de que os modos de produção imperavam sobre as dimensões sociais, políticas e espirituais, levava à compreensão de que no processo de transformação da natureza, se dava a própria produção dos seres humanos como indivíduos.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também com *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2007, p. 87, grifo dos autores).

Em tal contexto, o trabalho caracterizava-se como a principal atividade humana, a qual revelava as transformações históricas assentadas na luta de classes em função da divisão social da força produtiva. Esse “materialismo histórico” configurava-se também como dialético, tendo em vista a subjacente luta de classes na relação de trabalho, que, engendrada em um movimento contraditório, antitético, configurava sínteses que iam constituindo as relações, os indivíduos e a sociedade.

Fundamentado em Marx e Engels, Vigotsky teorizou acerca da determinação social sobre o processo de desenvolvimento humano. Diante do intento de formação do novo homem para a sociedade socialista que se constituía, foi em seu livro *Psicologia pedagógica* – voltado à formação de professores, redigido em sua maior parte durante o período em que atuou como docente em Gomel (1917-1923) – que as ideias de Vigotsky no que tange à determinação do meio social sobre o comportamento e a educação dos indivíduos se apresentaram com grande força. Assim diz Vigotsky:

O processo de produção assume na sociedade humana um caráter social extremamente amplo, que atualmente abrange o mundo inteiro. Em função disso surgem formas sumamente complexas de organização no comportamento social das pessoas, com as quais a criança depara antes de chocar-se imediatamente com a natureza. Por isso o caráter da educação do

homem é totalmente determinado pelo meio social em que ele cresce e se desenvolve. O meio nem sempre influencia o homem direta e imediatamente mas de forma indireta, através de sua ideologia. Chamamos de ideologia todos os estímulos sociais que se estabeleceram no processo de desenvolvimento histórico que se consolidaram na forma de normas jurídicas, regras morais, gostos estéticos, etc. As normas são perpassadas inteiramente pela estrutura de classe da sociedade que as gerou e servem à organização de classe da produção. Elas condicionam todo o comportamento do homem e, neste sentido, é legítimo falar do comportamento de classe do homem (VIGOTSKY, 2004, p. 285).

As ponderações de Vigotsky em *Psicologia pedagógica* anunciavam o objetivo de produzir uma nova Psicologia, associada à vida, ao comportamento e não às abstrações, incorporando, para tanto, a perspectiva materialista histórico e dialética. Essa nova Psicologia, ocupada em estudar o comportamento humano, incorreria, por consequência, em questioná-lo e em buscar meios de transformá-lo mediante as contribuições da Psicologia pedagógica, entendida como: “essa ciência que trata das leis da mudança do comportamento humano e dos meios de dominar essas leis”. Tal perspectiva condizia com a ideia de que “toda ciência surge das necessidades práticas e acaba orientando-se para a prática”. Em palavras de Vigotsky:

Marx dizia que os filósofos se limitaram a interpretar o mundo, era hora de transformá-lo. Esse momento chega para toda ciência. Mas enquanto os filósofos interpretavam a alma e os fenômenos psíquicos, não podiam refletir sobre a maneira de transformá-los porque estavam fora da esfera da experiência (Ibid., p.13).

Reconhecendo a crise na Psicologia soviética e acreditando na necessidade de se construir uma nova Psicologia sobre a base da teoria dos reflexos condicionados de Pavlov, Vigotsky almejou por meio de sua obra *Psicologia pedagógica*, apresentar elaborações da ciência psicológica fomentando a construção de uma concepção científica do processo pedagógico (VIGOTSKY, 2004, XI). Em suas teorizações, valeu-se, tal como mencionado, da visão de Marx e Engels, apoiando-se nos pressupostos da Reflexologia e da Reactologia tão em voga na época.

De acordo com González Rey (2013b), até a Revolução de Outubro de 1917 a Psicologia não se destacava institucionalmente no âmbito científico russo, diferentemente da Fisiologia representada por nomes de grande envergadura como I. Sechenov (1829-1905) e seus discípulos V. M. Bechterev (1857-1927) e I. Pavlov (1849-1936). Foi a partir dos princípios estabelecidos pelos fisiologistas que se estabeleceram as bases da Psicologia soviética, buscando na atividade nervosa superior a compreensão da base material da psique.

Desse modo, passou-se à elaboração de uma Psicologia objetiva no intuito de se constituir a Psicologia materialista, em acordo com o ideal da nova sociedade regida pelo fundamento marxista.

Posteriormente ao período em que atuou em Gomel (1917-1923), Vigotsky teve contato direto com Kornilov, valendo-se amplamente das formulações desse autor na continuidade de suas elaborações a respeito da Teoria Histórico-Cultural quando trabalhou ao lado de A. R. Luria (1902-1977) e Leontiev como pesquisador no Instituto de Psicologia Experimental da Universidade de Moscou, então dirigido por Kornilov.

Ao incorporar o reflexo como princípio na Psicologia, porém buscando uma compreensão de psique distinta da expressão fisiológica (que se centrava nas funções do cérebro), Kornilov, foi um dos principais responsáveis pela criação das bases de uma Psicologia marxista entendendo a expressão da psique na condição de reflexo da realidade objetiva, o que estabeleceu a Reactologia.

Em sua teorização, Kornilov define que a consciência surge do ser, afastando-se de posições idealistas difundidas pelo psicólogo russo G. Chelpanov (1862-1936), que concebia a independência entre a vida humana e a consciência. Contudo, González Rey (2013b, p. 25) salienta que a visão de Kornilov, tão difundida na Filosofia marxista soviética, gerou a dicotomia entre ser e consciência e levou a interpretações de cunho mais materialista vulgar do que materialista dialético, destacando:

- A “objetualização” do ser, que aparecia definido em seu atributo de concreção e que levou à supervalorização do lugar do “objeto” em relação ao desenvolvimento dos processos psíquicos, negando-se o caráter ativo e gerador da psique que, de epifenômeno dos processos nervosos, passou a ser um epifenômeno dos objetos da realidade.
- A “objetualização” do externo levou à desconsideração dos processos de relação entre as pessoas, e por isso a categoria de comunicação desapareceu por longo tempo da psicologia soviética, com as implicações que isso teve no fraco desenvolvimento da psicologia social e institucional.
- A representação mecanicista da causalidade dos processos psíquicos, a qual foi situada no externo, levou a uma identificação linear e direta entre o externo e o interno e orientou uma definição instrumental-operacional da psique, a qual passou a ser definida pelas operações internas. Essa tendência ignorou a especificidade qualitativa da psique em relação a outros tipos de fenômenos humanos (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 26).

A orientação a uma psicologia de cunho objetivista constituiu o clima que envolveu a geração de psicólogos influenciados por Kornilov na década de 1920. A aproximação do pensamento de Vigotsky ao do grupo congregado no Instituto de Psicologia da Universidade

de Moscou fica bastante clara em *Psicologia pedagógica*, publicado em 1926, mesmo com a maior parte de sua elaboração ocorrida no período em que atuou em Gomel (1917 - 1923), portanto, previamente ao seu ingresso no Instituto de Moscou em 1924. O caráter objetivista expressa-se na ênfase dada ao comportamento, à conduta, articulando-se diretamente à compreensão da psique na condição de reflexo, de reação ao meio. Abarcando as formulações sobre os reflexos condicionados de Pavlov e os pressupostos marxistas, está a ponderação de Vigotsky em *Psicologia pedagógica*:

Sabemos que todos os reflexos condicionados do homem são determinados por aquelas interferências do meio que a ele são enviadas de fora. Uma vez que o meio social é por sua estrutura de classe, naturalmente todos os novos vínculos trazem a marca desse colorido de classe do meio. É por isso que alguns estudiosos ousam falar não só em psicologia de classe mas também em fisiologia de classe [...] nós respiramos e realizamos os mais importantes deslocamentos do nosso organismo sempre em conformidade com os estímulos que agem sobre nós [...] Na medida em que se sabe que a experiência individual de cada pessoa é condicionada pelo seu papel em relação ao meio e a pertença a uma classe é exatamente o que determina esse papel, fica claro que a pertinência de classe determina a psicologia e o comportamento do homem (VIGOTSKY, 2004, p. 286)

Com a atenção voltada para o comportamento humano, Vigotsky se empenha em diferenciá-lo do comportamento animal, assinalando três traços distintivos sobre a base dos reflexos condicionados e o pensamento de Marx e Engels (2007), que assim se expressam:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

Segundo Vigotsky (2004, p. 41), “do ponto de vista dos reflexos condicionados, toda a experiência e todo o comportamento do animal podem ser reduzidos a reações hereditárias e a reflexos condicionados”. Já o homem, lança mão das experiências das gerações passadas, como uma herança social presente na ciência, na cultura e na vida.

O primeiro traço distintivo entre o comportamento do homem e do animal trata-se, portanto, da integração da experiência histórica tornando o comportamento humano mais complexo. Outro traço distintivo é a experiência social coletiva, que se caracteriza pela utilização de vínculos condicionados insurgidos na experiência social de outros homens, para além das reações condicionadas formadas na experiência individual. O terceiro e mais

relevante traço refere-se às novas formas de adaptação encontradas no homem que, ao invés de alterar as condições de seu próprio corpo para adaptar-se à natureza, procede conscientemente por meio do trabalho, às adaptações da natureza em seu favor. Daí, considerar a consciência como a forma mais complexa da organização do comportamento humano (VIGOTSKY, 2004, p. 41-44). A partir desses traços, Vigotsky desenvolve, então, uma fórmula do comportamento humano tendo como ponto de partida o comportamento do animal, sobre o qual acrescenta novos elementos que se articulam dialeticamente<sup>27</sup>. Assim, conclui que:

O fator decisivo do comportamento é não só biológico, mas também social, que traz consigo momentos inteiramente novos para o comportamento do homem. A experiência do homem não é mero comportamento do animal que assumiu posição vertical; é uma função complexa decorrente de toda a experiência social da humanidade e de seus grupos particulares (VIGOTSKY, 2004, p. 44).

Conforme observado por Martins (2010), é justamente na medida em que os sujeitos estabelecem relações com os outros, partilhando suas experiências, que a consciência se desenvolve e que a subjetividade pode ser construída.

São as relações [...] que nos permitem construirmos e modificarmos nossa consciência (acerca de nós mesmos e do mundo) pois elas colocam em movimento uma série de sentidos e significados que medeiam o nosso estar no mundo (nossas interpretações da realidade), e maneiras para nele nos objetivarmos (MARTINS, 2010, p. 348).

Pontualmente no que concerne ao desenvolvimento da criança, Vigotsky acredita que se faz em um movimento constante e irregular, sob a influência sistemática no meio associada a “certos ciclos ou períodos do desenvolvimento do próprio organismo infantil, que determinam, por sua vez, a relação do homem com o meio” (VIGOTSKY, 2004, p. 289). Dessa forma, o desenvolvimento se circunscreve entre períodos de ascensão do crescimento e de estagnação. Diz Vigotsky:

Aplicado ao desenvolvimento da criança, esse princípio da periodicidade pode ser denominado princípio dialético do desenvolvimento da criança, uma vez que ele não se realiza através de mudanças lentas e graduais mas

---

<sup>27</sup> Reações hereditárias [comportamento animal] + reações hereditárias x experiência individual (reflexos condicionados) [comportamento animal] + integração da experiência histórica [comportamento humano] + experiência social/vínculos estabelecidos na relação social [comportamento humano] + experiência desdobrada (consciência) [comportamento humano] (VIGOTSKY, 2004, p. 44).



por saltos em certos entroncamentos, nos quais a quantidade de repente se transforma em qualidade; é legítimo distinguir as fases qualitativas do desenvolvimento da criança [...] como a água no processo regular de esfriamento de repente começa a transformar-se em gelo no ponto de congelamento [...] o processo de desenvolvimento da criança, como tudo o demais na natureza, também se realiza pela via dialética de desenvolvimento a partir das contradições e da transformação da quantidade em qualidade (VIGOTSKY, 2004, p. 290).

Assim, como analisa Martins (2010), são claras as múltiplas dimensões do pensamento de Vigotsky no livro *Psicologia pedagógica* em que se expressam a influência do materialismo histórico e dialético quando, por exemplo: o psicólogo bielorrusso tem em vista que o homem se apropria do conhecimento e da experiência da humanidade pela via das relações sociais, exprimindo o caráter histórico do materialismo; teoriza sobre a unidade dos processos envolvidos no comportamento humano evidenciada na proposição de uma fórmula e discorre sobre o processo de desenvolvimento da criança a partir de acúmulos e saltos qualitativos, aplicando princípios e leis da dialética.

No que se refere às questões educacionais apresentadas em *Psicologia pedagógica*, Martins (2010, p. 353) ressalta a preocupação de Vigotsky com os aspectos metodológicos envolvidos no estudo da personalidade da criança com vistas a caracterizá-la em sua interação com o meio. Daí o psicólogo bielorrusso propor a reforma nos métodos vigentes de estudo psicológico da criança baseada no conceito de reação.

No contexto da Psicologia pedagógica pensada por Vigotsky estavam também suas ponderações acerca do papel do professor como organizador do meio social, haja vista que o processo educacional estaria diretamente atrelado à própria vida em sociedade:

No fim das contas, só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social, vital. Só quem tem veia criativa na vida pode ter a pretensão de criar em pedagogia. Eis por que no futuro o pedagogo será um ativo participante da vida [...] (VIGOTSKY, 2004, p. 456).

Quanto à “nova concepção do trabalho do mestre”, Vigotsky prevê a drástica alteração do papel desse sujeito distanciando-se da ideia de que a ele cabe educar, em favor do envolvimento ativo do aluno em seu próprio processo educativo. Nesse sentido, estão as considerações do autor:

O próprio aluno se educa. Uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito mas educa apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vêm dos outros sem fazer nem verificar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los. E isso se obtém apenas (como tudo na vida) no processo de trabalho (VIGOTSKY, 2004, p. 448).

Aos olhos de Vigotsky, ao professor recairia, então, um “novo papel importante”, cabendo-lhe:

tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo. Onde ele desempenha o papel de simples bomba que inunda os alunos com conhecimento pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa, uma excursão. Quando o professor faz uma conferência ou explica uma aula, apenas em parte está no papel de professor: exatamente naquele que estabelece a relação da criança com os elementos do meio que agem sobre ela. Onde ele simplesmente expõe o que já está pronto (Ibid.).

A despeito das atribuições do professor no “novo sistema de Pedagogia”, esboçado em *Psicologia pedagógica*, soar a muitos como insignificante, segundo observação do próprio autor, Vigotsky faz o alerta de que o papel desse profissional “irá crescer infinitamente, e exigirá que ele preste um exame superior para a vida e assim poder transformar a educação em uma criação da vida” (Ibid., p. 457). Para Vigotsky, o próprio conceito de educação passa a ser outro, tratando mais de “refundição do homem” do que “simplesmente de educação”, necessitando para isso, do enfoque ao comportamento. Divergindo da ideia de uma educação natural, como postulada por Rousseau, o entendimento de Vigotsky é de que a criança, em uma luta com o mundo, percorrerá o imenso caminho trilhado pela humanidade com suas próprias pernas, entrando em uma “luta encarniçada com o mundo, e nessa luta caberá ao educador a palavra decisiva” (Ibid., p. 458). Vigotsky considera que

até hoje o aluno tem permanecido nos ombros do professor. Tem visto tudo com os olhos dele e julgado tudo com a mente dele. Já é hora de colocar o aluno sobre as suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção. E o que é verdadeiro para a marcha - que só se pode aprendê-la com as próprias pernas e com as próprias quedas - se aplica igualmente a todos os aspectos da educação (VIGOTSKY, 2004, p. 452).

Para dar conta do novo contexto, Vigotsky acredita que o professor deve ser dotado de entusiasmo e ter amplo domínio do objeto lecionado, vasto embasamento cultural, dinamismo, senso de coletivismo no espaço escolar, conhecimento das leis da educação. Em

outras palavras, ser um profissional que conheça “com precisão as leis e a técnica dos caminhos pelos quais se cria na alma da criança o próprio entusiasmo”, construindo seu trabalho educativo com base no conhecimento científico, haja vista que “a ciência é o caminho mais seguro para a assimilação da vida” (VIGOTSKY, 2004, p. 454). Para tanto, prevê que

No futuro todo professor deverá basear o seu trabalho na psicologia, e a pedagogia científica se tornará ciência exata baseada na psicologia [...] Desse modo, a primeira exigência que fazemos a um professor é que ele seja um profissional cientificamente instruído [...] só os conhecimentos exatos, só o cálculo preciso e o pensamento sensato podem tornar-se verdadeiros instrumentos do pedagogo. Neste sentido, o ideal primitivo do pedagogo-babá, que exigia dele calor, ternura e preocupação não corresponde absolutamente a nossos gostos. Ao contrário, para o psicólogo a velha escola já está condenada pelo simples fato de haver mediocrizado a profissão de pedagogo (Ibid.).

Além da perspectiva lançada por Vigotsky ao campo educacional, já estruturada em *Psicologia pedagógica* acerca da determinação do meio sociocultural sobre o desenvolvimento humano, elaborações posteriores do autor convergiram para a configuração do ensino voltado ao desenvolvimento, tais como o valor dado à apropriação de conceitos científicos no contexto da educação formal – distinguindo-os dos cotidianos – e a teorização sobre a “área de desenvolvimento potencial”. Essas elaborações, em conjunto com a construção teórica de Vigotsky que caracterizou o segundo momento de sua produção intelectual, quando se aprofundou nas considerações a respeito da mediação simbólica das funções psíquicas superiores consolidando-se a Teoria Histórico-Cultural, foram, então, definidoras das bases de um ensino intencionalmente voltado ao desenvolvimento.

### **3.1.1 A consolidação da Teoria Histórico-Cultural no âmago do 2º momento da produção teórica de Vigotsky**

Tendo em vista os distintos momentos da obra de Vigotsky, conforme expostos por González Rey (2013b), foi durante o primeiro deles (1915-1928) que se deu a elaboração dos pressupostos que embasaram a Teoria Histórico-Cultural, com a definição da consciência (forma superior de manifestação da psique) a partir da relação com os outros no meio social, o que é expresso no livro *Psicologia pedagógica* (1926). Nesse trabalho Vigotsky tem suas elaborações associadas à conduta humana, em uma caracterização mais objetiva da psique, revelando sua adesão aos fundamentos de um marxismo ortodoxo, bem como aos

pressupostos da Reflexologia e da Reactologia. Segundo González Rey, é, contraditoriamente, nesse mesmo momento em que o psicólogo bielorrusso desenvolve também importantes reflexões sobre a psique como um sistema em constante desenvolvimento, salientando sua capacidade geradora e sua integração em uma unidade cognitivo-afetiva. Esta concepção é particularmente identificada em *Psicologia da arte* e nos primeiros escritos sobre defectologia. Contudo, foi especialmente nas construções do segundo momento teórico de Vigotsky (1928-1931) que ficou marcada a representação histórico-cultural da psique, conhecida por Teoria Histórico-Cultural.

Puentes e Longarezi (2013) chamam atenção à frase de Vigotsky que pôs em relevo o princípio do caráter sócio-histórico da psique mediante a transformação do intersíquico em intrapsíquico: “A fonte da evolução histórica da conduta não há que buscá-la no interior do homem, mas fora dele, no meio social ao qual pertence [...]” (VIGOTSKY, 1956, p. 449 apud PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 249). Valendo-se dessa tese vigotskyana, numerosos autores passaram, assim, a considerar a apropriação da cultura como via de aquisição das aptidões e caracteres especificamente humanos, apesar de outros autores da Psicologia soviética, contemporâneos de Vigotsky, tal como Rubinstein (1889-1960), também terem desenvolvido suas formulações articulando a psique e as dimensões histórica, social e cultural.

González Rey (2013b, p. 68) lembra que o entendimento diferente de Vigotsky sobre a psique humana a partir de sua relação com as referidas dimensões representou, àquela época, a abertura de inéditas “zonas de sentido” no campo psicológico, extrapolando a visão de desenvolvimento atrelado aos processos inerentes ao organismo. Ocorreu, que, no intento de aprofundar essa construção teórica, seguindo-se ao enfoque já dado ao desenvolvimento das crianças com deficiências sensoriais mediante o uso de ferramentas culturais, o autor se ateu ao caráter da mediação semiótica das funções psíquicas superiores, enfatizando os conceitos de signo, ferramenta, função e interiorização. Nesse sentido, ganhou centralidade a mediação instrumental das funções psíquicas superiores, sobretudo das funções cognitivas, tomando por “função psíquica superior” aquela “regulada por signos de caráter cultural e voltada para a produção de um novo tipo de estímulos para o comportamento humano” (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 65). Essa ênfase no caráter operacional das funções psíquicas superiores, desenvolvidas no âmbito do conhecimento e da ação, acabou por cercear a visão integradora dos processos afetivo-emocionais, incluindo a fantasia e a imaginação que, em trabalhos do

primeiro momento da obra de Vigotsky<sup>28</sup>, eram considerados produções da psique em uma unidade dialética com os processos cognitivos.

A despeito da amplitude da Teoria Histórico-Cultural é, pois, o segundo momento da obra de Vigotsky – em que pontua o desenvolvimento das funções psíquicas superiores com a mediação semiótico-instrumental, principalmente a partir de sua fundamentação expressa no quinto capítulo do livro *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* (1931) – aquele que passa a ser tomado como representativo do pensamento do autor tanto na URSS, quanto no Ocidente. Nesse momento, observa-se a defesa da relação direta e linear entre os âmbitos externo (meio sociocultural) e o interno (fenômenos psíquicos/funções psíquicas superiores), com vistas ao delineamento de uma psicologia objetiva.

Segundo a perspectiva colocada por Vigotsky em seu segundo momento (mais materialista do que dialético) seria, então, por meio da ideia de interiorização dos elementos da cultura, situados no meio social, que se daria a transformação do intersíquico em intrapsíquico, como um reflexo, caracterizando a precedência da dimensão externa à interna. Nessa ótica, a função psicológica corresponderia a uma operação externa ou à ação de outrem interiorizada e, seguindo a esse mesmo raciocínio, se daria o processo de formação da personalidade. Tal concepção fica evidente nas palavras de Vigotsky:

[...] passamos a ser nós mesmos através dos outros; esta regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto senão à história de cada função separada. Aí se radica a essência do processo do desenvolvimento cultural expresso em forma puramente lógica. A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais. Este é o processo de formação da personalidade. Pela primeira vez se coloca na psicologia, em toda sua importância, o problema das correlações das funções psíquicas externas e internas. Se faz evidente aqui, como já dissemos antes, o porquê todo o interno nas formas superiores era forçosamente externo, quer dizer, era para os demais o que é agora, para si. Toda função psíquica superior passa ineludivelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque, a princípio, é social [...] (VIGOTSKY, *Obras Escogidas Tomo III*, p. 149-150, tradução nossa).

Pretendendo enfatizar a relevância dos processos culturais para o desenvolvimento da psique, na contramão da perspectiva idealista e também de um determinismo biológico, Vigotsky incorreu na visão extrema de considerar que “todas as funções superiores não são produto da biologia, nem da história da filogênese pura, senão que o próprio mecanismo que subjaz às funções psíquicas superiores é uma cópia do social” (VIGOTSKY, *Obras Escogidas*

---

<sup>28</sup> *Psicologia da Arte*, textos sobre defectologia e trabalho *Acerca dos sistemas psicológicos*.

*Tomo III*, p. 150, tradução nossa). Esclarecendo sua compreensão sobre o “social”, o autor pondera:

Primeiro, no sentido mais amplo significa que todo o cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano; por isso, a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento. Poderíamos também assinalar que o signo, que se constitui fora do organismo, assim como a ferramenta, é separado da personalidade e serve em sua essência ao órgão social ou ao meio social (VIGOTSKY, *Obras Escogidas Tomo III*, p. 150, tradução nossa).

Para González Rey, além de Vigotsky retroceder em sua compreensão da psique como sistema complexo (visão essa já assinalada em trabalhos de seu primeiro momento), se atendo ao desenvolvimento das funções com vistas ao desenvolvimento da conduta, a própria ideia de “social” apresenta suas limitações. É que, segundo observa o psicólogo cubano:

A representação da psique através de representações que primeiro têm um caráter externo, passando a ser internas através da interiorização, não permite compreender o social como produção simbólica presente nas distintas práticas humanas, o que leva a uma identificação do social com o externo. Somente a compreensão do social como produção simbólica, *situada para além de qualquer sistema atual de relações*, permite compreender o subjetivo como produção simbólico emocional de grupos e pessoas dentro do espaço social (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 70, grifo nosso).

González Rey (2013b, p. 82-83) adverte que, embora Vigotsky considere os signos como instrumentos de mediação simbólica, não menciona a forma como integram as emoções do sujeito, sendo apresentados em seu caráter instrumental. Exemplo disso está em como concebe a palavra – devendo apresentar um nexos objetivo com aquilo que significa (VIGOTSKY, *Obras Escogidas Tomo III*, p. 150). Para González Rey, esse entendimento atribui à palavra a independência de um sistema linguístico permeado por “toda uma produção subjetivo-discursiva”. Além disso, a relação linear de significação entre a palavra e o objeto é associada à ideia de que ela aglutina, exclusivamente, aquilo já significado por outrem, já que há a defesa de sua significação prévia aos outros, passando a existir para a criança apenas em momento posterior quando, a partir da comunicação verbal com o adulto, é interiorizada em funções psíquicas. Em última instância, essa perspectiva leva Vigotsky a definir o pensamento a partir de operações externas. É nessa direção que o autor discorre ao tratar das etapas de desenvolvimento da linguagem da criança, quais sejam: “a natural, a mágica (em que as propriedades do objeto são atribuídas à palavra, depois a externa e, finalmente, a linguagem

interna” (VIGOTSKY, *Obras Escogidas Tomo III*, p. 166, tradução nossa). Assim diz Vigotsky:

Esta última etapa é o pensamento propriamente dito. [...] depois de todo o dito cabe admitir que as etapas fundamentais de formação da memória, da vontade, dos conhecimentos aritméticos, da linguagem, são as mesmas etapas das que temos falado e pelas quais passam todas as funções psíquicas superiores da criança em seu desenvolvimento (Ibid., p. 166-167).

Ademais, segundo González Rey (2013b), o pressuposto vigotskyano de que

passamos a ser nós mesmos através dos outros define uma relação linear do externo para o interno que é falsa, pois a ação dos outros não representa nada em si mesma, seus efeitos sobre a pessoa dependerão tanto de sua organização psicológica ao entrar em contato com esse outro, como do contexto em que se produz a ação do outro. Não existe outro “em si”, que atue como universal nas diversas relações humanas; existe um outro produzido através de meus próprios processos subjetivos. O outro em sua universalidade só pode ser um outro instrumental que aparece diante de mim apenas por suas operações, mas sem nenhuma significação íntimo-emocional (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 81).

A concepção apresentada por Vigotsky em *Psicologia pedagógica* e, posteriormente, em trabalhos do segundo momento de sua produção teórica, especialmente no quinto capítulo do livro *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, com foco no desenvolvimento das funções cognitivas apresentando uma compreensão sobre a psique baseada na internalização do social como dimensão externa, como um reflexo, predominou sobre formulações outras de seu primeiro momento teórico que já acenavam à psique como um sistema complexo, ontologicamente diferenciado com o reconhecimento de seu papel ativo e gerador. Ainda assim, é importante destacar que mesmo durante o momento de Vigotsky marcado pelo esforço de construir uma psicologia objetiva, o autor expressou, contraditoriamente, sua intenção de conceber a psique em uma dinâmica mais integral, situando o desenvolvimento das funções no âmbito da personalidade, abordando o caráter dinâmico do desenvolvimento baseado na dialética e a imersão de novas estruturas a partir da mudança qualitativa das funções psicológicas isoladas.

As formulações de Vigotsky interpretadas por González Rey (2013b) como frutos de seu “giro objetivista”, iam ao encontro do pensamento político do final da década de 1920, considerando-se a institucionalização do marxismo e seu viés materialista na Rússia, sobretudo no momento de intensificação das forças stalinistas a partir de 1930. Entretanto,

nem a Psicologia na Rússia nem, tampouco, a figura de Vigotsky, foram poupados de perseguição sob a acusação de antimarxismo.

Foi especialmente a concepção apresentada no segundo momento da produção intelectual vigotskyana e ideias como as do desenvolvimento psicológico fomentado pelo desenvolvimento do pensamento científico, próprio do meio acadêmico, escolar, portanto, intrinsecamente ligado ao ensino intencional, que irradiaram seus efeitos em formulações posteriormente aplicadas ao campo educacional.

### **3.1.2 Delineando o ensino para o desenvolvimento: a primazia pela formação dos conceitos científicos e a noção de área de desenvolvimento potencial**

De acordo com Vigotsky (2004), o desenvolvimento dos conceitos no pensamento da criança ocorre sob a forma de “espontâneos”, tendo seu início muito antes de ingressar na escola, e também sob a forma de conceitos “científicos”. Os conceitos espontâneos são aqueles cotidianos, relacionados à experiência do dia a dia da criança. Já os científicos dizem respeito ao estabelecimento de relações lógicas e causais, demandando operações conscientes e a definição verbal. Embora os dois tipos de conceitos sejam desenvolvidos por distintas vias, mantêm proximidades. Se, por um lado, os conceitos espontâneos se desenvolvem na experiência, constituindo-se de “baixo para cima”, também requerem a intervenção do adulto, com seus ensinamentos na vida prática e na resposta às perguntas comumente lançadas pelas crianças. Sendo assim, os conceitos espontâneos, assim como os científicos, também têm sua constituição de “cima para baixo”.

Vigotsky (2004, p. 528), considera além dessa proximidade observada entre os dois tipos de conceitos, a importante precedência dos conceitos espontâneos para que a criança possa assimilar, de forma geral, os científicos, podendo se dizer que há uma profunda interligação entre eles. Um exemplo está na aprendizagem de língua estrangeira na escola, sendo necessário o conhecimento prévio da língua materna para que se estude a outra conscientemente. Nesse sentido, a idade representa um elemento importante.

Mas, os conceitos espontâneo e científico também perfazem o seu caminho por vias opostas, podendo se observar que onde há a maturidade de um conceito, reside a fraqueza do outro. Isso porque há fenômenos que estão intimamente ligados à experiência de vida das crianças, sobre os quais elas ainda não conseguem tecer conexões internas, verbalizar, conceituar. Aí está a força do conhecimento espontâneo versus o científico. Por outro lado, os conhecimentos difundidos na escola permitem a apropriação pelas crianças sem que elas,



necessariamente, tenham vivenciado os fenômenos na vida cotidiana, como por exemplo, ao estudarem sobre eventos históricos ocorridos em épocas e lugares remotos. No que tange a esses conhecimentos, as crianças tomam parte em um processo de aprendizagem em que têm acesso às relações causais dos acontecimentos, configurando-se a força do conhecimento científico no contexto de fragilidade do conhecimento espontâneo, onde a conscientização é limitada. É, pois, no campo dos conhecimentos científicos que o pensamento se desenvolve em níveis mais elevados.

Apesar da formação dos conceitos espontâneos também se valer da interferência de adultos, é na constituição dos conceitos científicos que a atuação desse sujeito se faz imprescindível, materializando-se na escola pela ação do professor. Com o auxílio desse profissional, a criança consegue agir no âmbito de suas possibilidades aproximadas, o que se faz importante indicativo de seu desenvolvimento. Nessa ótica, “o desenvolvimento mental da criança não se caracteriza só por aquilo que ela conhece mas também pelo que ela pode aprender” (VIGOTSKY, 2004, p. 537). A visão de Vigotsky é por ele sintetizada da seguinte maneira:

O surgimento dos conceitos científicos não se torna possível se não em certo nível de desenvolvimento dos conceitos espontâneos. Suponho que uma parte do desenvolvimento de onde começou o desenvolvimento dos conceitos científicos seja a zona de desenvolvimento imediato. Sob orientação do pedagogo tornam-se possíveis operações que são impossíveis na solução relativamente autônoma da criança. As operações e formas que surgem na criança sob orientação, posteriormente propiciam o desenvolvimento da sua atividade independente (VIGOTSKY, 2004, p. 539).

Assim, pode se dizer que a aprendizagem dos conceitos científicos desempenha seu importante papel no desenvolvimento da criança quando se opera em uma instância ainda em amadurecimento, proporcionando a ampliação do pensamento, do círculo de ideias na criança, o que os conceitos espontâneos não dão conta de satisfazer.

Atento à relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança, Vigotsky (VIGOTSKII, 1988) aborda três grupos teóricos frequentemente empregados nessa análise, os quais lhe parecem inadequados e ou insuficientes, apresentando, então, sua teoria acerca da “área de desenvolvimento potencial”. A primeira perspectiva analisada pelo autor toma os processos de desenvolvimento e de aprendizagem como independentes, em que o segundo não afeta o primeiro, mas vale-se das condições já definidas por este para se efetivar. O principal exemplo desse pensamento está na concepção de Piaget, a quem Vigotsky rende sua admiração, mas com a qual não pode concordar, tanto no que tange ao princípio quanto ao

método de investigação para estudar o desenvolvimento mental. O pressuposto de Piaget, de separação do processo de aprendizagem do processo de desenvolvimento, leva a considerar que na escola a criança desenvolve dois processos independentes e que “o fato de a criança estudar e o fato de a criança desenvolver-se não têm nenhuma relação entre si” (VIGOTSKY, 2004, p. 523). Metodologicamente, a perspectiva piagetiana coloca a criança frente a problemas novos, afastando suas possibilidades de lançar mão da experiência de vida e de sua cultura. Nessa perspectiva teórica,

o desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O curso de desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. Semelhante concepção não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativadas no curso da aprendizagem. O desenvolvimento e a maturação destas funções representam um pressuposto e não um resultado da aprendizagem [...] (VIGOTSKII, 1988, p. 104).

Distinguindo-se dessa abordagem, o segundo grupo teórico aludido por Vigotsky não separa os processos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando que aprendizagem é desenvolvimento. Sendo assim, as etapas de aprendizagens teriam seus correspondentes níveis de desenvolvimento, sem se definir o processo precedente e o conseqüente, como se essa relação fosse automática, exata e imutável. O terceiro grupo de teorias parte da relativa independência dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, configurando-se numa concepção dualista de desenvolvimento que também não contempla a visão do autor.

Buscando superar as concepções apreciadas acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotsky defende a “teoria da área de desenvolvimento potencial”, partindo de determinados pressupostos, dentre eles, de que a aprendizagem da criança se inicia anteriormente à aprendizagem escolar, como o aprendizado da língua materna e de determinados hábitos, conforme já referido. Essa observação permite-lhe compreender que aprendizagem e desenvolvimento relacionam-se desde os primeiros dias de vida da criança, havendo, no entanto, características específicas quando essa relação envolve a aprendizagem propriamente escolar. Tal especificidade refere-se ao fato deste tipo de aprendizagem fomentar algo diferenciado e novo ao desenvolvimento da criança, não tão somente por se tratar de um processo sistematizado, distintamente do processo de aprendizagem produzido antes da idade escolar.

Na elaboração de seu pensamento acerca da “área de desenvolvimento potencial”, Vigotsky toma como ponto pacífico o entendimento de que a maturação do desenvolvimento das funções psíquicas da criança influencia em sua capacidade potencial de aprendizagem. Nesse sentido, considera a existência do nível do desenvolvimento efetivo (real), definido como “o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VIGOTSKII, 1988, p. 111). Embora tal nível de desenvolvimento possa ser indicado por meio de testes, seus resultados são insuficientes para representar o estado de desenvolvimento da criança, haja vista a existência de outra instância do desenvolvimento, a das futuras potencialidades. Daí, a possibilidade de crianças da mesma idade situarem-se em um mesmo nível de desenvolvimento efetivo, mas diferirem-se enormemente quando considerada esta outra instância.

Ao passo em que o diagnóstico do nível de desenvolvimento efetivo leva em conta a capacidade das crianças em responderem autonomamente a testes, dentro dos limites de sua própria capacidade já amadurecida, para a apreensão do nível de desenvolvimento potencial lança-se mão do auxílio do adulto, por meio da demonstração, da condução de atividades coletivas, da proposição de perguntas-guia, levando a criança a superar os limites de sua capacidade de ação independente naquele momento de seu desenvolvimento efetivo. Assim, para Vigotsky, “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” (Ibid., p. 112). Conhecer a área de desenvolvimento potencial permite conhecer tanto o processo de desenvolvimento já trilhado pela criança, quanto aquele que está em plena maturação, tendo em vista que aquilo que “pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só” (Ibid., p.113).

Para Vigotsky, a compreensão sobre os dois níveis de desenvolvimento mental da criança tem grande impacto sobre as teorias referentes à relação entre os processos de aprendizagem e o desenvolvimento. Basicamente, pode se dizer que a atenção à área de desenvolvimento potencial inverte a orientação do ensino baseada no desenvolvimento já produzido, passando a direcionar o ensino ao desenvolvimento daquilo que ainda falta à criança no que concerne às funções psicointelectuais superiores especificamente humanas. Nessa perspectiva, “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Ibid. p.114).

Considerando-se ainda a tese de Vigotsky de que o pensamento e os processos volitivos da criança têm sua origem nas relações estabelecidas com as pessoas que a rodeiam, em seu meio social, a aprendizagem dirigida à área de desenvolvimento potencial “estimula e

ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança” (VIGOTSKII, 1988, p. 115). Desse modo, diferentemente das concepções teóricas analisadas por Vigotsky no que tange à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, para ele uma dimensão não corresponde à outra, mas é a partir da adequada organização da aprendizagem, especialmente na fase da vida da criança em escolarização, que processos de desenvolvimento são ativados, produzindo-se novas e complexas formações ao invés de, tão somente, se aproveitar o desenvolvimento já sedimentado.

A aprendizagem escolar estimula, assim, os processos internos de modo que, articulada ao desenvolvimento do sistema nervoso central, são desenvolvidas as características humanas não-naturais, determinadas historicamente. Daí a importância de se verificar os traços de desenvolvimento interno que segue, assimetricamente, a aprendizagem escolar quando esta cria a área de desenvolvimento potencial. Nesse processo dialético entre a tomada de consciência e domínio do conhecimento e o desenvolvimento psicointelectual geral da criança, as matérias escolares têm distintos papéis e relevância, sendo a “tomada de consciência a progressiva compreensão do sistema de conhecimento, das generalizações próprias das disciplinas escolares [...]” (NASCIMENTO, 2017, p. 153).

As ideias de Vigotsky sobre a área de desenvolvimento potencial e o papel da formação e desenvolvimento dos conceitos científicos, ressaltando-se a função da escola, além de sua tese fundamental de que o princípio do caráter sócio-histórico da psique está na transformação do intersíquico em intrapsíquico, foram precursoras da Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev e seus colaboradores, as quais foram sistematizadas no campo pedagógico.

### **3.2 TEORIA DA ATIVIDADE E A CONCEPÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM ORIENTADO AO DESENVOLVIMENTO**

Sobre a base das conjecturas vigotskyanas, a tese da precedência dos processos sociais externos aos psíquicos internos e a primazia das funções cognitivas (principalmente do pensamento) sobre os fenômenos de cunho afetivo-emocional, teve seu maior delineamento a partir dos estudos da “tróika” – o grupo formado em 1924 no Instituto de Psicologia de Moscou por Luria, Leontiev e Vigotsky – definindo a Teoria Histórico-Cultural nos termos em que é reconhecida hoje.

Com a ascensão de Stalin ao poder e sua veemente interferência nos distintos setores do Estado soviético, inclusive nas instituições científicas e pedagógicas, o grupo de Moscou, com suas atividades afetadas, precisou se estabelecer em outra localidade. Foi nessa circunstância que, em 1930, em virtude do convite do Comissário da Saúde Pública do Povo de Ucrânia, que Luria e Leontiev, sem trabalho, migraram para a cidade de Kharkov com o objetivo de criarem no Instituto Psiconeurológico Ucrainiano uma divisão da Psicologia na área psiconeurológica. Embora Vigotsky tenha auxiliado no processo de reestabelecimento das atividades em Kharkov e visitasse os companheiros com certa regularidade, permaneceu em Moscou. Leontiev, Luria e, pouco depois, A. V. Zaporozhets (1905-1981), constituíram, então, um novo grupo, dos “Karkovitas”, ao qual se uniram ainda L. Bozhovich (1908-1981), D. B. Elkonin (1904-1984), P. Y. Galperin (1902-1988), V. B. Zeigarnik (1900-1988) e outros. Tendo Leontiev à frente de sua condução, o Grupo de Kharkov, sem a participação de Vigotsky<sup>29</sup>, desenvolveu seu trabalho configurando a Teoria da Atividade (PUENTES, 2013, p. 167-168) que, por sua vez, fundamentou a elaboração e aplicação da Didática Desenvolvimental em escolas experimentais soviéticas.

### 3.2.1 Teoria da Atividade

A Teoria da Atividade partiu de postulados vigotskyanos, adotando seus aspectos mais objetivos. Desenvolvida ao longo da trajetória de A. N. Leontiev, já à década de 1930 apresentava a definição de suas bases, tendo marcado a Teoria Histórico-Cultural de tal modo que Teoria da Atividade passou, equivocadamente, a ser entendida como uma continuidade natural do pensamento de Vigotsky e, praticamente, como sinônimo de “Teoria Histórico-Cultural”. De fato, os aspectos enfatizados no segundo momento da produção vigotskyana guardavam semelhança com o pensamento dos teóricos da Atividade, quais sejam – as preocupações em imprimir um caráter objetivo aos fenômenos psíquicos, tomando-os como reflexos de processos externos, e a centralização do olhar ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Entretanto, a obra de Vigotsky, em sua integralidade, expressa outras formas de compreender a estrutura e desenvolvimento da psique humana de modo que o

---

<sup>29</sup> Há diferentes versões sobre o afastamento de Vigotsky das produções dos intelectuais do Grupo de Kharkov, especialmente, dos precursores Leontiev e Luria (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 76-77). Considerando a análise da obra de Vigotsky por González Rey (2013b), o mais provável parece ser a orientação diferenciada no pensamento do autor que, especialmente entre 1931 e 1934, voltado às questões ligadas à emoção e à arte, bem como à busca de uma definição qualitativamente diferenciada da psique, sinalizava a sua preocupação com a unidade cognitivo-afetiva dos processos psicológicos, ao passo em que os Kharkovitas se dedicavam às teorizações que definiam os fenômenos da psique sobre a base da Atividade, objetivando-os.

próprio autor seguiu a um distinto caminho e, ainda hoje, o princípio definidor de uma teoria psicológica histórico-cultural deixa margem para desdobramentos no campo da subjetividade<sup>30</sup>.

Em um contexto de intensa refutação dos pressupostos idealistas do conhecimento, a Teoria da Atividade consolidou a Psicologia soviética em caráter objetivista, em pleno acordo com a orientação materialista do marxismo que imperava no Estado soviético, fundamentando também a concepção educacional da sociedade socialista. Analisando a introdução do conceito de “atividade” na teoria do conhecimento por Marx, Leontiev observa o forte cunho materialista inferido, haja vista que a atividade cognoscitiva é totalmente vinculada ao mundo circundante e às relações nele tecidas:

[...] a atividade em sua forma inicial e básica é a atividade prática sensorial durante a qual os homens se colocam em contato prático com os objetos do mundo circundante, experimentam a resistência desses objetos e atuam sobre eles, subordinando-se a suas propriedades objetivas. Esta é a diferença fundamental que existe entre a doutrina marxista sobre a atividade e a idealista, que admite a atividade somente em sua forma abstrata, especulativa. A profunda transformação realizada por Marx na teoria do conhecimento está na concepção da prática humana como base do conhecimento humano, como um processo em cujo desenvolvimento vão surgindo tarefas cognitivas, se engendram e desenvolvem a percepção e o pensamento do homem e que, simultaneamente, define os critérios da adequação e a veracidade dos conhecimentos; na prática - diz Marx - o homem deve demonstrar a verdade, a realidade e o poder, as múltiplas facetas de seu pensamento (LEONTIEV, 1984, p. 20, tradução nossa).

Considerando os princípios da Teoria da Atividade tem-se, primeiramente, que os atributos humanos, para além das características biológicas da espécie, somente podem ser incorporados por meio da apropriação das obras da cultura humana constituídas historicamente. Para Leontiev, esse processo se dá pela atividade intencional exercida pelo homem em seu meio, quando transforma a realidade objetiva e é por ela transformado. Nessa direção, baseando-se no pensamento de Marx, afirma:

A atividade humana (tanto mental como material), tal como se manifesta no processo de produção, está cristalizada no produto; o que num extremo se manifesta como ação, movimento, no outro extremo, o do produto, transforma-se numa propriedade estavelmente definida. A mesma transformação é um processo no qual se produz uma objetivação das capacidades humanas: as conquistas histórico-sociais da espécie (LEONTIEV, 1991, p. 63-64).

---

<sup>30</sup> Nesse sentido está a teorização de González Rey (2004, 2013b, 2017).

Segundo a concepção de Leontiev, nas criações humanas – como os objetos materiais e fenômenos ideais (ciência e linguagem) – concentram-se tanto a experiência histórica do gênero humano, quanto as capacidades intelectuais geradas na experiência. É, então, no seio da atividade que se realiza o desenvolvimento humano, uma vez que, no processo de apropriação (ou assimilação) se dá a interiorização da atividade externa que se transforma em interna, constituindo-se e desenvolvendo-se as funções e faculdades psíquicas. De acordo com o autor,

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida - em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós precisamos por isso começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida [...] Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (LEONTIEV, 1988, p. 63).

Sendo assim, é no bojo das relações sociais, em que se desenvolve a produção material e o reflexo psíquico da realidade, que o pensamento é gestado. Em palavras de Leontiev (1984, p. 21, tradução nossa), “o pensamento e a consciência são determinados pela existência real, pela vida dos homens, e somente existem como sua consciência, como um produto do desenvolvimento do mencionado sistema de relações objetivas”. À luz do pensamento de Marx, Leontiev considera, portanto, que a consciência não se trata de epifenômeno dos processos cerebrais e sim de produto das relações sociais que, por sua vez, se realizam mediante o cérebro e os órgãos dos sentidos, sendo que, nos processos psicológicos originários das relações sociais “são onde se concebem os objetos como imagens subjetivas deles mesmos na mente humana, como consciência” (Ibid., p. 28). É a partir do processo de apropriação dos conhecimentos humanos produzidos por gerações precedentes que se dá a transição da consciência social à individual.

Para Leontiev (1991, p. 64-65), a apropriação pelos seres humanos não se reduz a uma adaptação ao mundo circundante, tal como ocorre aos animais. Enquanto o processo de adaptação nos animais é de cunho biológico, implicando na alteração das características da espécie em função das exigências ambientais, o processo de apropriação implica na “reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas do

comportamento”, requerendo, para isso, uma posição ativa dos envolvidos em uma adequada atividade. Esta, mediada pelas relações com as pessoas, permite aos indivíduos assimilar o objeto ou fenômeno dado. A apropriação refere-se, pois, a “um processo por meio do qual se produz na criança o que nos animais se consegue mediante a ação da hereditariedade; a transmissão para o indivíduo das conquistas do desenvolvimento da espécie”. Um exemplo está na linguagem que, na condição de “produto objetivo da atividade das gerações humanas precedentes”, ao ser assimilada pela criança incide no desenvolvimento das capacidades de fala e entendimento e das funções de audição e de articulação da fala (LEONTIEV, 1991, p. 65). Desse modo, a comunicação é tida como sumariamente importante ao desenvolvimento mental, uma vez que a experiência humana generalizada reflete-se de forma verbal na linguagem, além de consolidar-se nos elementos materiais (Ibid. p. 72). Daí Leontiev considerar que nos seres humanos e, somente no caso deles, “a adaptação da experiência filogenética às mudanças das condições externas [...] adquire a forma de experiência histórica assimilada durante a vida” (Ibid. p. 67).

Além do processo de apropriação da experiência do gênero humano, Leontiev (1991) define outros dois princípios relevantes ao desenvolvimento mental da criança, quais sejam: as “aptidões”, como processo de formação de sistemas cerebrais funcionais, e a compreensão do processo de formação das ações mentais como desenvolvimento.

De acordo com o autor – à luz de investigações psicológicas realizadas por Vigotsky e de suas próprias experiências empreendidas no laboratório da Universidade de Moscou – as crianças não nascem com os órgãos preparados à assimilação da experiência humana. Durante a vida, ao passo em que os indivíduos se apropriam dessa experiência no meio social, são desenvolvidas as capacidades e funções, formando-se os próprios órgãos necessários ao seu funcionamento, ou seja, os sistemas funcionais cerebrais voltados à realização de atos específicos. Segundo Leontiev (1991, p. 69), a formação de tais sistemas constituem um importante princípio da ontogênese, uma vez que determinam novas formações no desenvolvimento mental.

As chamadas “funções psicofisiológicas” são definidas por Leontiev (1988, p. 76) como “as funções fisiológicas que realizam a mais alta forma de vida do organismo, isto é, sua vida mediada pela reflexão psíquica da realidade [...] inclui as funções sensoriais, as funções mnemônicas, as funções tônicas e assim por diante”. A importância conferida a essas funções é incomensurável, entendendo-se que elas estão envolvidas em toda e qualquer atividade psíquica. Partindo da premissa de que as funções se desenvolvem inter-relacionadas aos processos da realidade e da crença sobre sua imprescindibilidade em relação às demais



atividades psíquicas, Leontiev imprime o caráter objetivo aos fenômenos de ordem subjetiva. Em suas palavras:

Todas essas funções constituem igualmente a base dos correspondentes fenômenos subjetivos de consciência, isto é, sensações, experiências emocionais, fenômenos sensoriais e a memória, que formam a “matéria subjetiva”, por assim dizer, a riqueza sensível, o policromismo e a plasticidade da representação do mundo na consciência humana (LEONTIEV, 1988, p. 76).

Quanto ao processo de formação das ações mentais, é também percebido pelo autor de forma intrinsecamente ligada à assimilação da experiência histórico-social, partindo do entendimento de que a criança necessita aprender as noções, os conceitos sobre o mundo circundante para acumular conhecimento humano. Para tanto, defende a necessidade de nela desenvolver “processos cognitivos adequados (ainda que, naturalmente, não idênticos) aos processos cujo produto é o conceito dado” (LEONTIEV, 1991, p. 73).

Tendo em vista a formação desses processos da esfera intelectual, da ordem do pensamento, Leontiev prevê, tal como defendeu Galperin e seus colaboradores, a orientação das crianças em um trabalho de formação de ações mentais por etapas, em que, partindo-se de ações externas com objetos, adentra-se ao campo teórico por meio da verbalização e, por fim, ao plano mental, com a realização de operações internas de pensamento. Essa concepção é justificada a partir da constatação de que, embora a criança seja capaz de assimilar a experiência sócio-histórica de forma generalizada, é preciso que forme ações mentais adequadas aprendendo, assim, conceitos, generalizações, conhecimentos, no sentido de dominar as operações de pensamento. Nessa perspectiva, o ensino intencional sobre uma base orientadora da atividade tem um papel fundamental centrado-se, em um primeiro momento, em ações com objetos externos, conforme mencionado.

A fase da escolarização é, desse modo, crucial à reestruturação e ampliação do universo de relações humanas da criança, levando-a a desempenhar diferentes papéis no contexto social, a assumir responsabilidades, a perceber suas novas potencialidades, a despertar-lhe novos interesses quanto aos aspectos da realidade e às formas como ela é lida, enfim, a ressignificar sua compreensão de mundo. Segundo Leontiev (1988), é a essa mudança na forma de inclusão objetiva da criança na vida social, ou seja, é a reorganização de suas obrigações e de seus papéis sociais juntamente com a de seu sistema de relações, que se devem, inicialmente, a caracterização do estágio de desenvolvimento. Porém, fator determinante à mudança nos estágios de desenvolvimento da psique é o desenvolvimento da

atividade pela criança nas condições de sua existência. Para o autor (LEONTIEV, 1988, p. 82), os estágios sucessivos de desenvolvimento se tratam de estágios separados da transformação da criança em membro da sociedade, a quem cabem obrigações.

Levando-se em conta a relevância dos processos reais, concretos da vida ao desenvolvimento psíquico dos indivíduos, importante é considerar a visão de Leontiev de que em cada estágio há um tipo de atividade que mais se destaca, falando-se em “atividade principal” – um tipo específico e dominante de atividade – e em atividades outras, com papel subsidiário no desenvolvimento. A atividade do primeiro tipo é definida por Leontiev (1988, p. 65) como aquela “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”.

A transição do indivíduo a distintos estágios de desenvolvimento da psique deve-se, assim, à mudança no conteúdo da atividade principal associada à sua sequência no tempo (considerando-se o fator etário), mas, sobretudo, às condições histórico-sociais concretas envolvidas na experiência de vida. São propriamente essas condições que determinam a atividade principal em cada estágio. Tendo em vista as condições da ex-URSS, Leontiev verifica que o domínio da realidade objetiva – a assimilação de fenômenos e relações humanas pela criança – se dá, primeiramente, a partir do brincar. Posteriormente, com a ampliação de seus conhecimentos, o surgimento de novos interesses e a percepção de suas novas potencialidades, a atividade principal passa a ser definida no estudo sistematizado desenvolvido em espaço escolar.

Para o autor, a ruptura acarretada pelas mudanças qualitativas no desenvolvimento da psique é inevitável, sendo que a mudança no tipo principal de atividade e a transição a um distinto estágio de desenvolvimento correspondem à emergência de uma necessidade interior, mas em conexão com o próprio enfrentamento de novas tarefas, como as postas pelo processo educacional. O jovem e o adulto, por sua vez, encontram no treinamento posterior e no trabalho suas atividades principais (LEONTIEV, 1988, p. 66-67).

Os processos identificados como “atividade”, com papel central ou subsidiário no desenvolvimento do indivíduo, têm características definidas, concretizando as relações do homem com o mundo em atendimento a uma necessidade especial. Para que se possa atribuir o *status* de atividade a um processo, a existência de uma necessidade (força interna que a conduza) é a condição primeira, devendo ocorrer também a mobilização do sujeito (no intuito de satisfazê-la) vinculada ao próprio conteúdo do processo em desenvolvimento. Ou seja, o

motivo – aquilo que move o sujeito na realização de algo – deve coincidir com o objeto ao qual o próprio processo se dirige.

Buscando análogos no campo do ensino-aprendizagem musical, tomemos o exemplo de um estudante que tem aulas de Música na escola básica, a quem o professor atribui a tarefa de execução de vocalizes. Este indivíduo pode se sentir estimulado, dedicando-se a essa realização ao perceber que ela lhe propicia o aquecimento vocal, que por sua vez, lhe favorece a afinação, a articulação e a projeção de sua voz e acarreta a interpretação de determinado repertório com maior acuidade em correspondência à sua necessidade de realização artística. Nesse caso, é possível inferir que, ao entoar os vocalizes, o estudante toma parte em uma atividade musical por meio do canto, haja vista que seu interesse e mobilização relacionam-se diretamente ao conteúdo do próprio fazer.

Em uma situação distinta, em que o estudante entoa os vocalizes simplesmente em função do cumprimento obrigatório de uma norma, tendo como necessidade a adequação de seu comportamento ao adotado pelos demais estudantes da turma para não ser excluído da sala de aula, pode se dizer que a realização dos vocalizes trata-se de uma ação e não propriamente de uma atividade musical, uma vez que o objeto ao qual se dirige seu fazer – a expressão artística – não coincide com o que o motiva a entoar vocalizes. Neste caso, ao invés de se falar em atividade musical, se define uma atividade de condicionamento vocal com fim nela mesma, em que a entonação de vocalizes se caracteriza como ação, e, as estruturas entoadas, como “alvo direto”, ou seja, como objeto da ação independentemente do propósito de expressar-se musicalmente. Isso porque, é a permanência na sala de aula junto aos demais estudantes que consiste no motivo da ação.

Assim, em palavras de Leontiev (1988, p. 68), “atividade” designa “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. Isso quer dizer que a caracterização de um processo como “atividade” requer a análise psicológica do próprio processo, possibilitando compreender o que ele representou ao sujeito.

Já a ação (ou ato), refere-se a “um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte”. Contudo, os motivos das ações podem ser transformados, passando de “só motivos compreensíveis” – quando não são psicologicamente eficazes, apesar de existirem na consciência – a “realmente eficazes”, dando origem a novos tipos de atividade. Isso ocorre quando o resultado da ação, dependendo das condições, se faz mais significativo que o motivo

que lhe deu cabo, incidindo, assim, em uma nova objetivação das necessidades do indivíduo (LEONTIEV, 1988, p. 70-71).

A transformação dos motivos pode levar à transformação das relações da criança com a realidade e a mudanças na atividade principal, incidindo na transição a novos estágios de desenvolvimento. Mas, para que o novo motivo de fato incite a transição a uma nova atividade principal, é preciso que a criança se conscientize quanto à nova esfera de relações e que o novo motivo corresponda às reais possibilidades de sua atividade.

Nessa direção, outro exemplo pode ser elucubrado no que tange à prática musical. Nada incomum é observarmos uma criança pequena a executar melodias livremente, de forma lúdica em uma flauta doce de brinquedo. Ela experimenta fenômenos e relações humanas no mundo circundante por meio da brincadeira com as sonoridades. Em sua fase de escolarização, seus pais a matriculam em um conservatório – um ambiente especializado no ensino musical – para que, no tempo livre da escola básica, não fique ociosa em casa. Além disso, os pais acreditam que o (a) filho (a) poderá se relacionar com outras pessoas em um distinto espaço social. Para a criança, sua presença no novo lugar pode representar um passatempo, a oportunidade de fazer novas amizades, de aprender algo diferente, ou mesmo o mero cumprimento de uma obrigação imposta pelos pais.

Imersa no contexto de sistematização do estudo musical, a criança passa a desenvolver atividades de preparação técnico-instrumental e a interpretar um repertório de músicas. Posteriormente, com a apresentação do produto artístico a uma plateia ela se entusiasma, percebendo a relação entre os esforços empreendidos na preparação e o resultado alcançado. Se, a partir daí, a atividade de execução instrumental passa a ser empreendida com nova motivação, em acordo com as potencialidades do indivíduo, levando-o a integrar contextos artísticos de modo a determinar as relações de sua vida, pode se dizer que o estudo, nesse caso no campo musical, exerce o papel de atividade principal em favor de suas novas aquisições no desenvolvimento psicológico.

Segundo o exemplo descrito é possível inferir que os motivos do envolvimento da criança com a prática da flauta doce passaram por transformações e transformaram as próprias relações desse indivíduo com a realidade, assim como o caráter de sua atividade que, em um primeiro momento se manifestou a partir da brincadeira com as sonoridades do instrumento. Depois, em um espaço social de estudo, a atividade com a flauta doce assumiu uma nova configuração, mas foi motivada por aspectos outros que não o próprio aprendizado musical. Finalmente, a partir do momento em que os resultados do envolvimento do indivíduo com as práticas musicais soaram-lhe mais significativos do que os motivos que a princípio dirigiam o

estudo do instrumento, esses motivos “apenas compreensíveis” foram transformados em motivos “realmente eficazes”, gerando a nova objetivação de suas necessidades.

O exemplo mencionado corresponde à situação de muitos artistas, os quais ainda crianças se envolvem com o estudo musical que, aos poucos vai tomando uma diferente proporção em sua vida a ponto de se tornar uma atividade principal, configurada como profissão na fase adulta.

A transição do indivíduo a distintos estágios de desenvolvimento da psique deve-se, assim, à mudança no conteúdo da atividade principal associada à sua sequência no tempo, considerando-se o fator etário, mas, sobretudo, às condições histórico-sociais concretas envolvidas na experiência de vida. Segundo Leontiev (1988, p.81), além de caracterizar determinado estágio de desenvolvimento e outras formas da atividade da criança, o desenvolvimento da atividade principal define novos alvos na consciência e, por conseguinte, a formação de novas ações.

Os sentidos das ações não são exclusivos, podendo variar de sujeito para sujeito ou ainda para um mesmo sujeito. Isso porque o motivo da atividade a qual pertence a ação e que a ela se conecta pode se diferenciar, embora o objetivo da ação (propósito direto) permaneça o mesmo. Para conhecer o sentido de uma ação a uma criança, faz-se necessário ter em mente a atividade que integra e, assim, o seu motivo. É pela possibilidade de se conferir distintos sentidos a uma ação que ela pode se diferenciar psicologicamente. Leontiev (1988, p. 72) é, assim, imperativo ao dizer: “dependendo de que atividade a ação faz parte, a ação terá outro caráter psicológico. Esta é uma lei básica do desenvolvimento do processo das ações”.

Conforme Leontiev, na consciência individual – dimensão humana interna – são processados dois tipos de sensibilidade com sua origem nas significações apreendidas no meio externo, pelo movimento da atividade objetiva: “as impressões sensoriais da realidade exterior na qual transcorre sua atividade e as formas de vivência sensorial de seus motivos, a satisfação ou insatisfação das necessidades que estão por trás deles”. Se por um lado, “a sensorialidade externa vincula na consciência do sujeito os significados com a realidade do mundo objetivo”, por outro, “o sentido pessoal os vincula com a realidade de sua própria vida neste mundo, com seus motivos” (LEONTIEV, 1984, p. 120, tradução nossa).

É, então, em virtude do sentido pessoal, que Leontiev prevê a existência da chamada “parcialidade da consciência humana”. Mas, o autor reitera que o sentido pessoal não pode ser puro, descolado do mundo objetivo, caracterizando-se como categoria psicológica a partir da transformação das significações (representações, ideias, conceitos) emergidas nas relações sociais concretas. Em palavras do autor,

[...] o indivíduo não possui linguagem própria nem significados elaborados por ele mesmo; sua tomada de consciência dos fenômenos da realidade somente pode se dar por meio de significados “acabados”, assimilados do exterior, ou seja, conhecimentos, conceitos, opiniões, recebidas na comunicação, em umas ou outras formas da comunicação individual ou de massas. É isto o que cria a possibilidade de introduzir em sua consciência, de impor-lhe, representações e ideias deturpadas ou fantásticas, inclusive aquelas que não têm qualquer fundamento em experiência real, vital (LEONTIEV, 1984, p. 121, tradução nossa).

Muito embora as significações estejam inicialmente compreendidas em um sistema social podendo envolver ideias infundadas e definir estereótipos na consciência, o autor defende que, por meio de confrontações vitais, os sentidos pessoais subjetivos podem ser transmutados em significações adequadas, em consonância com as condições de vida do indivíduo. Isso porque “o indivíduo não se encontra simplesmente frente a uma ‘vitrine’ de significados entre os quais somente lhe cabe fazer uma escolha, mas penetram com energia em suas relações com as pessoas que formam o círculo de suas comunicações reais” (LEONTIEV, 1984, p. 122, tradução nossa).

É baseado no sentido pessoal atribuído pela criança aos fenômenos da realidade (em conexão com sua atividade em cada estágio de desenvolvimento) que seu conhecimento é expresso. Sob esse ponto de vista, “conhecimento” é entendido como a interpretação própria dos fenômenos da realidade, sendo, portanto, analisado a partir do sentido que têm para o indivíduo e não necessariamente a partir do conteúdo do conhecimento que se tem sobre algo.

Tratando-se do desenvolvimento da psique, Leontiev também se atém às mudanças no campo das operações como componentes internos da atividade. Para o autor, operações correspondem ao modo, aos meios de execução de uma ação, sendo que esses meios dependem das condições em que o objetivo (alvo) da ação é dado. Já a ação é definida pelo alvo. Mostra disso no campo musical pode estar na aprendizagem de uma peça para violão solo. Em seu processo de conhecimento e interpretação da música, um estudante pode lançar mão de distintos meios para chegar à sua execução com fluência (objetivo/alvo). Ele precisa não só do domínio técnico-instrumental, mas também de saber quais notas tocar. Um dos meios para saber o que tocar, é a apreciação da peça gravada por algum intérprete, proporcionando ao estudante uma referência auditiva que lhe permitirá familiarizar-se com o estilo, formar um senso rítmico, melódico, harmônico, enfim, se atentar aos diversos elementos constitutivos da música e até mesmo “tirá-la de ouvido”, ou seja, reproduzi-la autonomamente em seu próprio instrumento. Outro meio de saber quais notas tocar pode ser a leitura da partitura convencional, onde os vários elementos da música são registrados

graficamente. É possível que o estudante se valha das duas operações mencionadas para executar a peça desejada – “tirar de ouvido” e ler a partitura – mas em determinado momento e sob condições específicas, opte por um ou outro meio. Há aqueles violonistas que não têm acesso à partitura musical da obra que pretendem executar ou mesmo a competência da leitura de partituras, faltando-lhes tais condições. Mas, por conseguirem apreender e reproduzir as estruturas sonoras com facilidade a partir da escuta, se valem desse meio para executar a ação. Outros violonistas, por sua vez, além de terem acesso à partitura, dominam a leitura dos códigos musicais, mas, por outro lado, não têm condições de “tirarem de ouvido” ainda que desejassem assim proceder para a execução da música. Nesse sentido, à luz do pensamento de Leontiev (1988, p. 74), pode se dizer que o alvo – executar a peça musical – determina a operação: ler a partitura e ou “tirar a música de ouvido”. Para tanto, a definição de um ou outro modo de ação (ou mesmo a adoção dos dois modos) depende das condições em que o alvo é dado, tais como: ter acesso à partitura e saber decodificá-la e ou ter a gravação da música e conseguir “tirá-la de ouvido”. Uma mesma ação, como no exemplo de executar uma peça musical, pode ser realizada valendo-se de distintas operações e, por outro lado, diferentes ações podem ser realizadas segundo uma mesma operação.

De acordo com Leontiev (1988) operações são, muitas vezes, interligadas umas às outras e executadas em meio a um processo em que, necessariamente, não se destacam de forma separada na consciência. Mas há também as operações do tipo conscientes que são formadas, em um primeiro momento, como ações, portanto, como um processo orientado ao alvo, podendo, posteriormente, consolidar-se como hábito automático. Um aluno iniciante no violão que se propõe a executar uma melodia tem seu fazer orientado a uma série de ações isoladas: posicionar os braços e mãos direita e esquerda; atentar-se às notas musicais e ao ritmo que deverá ser executado; atentar-se à localização de cada uma das notas no braço (escala) do instrumento e nas cordas, bem como à correspondência dos dedos da mão esquerda às casas/cordas em que essas notas serão produzidas, coordenando o movimento dos dedos da mão esquerda (com os quais se comprimem as cordas) com os dedos da mão direita em alternância entre o indicador e médio (com os quais se ferem as cordas), enfim, produzindo os sons. Para esse recém instrumentista a produção de cada som envolve uma série de ações, como processos independentes com alvos distintos.

Tomando a perspectiva de Leontiev (1988, p. 75), na medida em que o alvo da ação dada se converte em uma condição da ação necessária a um novo objetivo posto, tornando-se meio de realização de outra ação, tem-se a conversão de um processo antes caracterizado como uma ação em uma operação. Considerando o aprendiz de violão, é possível dizer que,

ao executar uma melodia em seu instrumento, ou seja, ao realizar essa ação, lança mão de meios e técnicas desenvolvidas sob determinadas condições (oleosidade dos dedos; tamanho e formato das unhas; estado, altura e tensão das cordas; tamanho do instrumento, etc.). Para que consiga executar a melodia desejada, é preciso que transcorra conscientemente determinadas etapas, assimilando o mecanismo técnico como aquele envolvido no trabalho da mão direita e da mão esquerda, como “alvos” para, daí, chegar ao ponto de realizar os movimentos interligados de ambas as mãos na produção das notas musicais sem, contudo, ter que pensá-los de forma independente. Com o tempo de estudo, de prática no instrumento, os movimentos vão sendo automatizados e, ao invés de se ter como objetivos “tocar a segunda corda com o dedo indicador” e “comprimir a segunda corda na primeira casa com o dedo 1” para se produzir a nota Dó<sup>4</sup>, por exemplo, passa-se a ter um único objetivo na consciência, qual seja, executar a nota desejada ou mesmo todo um trecho musical com fluência. Articular corretamente o movimento da mão esquerda e da direita na produção da nota Dó<sup>4</sup> passa a ser não mais que condição da ação necessária à realização da música. Alçado esse ponto de domínio na execução instrumental, pode se dizer que o aprendiz, agora mais avançado em sua aprendizagem, desenvolveu as operações motoras requeridas pela habilidade de se tocar determinada música ou trecho musical ao violão. Segundo Leontiev, a mesma relação entre ações e operações observada nos movimentos motores são válidas no que tange às operações mentais e sua conversão em hábitos. O autor considera ainda que

quando o nível do desenvolvimento das operações é suficientemente alto, torna-se possível passar para a execução de ações mais complicadas e estas, por sua vez, podem proporcionar a base para novas operações que preparam a possibilidade para novas ações, e assim por diante (LEONTIEV, 1988, p. 76).

A visão de Leontiev acerca da atividade humana, seja ela material ou mental, consiste assim em um processo dinâmico que tem em sua base o trinômio necessidade/objeto/motivo, em que, originando-se de uma necessidade “é dirigida a um determinado objeto (que consiste no seu conteúdo); depende dos motivos - o que move o sujeito -; e é constituída por ações - que, por sua vez, dependem dos objetivos-; e; são dirigidas por operações - que são os meios ou procedimentos para realizar a ação [...]”. Para além da necessidade, objeto, motivos e ações como componentes básicos na estrutura da atividade, o autor destaca os outros elementos, quais sejam: as operações, as condições, os instrumentos mediadores na relação entre sujeito e objeto da atividade (meios de caráter material ou simbólico), o produto (resultante das transformações sucedidas no objeto), e, o próprio sujeito – indivíduo concreto,



grupo ou sociedade que realiza a ação em um contexto histórico e social (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 92)

As mudanças ocorridas no campo das operações, juntamente com as alterações anteriormente abordadas – nas funções psicofisiológicas, no lugar ocupado pelo indivíduo no sistema de relações humanas e na atividade principal desenvolvida em determinada fase de sua vida – marcam, como forças motivadoras, o desenvolvimento de sua psique, lembrando que, para Leontiev, as mudanças referentes à atividade principal não só caracterizam o estágio em que o indivíduo se situa, como também acarretam a sua migração a um novo estágio de desenvolvimento.

Ao realizar a atividade principal em determinado estágio de desenvolvimento, a criança se vê em um distinto círculo de relações sociais e diante novos alvos em sua consciência, sendo geradas a partir daí, novas ações, operações e funções. Mas ao se situar em um novo lugar no sistema de relações sociais, este indivíduo se conscientiza acerca de tais relações e as interpreta, alterando-se os motivos de suas ações e os sentidos conferidos aos objetos e fenômenos de seu meio, dando-se vazão às novas mudanças no interior de seu estágio de desenvolvimento (no âmbito das ações, operações e funções), que impulsionam o surgimento de uma nova atividade principal e, assim, a transição a outro estágio de desenvolvimento (LEONTIEV, 1988).

Nessa perspectiva, a educação e, especialmente a escola, tem papel central. A primeira, por pressupor o processo formativo do ser humano enquanto tal, desenvolvendo suas habilidades e capacidades psíquicas e, a segunda, por consolidar-se como instituição social delineada como espaço de apropriação da cultura, necessitando, para isso, dotar-se de mecanismos que favoreçam o desenvolvimento dos indivíduos por meio da atividade, ou seja, que propiciem o surgimento de novas formações psíquicas.

No contexto escolar, as atividades se distinguem entre ensino (cabível ao professor) e estudo (própria do aluno), as quais devem ser originadas por uma necessidade coletiva, constituídas por ações articuladas por objetivos comuns. Os motivos de ambas atividades também devem coincidir com os objetos de suas ações – no caso do professor, o objetivo de fomentar o desenvolvimento e, dos alunos, de se formar, desenvolver – isso para que a atividade (de trabalho - do professor, e, de estudo - do aluno) de fato potencialize o desenvolvimento de ambos (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 95).

Organizada intencionalmente, a atividade do professor é responsável pela construção das necessidades coletivas e da educação dos motivos de modo a transformar motivos “apenas

compreensíveis” em motivos “realmente eficazes”. Daí a necessidade de uma didática compatível com tais anseios e compromissada com o desenvolvimento humano.

### 3.2.2 Didática Desenvolvimental

A Didática Desenvolvimental tem sua expressão no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, consistindo na aplicação pedagógica de teses vigotskianas, bem como de prerrogativas da Teoria da Atividade. Levando-se em conta a relação entre desenvolvimento psíquico e a educação, psicólogos soviéticos seguidores de Vigotsky e Leontiev se empenharam na realização de investigações a partir da década de 1950 buscando-se alternativas para a reforma do ensino nas escolas soviéticas frente ao intento de formação do novo homem para a sociedade socialista.

Organizados em dois grupos de pesquisa no Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética, o grupo liderado por L. V. Zankov originou o sistema zankoviano de ensino e, o outro, liderado por D. B. Elkonin e V. V. Davidov, desenvolveu o sistema Elkonin-Davidov. Mas, desde a década de 1940, P. Y. Galperin e N. F. Talizina juntamente com seus colaboradores, se dedicavam aos estudos que levaram à elaboração da Teoria por Etapas das Ações Mentais, enfocando as questões ligadas ao método de ensino por entenderem que o desenvolvimento humano via processo de educação formal requeria a adequada metodologia voltada à atividade objetal.

Foi a partir de pesquisas teórico-práticas desenvolvidas ao longo de 25 anos, principalmente na Escola Experimental N. 91 de Moscou, que Davidov ao lado de Elkonin, concebeu as bases da Teoria do Ensino Desenvolvimental<sup>31</sup>. Tais pesquisas se davam por meio de experimentos formativos, com a interferência no processo de neoformações psíquicas dos estudantes (principalmente do ensino primário) durante a atividade de aprendizagem, aquela caracterizada como “principal” na fase da vida das crianças de 6 a 10 anos. Contou-se, para tanto, com a atuação de professores no ensino de Matemática, Língua Russa, Literatura, Ciências, Artes plásticas e Música. As pesquisas empíricas possibilitaram o delineamento da Teoria do Ensino Desenvolvimental, tendo por mote a formação do pensamento teórico e sua materialização em programas para as disciplinas escolares (LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

---

<sup>31</sup> Além dos pesquisadores do “Grupo de Moscou”, outros notáveis estudiosos, partícipes do “Grupo de Kharkov” e do “Grupo de Kiev” levaram a cabo seus experimentos, colocando em prática as prerrogativas do Sistema Davidov-Elkonin.

Na base da teorização de Davidov (1930-1998) – notável integrante da terceira geração de psicólogos soviéticos a partir do grupo de Vigotsky – estão as elaborações deste autor acerca do desenvolvimento humano mediante a apropriação da cultura, das capacidades e da conduta humana constituídas histórica e socialmente nas relações estabelecidas pelos sujeitos no mundo objetivo. Diz Davidov:

O sujeito individual, por meio da apropriação, reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade. O tipo geneticamente inicial da apropriação é a participação do indivíduo na realização coletiva, socialmente significativa, da atividade, organizada de forma objetual externa. Graças ao processo de interiorização a realização desta atividade se converte em individual e os meios de sua organização, em internos (DAVIDOV, 1988, p. 6).

Também sob influência do pensamento de Vigotsky advém o entendimento sobre o peculiar papel do processo de escolarização ao propiciar o desenvolvimento das capacidades de pensamento via a assimilação dos conceitos científicos, extrapolando o desenvolvimento real da criança e suas capacidades de operar ações mentais nos limites de sua maturação biológica.

Considerando a periodização do desenvolvimento mental concebida por Elkonin<sup>32</sup>, Davidov investigou os processos de neoformações psicológicas em crianças no início de sua escolarização, corroborando a tese de Vigotsky ao desvelar que elas “[...] poderiam resolver tarefas de aprendizagem se fossem promovidas nelas transformações básicas por meio da

---

<sup>32</sup> De acordo com Davidov (1988, p. 40-41), a periodização da infância delineada por Vigotski, Leontiev e finalmente Elkonin, condiz com a natureza geral do desenvolvimento mental das crianças soviéticas e com as particularidades já incorporadas no processo de ensino formal a elas ofertado no contexto do socialismo. O autor explica que tal periodização parte da premissa de que cada faixa etária tem uma atividade principal, sendo que a substituição de uma por outra caracteriza a sucessão dos períodos evolutivos. Sendo assim, “em cada atividade principal se constituem e se desenvolvem as correspondentes neoformações psicológicas, cuja sequência cria a unidade do desenvolvimento mental da criança”. Ocorre que a periodização de Elkonin pode ser lida criticamente considerando que intercala fases de caráter mais afetivo com outras de caráter mais cognitivo, como se as duas dimensões pudessem ser separadas ou sobrepostas em sua importância em cada momento específico da vida. A periodização admitida por Davidov é então definida da seguinte maneira: 1) Comunicação emocional direta com os adultos - do lactente a partir das primeiras semanas de vida até seu primeiro ano de vida, quando apresenta necessidade de comunicação e atitude emocional em relação aos demais membros da cultura; 2) Atividade objetual-manipuladora - própria da criança com idade entre um e três anos, quando reproduz os procedimentos e ações com os objetos e coisas elaborados culturalmente, pronunciando as primeiras palavras e dando início ao processo de construção de seus significados e sentidos; 3) Atividade de jogo/brincadeira - típica em crianças de três a seis anos de idade, quando, por meio dela, desenvolve a imaginação e a função simbólica; 4) Atividade de aprendizagem - formada nas crianças de seis a dez anos de idade, emergindo a consciência teórica, o raciocínio e as capacidades correlatas; 5) Atividade socialmente útil - própria dos sujeitos de dez a quinze anos de idade, envolvendo uma diversidade de atividades relacionadas a trabalhos e aprendizagens que incluem esportes e arte; 6) Estudo e formação profissional - abarca sujeitos de 15 a 18 anos, estudantes do ensino médio e cursos técnico-profissionalizantes, quando têm ampliadas suas competências científico-investigativas e passam a se interessar pela formação profissional, bem como pelo trabalho, além de fazerem projetos para o futuro.

atividade de estudo, do pensamento teórico-abstrato e da livre regulação da conduta” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 325), ou seja, a partir de um ensino intencional capaz de instigá-las em sua área de desenvolvimento potencial.

Ao considerar a atividade prática humana de aprendizagem, Davidov se fundamenta na Teoria de Leontiev acreditando que ao realizá-la, dirigindo-se ao seu objeto, o sujeito não só se apropria de seu conteúdo, como reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade externa, a qual, interiorizada, é convertida em atividade individual, transformando suas conexões internas, redefinido suas capacidades mentais e, assim, sua capacidade de transformação da realidade. Em palavras de Davidov (1988),

ao ingressar na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos (os ABCs) das formas mais desenvolvidas de consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moralidade e a lei, que estão ligados à consciência e ao pensamento teóricos. Os ABCs destas formas de consciência social e formações espirituais correspondentes são assimilados se as crianças realizam uma atividade adequada à atividade humana historicamente encarnada. Esta é a atividade de aprendizagem (DAVIDOV, 1988, p. 91).

Tendo em vista que cada tipo de atividade é caracterizado por seu conteúdo objetal, a atividade de aprendizagem parte dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento com o intuito de promover o domínio de símbolos e instrumentos culturais incluídos em tais áreas, bem como a própria condição do pensar, mediante a generalização conceitual, processo que se constitui, então, instrumento e conteúdo do conhecimento. De acordo com Davidov (1988, p. 95), “é totalmente aceitável usar o termo ‘conhecimento’ para designar tanto o resultado do pensamento (o reflexo da realidade), quanto o processo pelo qual se obtém esse resultado (ou seja, as ações mentais)”. Cabe dizer que a ideia de generalização tem seu fundamento na concepção de Marx, que vê o princípio da teoria como um modelo idealizado, pensado, a contemplar tanto o caráter geral quanto as dimensões particulares do objeto.

Davidov compreende a estrutura da atividade de aprendizagem segundo os componentes estabelecidos pela Teoria da Atividade, contudo, inclui o componente “desejo” na condição de núcleo de uma necessidade, impulsionando as ações. Considera assim, a relevância do fator emocional no processo de formação do pensamento e desenvolvimento humano. Mas, segundo o autor, a necessidade, o desejo e a capacidade de estudar somente surgem no próprio processo da atividade de aprendizagem (DAVIDOV, 1988, p. 93)<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Ocorre que, se por um lado Davidov sinaliza ao potencial gerador da psique e à integração afetivo-cognitiva do humano em sua subjetividade ao mencionar o “desejo”, por outro, ao abordar o processo de formação das funções da consciência individual, neutraliza o potencial gerador da mente humana no que tange aos aspectos

Com o intuito de promover a melhoria no ensino e sua efetiva contribuição na formação humana, Davidov propõe que a escola desempenhe sua finalidade superando a ênfase no desenvolvimento do pensamento empírico, necessário em certa medida, como no caso de diferenciação, classificação de elementos e construção de noções, porém, limitado por se ater às aparências dos objetos e fenômenos, não compreendendo sua essência. Conforme o autor,

para resolver muitas tarefas de caráter utilitário é suficiente o conhecimento dos traços identificadores externos dos objetos. Entretanto, para compreender as diferenças entre os objetos é indispensável apoiar-se no conhecimento de suas propriedades essenciais, na capacidade para seguir a “conversão” destas propriedades em particularidades externas dos objetos (DAVIDOV, 1988, p. 66).

Em sua teorização e crítica aos processos educacionais baseados em generalizações empíricas, Davidov observa que,

o divórcio entre o ensino dos conceitos e o exame das condições nas quais se originam se deriva legitimamente da teoria da generalização empírica, segundo a qual o conteúdo dos conceitos é idêntico ao que inicialmente se dá na percepção. Nela se examina somente a transformação da forma subjetiva deste conteúdo: a passagem de sua percepção imediata ao “subentendido” nas descrições verbais. Nesta teoria está ausente o problema da origem do conteúdo dos conceitos (DAVIDOV, 1988, p. 67).

Invertendo a lógica tradicional, formal, até então predominante na escola russa, Davidov define uma proposta pedagógica que, centrada na formação de conceitos teóricos, parte da análise do objeto desvelando seu princípio interno e ascende do abstrato ao concreto, incorrendo em generalizações substantivas.

Tal processo mental denominado “pensamento teórico” envolve, para além das impressões iniciais desferidas pelos sentidos, a análise, o pensamento lógico, o raciocínio teórico e as referidas abstração e generalização substantivas, permitindo, a partir da contemplação do objeto, conhecer seu fundamento geneticamente original, reconstruir a

---

emocionais, compreendendo os fenômenos psíquicos menos como produção do sujeito e mais como imagem contendo as representações consideradas universais, referenciadas pelo contexto sócio-histórico. Assim, ancorado na concepção de Leontiev, compreende a consciência como: “*a reprodução pelo indivíduo da imagem ideal de sua atividade tendente a uma finalidade e da representação ideal nela, das posições de outras pessoas*”. A atividade consciente do homem está mediatizada pelo coletivo; durante sua realização o homem leva em consideração as posições de outros membros do coletivo” (DAVIDOV, 1988, p. 25, grifo do autor).

essência do objeto na forma de conceito teórico e proceder à sua aplicação aos objetos em particular e situações concretas da vida. Para Davidov (1988),

O conteúdo específico do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetal-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como experimento objetal sensorial peculiar. Depois, este experimento adquire cada vez mais um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passar, com o tempo, aos experimentos realizados mentalmente (DAVIDOV, 1988, p. 73).

Dessa forma, os alunos submetidos ao adequado processo de ensino (subsidiados pelo professor) assimilam o conhecimento, estruturando também seu modo de pensar dialeticamente. Compreendem, assim, o caminho percorrido na construção histórica dos produtos da cultura espiritual, desvelando a gênese e o desenvolvimento do conhecimento.

Nessas condições, pode se dizer à luz do pensamento de Davidov, que se tem a realização de uma atividade de aprendizagem, passando a operar com conceitos de modo que, “ter um conceito sobre um objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação mental de construção e transformação do objeto constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência”. Em síntese, “expressar o objeto em forma de conceito significa compreender sua essência” (Ibid., p. 73-74).

A concepção de ensino defendida por Davidov não se refere à imposição de conteúdos nem tampouco à negação do pensamento empírico e da especificidade da atividade infantil. O autor ressalta que a necessidade de aprendizagem nas crianças menores se forma juntamente com a imaginação e a função simbólica, tendo nas brincadeiras, na comunicação com os adultos e nas referências promovidas por mecanismos como os meios de comunicação de massa, o jogo dos papéis e a observação do mundo circundante, favorecendo o surgimento dos interesses cognoscitivos (Ibid., p. 96). A perspectiva do psicólogo se contrapõe, sim, à promoção de práticas espontaneístas no ensino escolar, haja vista o papel do ensino-aprendizagem no desenvolvimento. Conforme ponderado por Libâneo (2004, p. 16), “trata-se de compreender a articulação entre apropriação ativa do patrimônio cultural e o desenvolvimento mental humano”.

Se aos conhecimentos teóricos correspondem ações teóricas, o ensino centrado na construção do pensamento empírico só pode nutrir a criança deste tipo de conceito, acarretando suas ações também do tipo empírico, de modo a configurar um processo educacional limitado em sua possibilidade de atuação direta no desenvolvimento intelectual e

na formação de sua personalidade. Apesar dessa premissa, Davidov observa que a atividade de aprendizagem das crianças não deve ser considerada uma manifestação exclusivamente da ordem intelectual, por ser “um momento exuberante da vida num período escolar do desenvolvimento”. Segundo o autor, “a base psicológica da unidade e indissolubilidade do ensino e da educação das crianças” está na inter-relação do desenvolvimento com outros tipos de atividade infantil (DAVIDOV, 1988, p. 96).

Pela via do Ensino Desenvolvimental é de suma importância que se incluam nas matérias escolares tarefas que visem à exploração e criação de soluções na resolução de novos problemas, levando as crianças a assimilarem “a experiência da atividade criadora das pessoas”, ou seja, “a criatividade deve ser ensinada desde os primeiros anos de vida”, porém sobre uma base efetiva (Ibid., p. 93). Pode se considerar, assim, que o objetivo do ensino não é outro senão o de fomentar no aluno a condição do pensar, residindo aí o caráter ativo, criador, produtivo e autônomo da atividade de aprendizagem.

Para que aluno opere conceitualmente, é preciso que apreenda o princípio geral do objeto de aprendizagem, compreendendo-o em sua relação sistêmica com outros conceitos. Distintamente da perspectiva empírica, em que “a coisa isolada aparece como uma realidade autônoma”, no âmbito abarcado pela teoria “a coisa aparece como meio de manifestação de outra dentro de certo todo” (Ibid., p. 76). Para isso, o ponto de partida está em uma tarefa proposta pelo professor que estimule o pensamento da abstração à generalização.

Segundo Libâneo e Freitas (2013, p. 339) baseados em Davidov, “colocar um problema de estudo ao aluno é introduzi-lo numa situação-problema que lhe possibilite captar o método teórico geral (ou o modo geral), a relação principal de um conceito, de modo que aprenda a aplicar essa relação geral a casos particulares”. No entendimento de Davidov, só a partir de então o indivíduo

se comporta humanamente com as coisas. Como norma da atividade, na educação o conceito atua, para os indivíduos, como primário em relação a suas diversas manifestações particulares. Como algo universal, este conceito é o modelo original (protótipo) e a escala para avaliar as coisas com as quais o indivíduo se encontra empiricamente (DAVIDOV, 1988, p. 74).

Sintetizando o procedimento de ascensão do pensamento do abstrato ao concreto no processo de atividade de aprendizagem pelas crianças, diz Davidov:

Ao iniciar o domínio de qualquer matéria curricular os alunos, com a ajuda dos professores, analisam o conteúdo do material curricular e identificam

nele a relação principal e, ao mesmo tempo, descobrem que esta relação se manifesta em muitas outras relações particulares encontradas nesse determinado material. Ao registrar, por meio de alguma forma referencial, a relação principal identificada, os alunos constroem, com isso, uma abstração substantiva do assunto estudado. Continuando a análise do material curricular, eles detectam a vinculação regular dessa relação principal com suas diversas manifestações obtendo, assim, uma generalização substantiva do assunto estudado. Dessa forma, as crianças utilizam consistentemente a abstração e a generalização substantiva para deduzir (uma vez mais com o auxílio do professor) outras abstrações mais particulares e para uni-las no objeto integral (concreto) estudado. Quando os escolares começam a utilizar a abstração e a generalização iniciais como meios para deduzir e unir outras abstrações, elas convertem a formação mental inicial num conceito que registra o “núcleo” do assunto estudado. Este “núcleo” serve, posteriormente, às crianças como um princípio geral pelo qual elas podem se orientar em toda a diversidade do material curricular factual que têm que assimilar, em uma forma conceitual, por meio da ascensão do abstrato ao concreto (DAVIDOV, 1988, p. 95).

Desse modo, o concreto é apreciado em dois distintos momentos, naquele inicial e, posteriormente, quando se ascende do abstrato substantivo à análise dos objetos em sua singularidade, tendo no “núcleo” da matéria estudada, um conceito.

Considerando que não só a essência do objeto e a capacidade de sua generalização substantiva devem ser dominadas, a proposição de tarefas de resolução de problemas se caracteriza como a forma de estudo pela qual os alunos poderão percorrer, de certa maneira, o caminho trilhado pelos cientistas, filósofos, artistas, que elaboraram suas teses e obras disponibilizando-as como produto cultural da humanidade.

Os conceitos historicamente formados na sociedade existem objetivamente nas formas da atividade humana e em seus resultados, ou seja, nos objetos criados de maneira racional. As pessoas individualmente (sobretudo as crianças) os captam e os assimilam antes de aprenderem a atuar com suas manifestações empíricas particulares. O indivíduo deve atuar e produzir as coisas segundo os conceitos que, como normas, já existem anteriormente na sociedade, ele não os cria, e sim os capta, apropria-se deles (DAVIDOV, 1988, p. 74).

As tarefas de aprendizagem por meio da resolução de problemas permitem que os alunos, ao se apropriarem dos conceitos, conheçam as condições de origem do objeto, as relações, bem como as contradições e transformações nele configuradas.

Apesar do processo envolvido no pensamento teórico ter sua manifestação mais clara no conhecimento científico, Davidov aponta outras formas de desenvolvimento da consciência social – a arte, a moral, o direito – em que também se configura o funcionamento do pensamento organizado, capaz de conduzir o humano a uma distinta compreensão de



alguma esfera da realidade. Para o autor, o conhecimento concernente às distintas formas de consciência social, que não apenas o científico, também perfaz seu desenvolvimento mediante a atividade de aprendizagem pela via dos procedimentos de exposição e ascensão do pensamento do abstrato ao concreto. Nesses casos, a adoção de termos como “pensamento racional”, “pensamento reflexivo” ou “pensamento compreensivo” faz-se mais adequada do que a do termo “pensamento teórico”, correntemente empregado para se caracterizar o pensamento científico (DAVIDOV, 1988, p. 89).

Considerando o ensino de disciplinas relacionadas às artes, Davidov aponta especificidades quanto aos objetivos e técnicas, diferindo-as das demais matérias escolares. Para ele, o ensino artístico tem no desenvolvimento da consciência estética seu principal objetivo, entendendo tal forma de consciência segundo a doutrina marxista-leninista, “[...] relacionada à esfera da apropriação subjetiva da realidade, conforme as leis e as formas da beleza”, o que inclui “sentimentos, gostos, valorações, vivências, ideais estéticos”. É por meio das categorias de “‘medida’ e ‘perfeição’” (Ibid., p. 120) que se acredita revelar a consciência estética. Nesse sentido, a

A consciência estética determina a medida da perfeição da atividade vital do homem social, estimada através da mensuração de sua apropriação de determinada atividade, medindo-se sua atitude em relação a outras pessoas, ao mundo natural e em relação a si próprio e, finalmente, mensurando o quanto sua atividade se converte de utilitária e limitada a livre e universal, ou - o que dá no mesmo - passando a ser uma atividade perfeita (Ibid.).

A formação da consciência estética nas crianças é expressa tanto na compreensão demonstrada no que tange às obras artísticas, quanto na presença das “leis da beleza” em suas ações e desejos. A partir da identificação e da assimilação de “modelos da relação estética em relação à realidade”, objetivados nas obras de arte, a criança se apropria de meios de expressão utilizados pelos artistas. É importante salientar que esses meios de expressão são peculiares às distintas modalidades da Arte dependendo, por exemplo, do tipo de material com o qual se lida e dos canais perceptivos invocados por esse material (sonoro, visual, tátil, etc).

A despeito das especificidades das artes em suas diferentes manifestações, Davidov ressalta que contêm em comum o potencial de desenvolvimento da capacidade de imaginação ou fantasia, considerada uma das mais importantes capacidades humanas. Muito embora a imaginação possa ser relacionada a qualquer tipo de atividade, é no processo de criação artística que ela se desenvolve de forma mais completa e exitosa. Daí a importância de se

ofertar na escola elementar o ensino artístico para o desenvolvimento da consciência estética das crianças e de sua imaginação, o que não se faz com a mesma potencialidade em outros componentes curriculares<sup>34</sup>.

Assim, o conteúdo básico das disciplinas artísticas é, segundo Davidov (1988., p. 121), “a assimilação pelas crianças de um modo geral de percepção adequada e criação de uma forma artística” que, entendida nos termos de uma “composição”, define-se como “a conformação, a combinação, o estabelecimento de relações, o ordenamento e a unificação das partes ou elementos de algo destinado a converter-se num todo”<sup>35</sup>. A composição particularmente do tipo artístico configura-se como

o modo geral da materialização integral (objetivação) (para o artista) ou entificação (desobjetivação) (para o espectador) de um projeto artístico, um modo geral de transição do projeto à concretização, ou ao contrário, da percepção da forma na qual o projeto é concretizado para o conteúdo de uma pintura [por exemplo]. A composição regula estas transições com diversificado material inicial, diversas técnicas de execução, diversificando conteúdo da forma artística da obra. O mecanismo psicológico da composição é semelhante ao processo de criação das imagens da imaginação produtiva (Ibid.).

No ensino-aprendizagem artístico, importante é que as crianças desenvolvam sua capacidade de percepção do todo, compreendendo composição em sua integralidade e, ainda, as relações entre as partes, operando mediante tais relações de modo a criar uma imagem da fantasia, assim como são elaborados conceitos científicos. É, então, a partir da realização das atividades que os alunos se apropriam das ações presentes no fazer artístico, apreendendo os modos de produção de obras de artistas e tomando-as como modelares para suas próprias composições. Em um movimento dialético, ao realizar ações formando sua capacidade de combinação de elementos, a criança passa a ter mais condições de perceber a expressividade em obras de artistas reconhecidos. Como dito por Davidov (Ibid., p. 123), “ao solucionar tarefas de aprendizagem, as crianças vão dominando as ações que constituem um novo modo de atividade artística ou aprimoram estas ações”.

---

<sup>34</sup> Ao versar sobre a relevância do ensino de arte na escola, Davidov não desconhece a variedade de formas artísticas com as quais as crianças têm contato desenvolvendo-se esteticamente antes mesmo de seu ingresso na escola formal (DAVIDOV, 1988, p. 122).

<sup>35</sup> Davidov (Ibid., p. 121) esclarece que estes aspectos relacionam-se não só à composição em arte, como também à atividade científica e técnica.

Considerando o estudo em aulas de Artes Plásticas<sup>36</sup>, Davidov aponta como procedimentos basilares a resolução de tarefas de aprendizagem articuladas à apreciação de trabalhos (de artistas e também dos próprios alunos) e ao diálogo mediado pelo professor. É, sobretudo, a partir do debate que se dá a ação de controle e avaliação (DAVIDOV, 1988, p. 122-124). As tarefas de aprendizagem envolvem, pois, na perspectiva de Davidov, a manipulação de elementos básicos da expressão artística, a apreciação de obras, a composição (abarcando interesses pessoais e vivências) e a avaliação. O papel do professor é de extrema importância e complexidade, principalmente por considerar a intenção das crianças no processo criativo, conduzindo suas ações no sentido de materializarem aquilo que fora planejado por elas.

Davidov pondera que, apesar da educação estética ter sido amplamente investigada via experimento de ensino na escola n. 91 de Moscou e na escola n. 4 de Kharkov, poucas foram as publicações acerca dessa temática. O psicólogo conclui a partir dos resultados dessa pesquisa, que a profundidade e a riqueza do conteúdo das ideias expressas pelas crianças em seus trabalhos artísticos tão mais significativos serão quanto mais elevado for o nível das composições apropriadas por elas, considerando que vão desenvolvendo um repertório de ideias e, por conseguinte, retendo modos de representação expressiva.

Assim como as Artes Plásticas, Davidov (1988) considera a importância da Música para o desenvolvimento da consciência estética das crianças no momento de sua aprendizagem em contexto escolar, ocupando lugar de relevo ao fomentar o desenvolvimento qualitativo de funções e capacidades humanas. A partir do ensino intencional de música as crianças podem conhecer, por meio de ações de escuta, a vasta produção musical elaborada em distintos contextos históricos e localidades, além de compreenderem as circunstâncias de produção das obras, analisando sua gênese, sua estruturação e desenvolvimento. Isso inclui a problematização do repertório difundido em seu próprio meio sociocultural. O ensino musical deve abarcar ainda a manipulação de estruturas de sons e silêncios de modo que os alunos possam dominar os materiais e técnicas, colocando-se como ouvintes, executantes e compositores ativos.

L. V. Zankov (1901-1977), contemporâneo de Davidov responsável por liderar um dos grupos de pesquisa no Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética por meio da realização de experimentos didáticos, também

---

<sup>36</sup> O autor se vale dos experimentos realizados no ensino de Artes Plásticas para exemplificar processos de ensino-aprendizagens artísticos de cunho desenvolvimental (DAVIDOV, 1988), os quais podem ser tomados como referências ao ensino musical.

considera a Música em sua potencialidade para o desenvolvimento da consciência estética das crianças, conferindo-lhe importância ao se ter em vista o desenvolvimento humano. Em sua pesquisa experimental iniciada em uma sala de aula na Escola Elementar n. 172 de Moscou, estendendo-se posteriormente ao âmbito nacional, Zankov reforçou a premissa de Vigotsky acerca da área de desenvolvimento potencial, entendendo que o ensino formal tem a função de estimular o desenvolvimento da criança em suas capacidades ainda não alcançadas.

No intento de promover o desenvolvimento cognitivo integral dos estudantes, o didata propôs cinco princípios a embasar sua abordagem nas escolas de ensino fundamental (ZANKOV, 1984; GUSEVA, 2017). O primeiro princípio didático se refere ao grau de dificuldade do ensino, devendo abarcar atividades provocativas, a exposição das crianças a situações novas e desafiadoras que exijam seu empenho na resolução de problemas. O segundo princípio se trata da ênfase no conhecimento de conceitos teóricos, processo em que os estudantes são incentivados à observação e análise do objeto de estudo ao passo em que o professor chama atenção aos padrões e conexões sobre o assunto. O terceiro princípio prevê a variedade e velocidade de conteúdos, evitando-se repetições demasiadas e entediadas que não favorecem o desenvolvimento do potencial dos alunos. A esse respeito, Guseva (2017) esclarece:

O material aprendido anteriormente é, assim, reintroduzido com novos conteúdos permitindo que os aprendizes observem o que já lhes é familiar sob uma nova perspectiva à medida que exploram terrenos desconhecidos. O conhecimento prévio é integrado ao novo e se torna sincronizado com o conhecimento em expansão do aluno (GUSEVA, 2017, p.232).

O quarto princípio salienta a importância de que o aluno tenha consciência sobre seu próprio processo de aprendizagem no decorrer de uma experiência em particular e, o quinto princípio, trata do planejamento do ensino voltado ao desenvolvimento individual com seu curso em ambiente coletivo, agregador dos estudantes com seus diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo. Zankov toma em relevo o ambiente da sala de aula considerando que somente em espaço confortável, acolhedor, com relações de respeito e afeto, é possível aguçar a curiosidade dos estudantes, seu desejo e confiança para expor pensamentos, fazer escolhas e contribuir com o grupo do qual toma parte.

Segundo Guseva (2017, p. 235), os princípios propostos por Zankov produzem seus efeitos na combinação entre conteúdo curricular e metodologia de ensino. O autor leva em conta os interesses das crianças associados aos conteúdos de Ciências, Literatura e Arte e, embora apregoe como principal função do professor nos anos iniciais “impregnar seus alunos

com os princípios de uma disposição intelectual sólida por meio da exploração sistemática de conceitos-chave”, não prescinde dos conhecimentos de cunho empírico. Assim como Davidov (1988), Zankov (1984, p. 35-36, tradução nossa) salienta a relação constante entre as formas de conhecimento empírico e teórico, bem como entre a experiência e a teoria no processo do desenvolvimento do conhecimento, relação essa de fundamental importância para a teoria e a prática da instrução escolar. Diz o autor:

Em nenhum caso propugnaremos a formação do pensamento puramente teórico nos escolares. Nosso sistema didático experimental visa o desenvolvimento geral ótimo dos escolares, e não renunciamos a incluir no programa escolar os conhecimentos empíricos. O conhecimento empírico é o ponto de partida do complexo caminho que conduz à abstração [...] O importante é não limitar a instrução aos conhecimentos empíricos ou teóricos (ZANKOV, 1984, p. 36, tradução nossa).

De acordo com Zankov, a correlação e as inter-relações entre as formas de conhecimento são dependentes da especificidade da matéria de estudo e da ação didática, sendo que o conteúdo específico – objeto do ensino – tem grande relevância para a definição dos procedimentos didáticos (Ibid.). Para o autor, a introdução das crianças no estudo musical se dá por meio da atividade de canto, desenvolvendo-se a expressão vocal em estreita relação com o desenvolvimento das qualidades auditivas. Pode se dizer que a atividade de canto se configura contexto da educação auditiva, vocal, da aplicação de conceitos musical-auditivos e da formação/utilização de hábitos musicais em uma mútua relação (ZANKOV, 1984, p. 190, tradução nossa).

Zankov (Ibid., p. 56) acredita que o processo de estudo em que se desenvolvem as ideias musical-auditivas ocorre em relação recíproca com o desenvolvimento de qualidades psíquicas, incluindo a percepção, a sensibilidade, a memória, a atenção, e a imaginação. Segundo o didata,

mediante a atividade escolar de execução musical se desenvolvem as qualidades criadoras das crianças, se desenvolvem e fortalecem suas forças e capacidades espirituais. As imagens artísticas da obra musical que se executa suscitam nas crianças toda uma gama de sentimentos [...] As crianças vivem as sensações de alegria, de amor, de tristeza e ânimo, expressas nas imagens musicais (ZANKOV, 1984, p. 56, tradução nossa).

Apesar de, na citação, as emoções vivenciadas pelas crianças serem associadas diretamente às expressas nas imagens musicais, o que de certa forma subestima o caráter gerador da mente humana e a complexidade dos processos subjetivos, como se o externo

determinasse a dimensão interna, Zankov (1984, p. 65-66, tradução nossa) valoriza sobremaneira a dimensão emocional, a vontade e as necessidades dos estudantes, ressaltando o papel ativo da metodologia de ensino, das particularidades do conteúdo e do material de estudo nesse processo de caráter subjetivo. Daí o entendimento do autor de que é preciso favorecer a faceta expressiva no estudo de textos literários, da Música e das Artes plásticas, assim como a emersão de ideias e sentimentos dos alunos, promovendo uma compreensão multifacetada do objeto de estudo ao invés de reduzir as formas artísticas a um mero conteúdo.

Os princípios didáticos gerais definidos pelo autor são também válidos no trato do conteúdo musical, havendo especificidades em relação aos procedimentos dado ao caráter do objeto de estudo. Os conceitos musical-auditivos são considerados imprescindíveis ao conhecimento musical, seja para a percepção, a reprodução ou a compreensão nesse campo. Mas é no próprio processo de realização artística que tais conceitos e habilidades são formados e desenvolvidos. Assim esclarece Zankov:

Uma das condições decisivas do desenvolvimento musical dos alunos dos graus primários é a formação planejada e consequente, no processo de estudo do canto, dos conceitos musical-auditivos, quer dizer, das correlações sonoras, no sentido mais elevado, e rítmicas dos sons, como portadores básicos do sentido musical [...] os conceitos musical-auditivos, ao aparecerem na atividade musical, oferecem a possibilidade de aperfeiçoar esta atividade e de aperfeiçoarem a si mesmos no processo de sua realização (ZANKOV, 1984, p. 188, tradução nossa).

Na execução musical – pontualmente no canto coletivo pensado no processo de aprendizagem introdutório – desenvolve-se o chamado “ouvido musical” articulando-se conhecimentos e hábitos e consolidando a capacidade criativa das crianças.

No sistema de educação musical, a execução deve combinar-se com o cultivo da percepção musical, ou seja, ensinar as crianças a ouvir e não somente escutar a música. No processo do domínio das qualidades de execução desempenham um papel ativo não só os conceitos de altura ou ritmo, senão também aqueles que se referem ao timbre, diretamente ligados ao processo da execução (ZANKOV, 1984, p. 189, tradução nossa).

Para além do canto, Zankov (Ibid., p. 200) postula que o envolvimento das crianças em qualquer atividade musical, como a execução instrumental ou a composição, permite o desenvolvimento dos conceitos musical-auditivos por compreenderem fenômenos psíquicos

complexos. Nesse processo de aprendizagem, a atenção, a concentração e a disciplina consciente são fundamentais.

A atividade de canto abarca a execução de canções e o solfejo de notas com expressão, prazer e sentido estético, requerendo, para tanto, a atenção aos aspectos concernentes à emissão dos sons – a respiração, a pronúncia, a projeção vocal, a afinação – aspectos esses inter-relacionados à percepção auditiva. Também pertinente aos hábitos musicais está a percepção visual dos símbolos que representam as notas, tendo sua reprodução auditiva e vocal consciente precedida pelo “canto interior” ou “leitura para si”, ou seja, a criação de imagens mentais dos sons com suas estruturas entrelaçadas (ZANKOV, 1984, p. 192-197, tradução nossa). Em suma, na concepção de Zankov, os conceitos musical-auditivos possuem uma ligação orgânica, interagindo com os conceitos motores concernentes ao canto, e é sobre essa base que se desenvolve o processo artístico-musical.

Em suas propostas voltadas ao ensino artístico, tanto Zankov quanto Davidov reconhecem a especificidade do objeto de ensino-aprendizagem e a necessidade de procedimentos que sejam condizentes com suas características, mantendo o princípio reitor de que o ensino impulsiona o desenvolvimento. Nesse sentido, são necessários procedimentos didáticos que incitem os estudantes colocando-lhes situações desafiadoras, que instiguem a formação do pensamento reflexivo/teórico permeado por processos que demandam operações intelectuais com vistas a desvelar as relações internas do objeto e compreender sua essência. Ambos os autores também se atentam à importância da expressão simbólica e emocional dos sujeitos no processo de aprendizagem, apesar de ainda tomarem o desenvolvimento das funções cognitivas como central em tal processo devido à fundamentação na Teoria da Atividade. Os didatas valorizam ainda o espaço de relações sociais em que se desenvolvem as atividades, haja vista a importância do ambiente de confiança, afeto, diálogo e participação ao desenvolvimento individual.

A perspectiva da Didática Desenvolvimental fomenta o ensino intencional de Música na escola, por meio do qual as crianças podem conhecer a vasta produção elaborada em distintos contextos históricos e localidades, compreendendo as circunstâncias de criação das obras, analisando sua gênese, sua estruturação e desenvolvimento, apreciando, executando e criando música. A valorização dos processos de pensamento visando a apreensão de conceitos musicais não se refere à separação do estudo em “teoria” e “prática”, afastando o sujeito do objeto musical concreto. Desvelar a essência do objeto trata-se, antes, de reconhecer no todo em movimento as suas conexões internas, em interação. Os princípios aqui expostos podem

em muito contribuir para a sistematização do ensino musical que se quer voltado ao desenvolvimento humano.

Mas, ao se tomar contribuições dos psicólogos e didatas soviéticos para o ensino de Música na escola, faz-se necessário que a própria concepção sobre música leve em conta as pesquisas e práticas contemporâneas do campo da Educação Musical subsidiadas pelo debate antropológico e sociológico, que ampliam a perspectiva das práticas musicais para além da noção de obras musicais em seu sentido estrito. A visão ampliada sobre “obras musicais” permite reconhecê-las mais como produção de sentidos subjetivos do que como produto universal, pronto e acabado, a encarnar significados estanques. Na mesma direção é preciso que sejam relativizadas as noções de “perfeição”, “leis da beleza” e “projeto artístico” mencionadas por Davidov (1988) e também prezadas por Zankov (1984) ao versarem sobre a consciência estética. Em acordo com a visão de González Rey (2013b, 2017), compreendo que a percepção de tais elementos está diretamente relacionada à produção de sentidos subjetivos pelos sujeitos, envolvendo seu contexto histórico, suas histórias de vida, suas referências sociais e culturais. Apesar dos avanços e contribuições dos didatas soviéticos à concepção de processos de ensino voltados ao desenvolvimento humano, sua compreensão sobre os processos subjetivos implicados na aprendizagem carece de um entendimento que extrapola os limites da fundamentação cunhada por Leontiev, a qual embasa a Didática Desenvolvimental. Nesse sentido, a teorização de González Rey representa uma distinta zona de inteligibilidade.



#### **4 NA SEARA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, O TEMA DA SUBJETIVIDADE DESENVOLVIDO POR GONZÁLEZ REY**

A Psicologia soviética, em acordo com prerrogativas filosóficas subjacentes a determinado tempo e contexto histórico, teve como pano de fundo a negação ao idealismo, fundando-se sobre o princípio da realidade material. Apesar de, não raro, a literatura apresentar a teoria psicológica soviética como linear e homogênea, diferentes perspectivas emergiram no contexto da sociedade socialista, as quais tiveram o mérito de teorizar a psique tendo em vista seu caráter histórico, social e cultural na contramão de uma suposta “natureza humana”. Nesse âmbito receberam especiais destaques os trabalhos de Vigotsky e de psicólogos do chamado “grupo de Kharkov”, este encabeçado por A. N. Leontiev com suas formulações geralmente tomadas como continuidade do pensamento vigotskyano.

Dadas às condições do momento político soviético, de total controle do Estado sobre as distintas dimensões da sociedade, com a adoção do pensamento marxista-leninista em uma visão ortodoxa, a teoria defendida por A. N. Leontiev e seus seguidores assumiu a posição de representante do marxismo na Psicologia russa, promovendo a interpretação dos fenômenos psicológicos em uma relação direta com a realidade objetiva, material. Essa visão predominante teve forte impacto na teoria psicológica soviética em geral, bem como na concepção de ensino-aprendizagem oficialmente adotada na Rússia.

Importantes foram os trabalhos de psicólogos-didatas, tais como Talizina e Galperin, no sentido de materializarem no campo pedagógico as prerrogativas da Teoria da Atividade. Também sobre essa base, Zankov, Elkonin e Davidov desenvolveram a Teoria da Atividade de estudo, abrindo um novo campo de inteligibilidade no que concernia aos processos de ensino-aprendizagem com vistas ao desenvolvimento dos sujeitos para a sociedade socialista. Contudo, nas indissociáveis formulações desses teóricos com o pensamento antidialético inscrito na Teoria da Atividade e no segundo momento de elaborações vigotskyanas, as fundamentações da didática encontraram seus limites.

Em sua leitura crítica da obra de Vigotsky, de Leontiev e de outros autores soviéticos da teoria psicológica, o psicólogo cubano Fernando González Rey identifica méritos da Psicologia Histórico-Cultural, bem como contradições, limites e continuidades, desenvolvendo, então, seu pensamento relativo à teoria psicológica e abrindo possibilidades de sua adoção no campo educacional na perspectiva da subjetividade.

#### **4.1 O PENSAMENTO CRÍTICO DE GONZÁLEZ REY NO ÂMBITO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

González Rey (2013b) aponta como aspecto chave das limitações teóricas de autores soviéticos identificados com a Teoria da Atividade a compreensão da psique como reflexo da realidade, princípio este adotado com o intuito de se garantir o caráter objetivo dos fenômenos psicológicos, definindo-os em função do mundo material externo.

A obra de Leontiev compartilhou postulados vigotskyanos, porém, no desejo de explicar os fenômenos psicológicos pela via da objetividade em negação a todo e qualquer sinal de idealismo, seguindo “ao pé da letra” as prerrogativas marxistas, enfatizou a categoria de atividade objetual com a priorização do conceito de atividade externa com objetos. Nessa abordagem, a psique era entendida como “um reflexo do objeto concretizado através da atividade externa” (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 199), ou seja, a atividade interna não passava de uma consequência da interiorização de operações com objetos. Tal perspectiva limitou tanto a compreensão da sociedade – por tomar o social como a relação do indivíduo com os objetos – quanto a da cultura, por restringi-la aos próprios objetos produzidos. Assim, até mesmo os motivos dos comportamentos humanos eram diretamente relacionados aos objetos, não restando possibilidade de se admitir o potencial gerador da psique humana.

Embora a Psicologia soviética seja frequentemente relacionada com a Teoria da Atividade de Leontiev, e esta considerada uma continuidade das teses vigotskyanas, é preciso compreender que existiam grandes diferenças entre o pensamento dos dois teóricos, apesar dos aspectos em comum. De acordo com a análise de González Rey, no segundo momento da obra de Vigotsky – aquele de maior diálogo com as elaborações de Leontiev – os fenômenos psicológicos são tratados nos limites da psicologia objetiva, quando o autor se atém à relação das funções superiores com o mundo externo através da mediação sem levar em conta a complexidade do sistema psicológico. González Rey analisa que, nesse momento, a consciência era entendida como a integração dos processos psíquicos mediados pelos instrumentos, em que o social era referido ao uso dos instrumentos gerados na cultura e compartilhados na vida social (Ibid., p. 220).

Tanto para Vigotsky quanto para Leontiev, o tornar-se humano se dava pela apropriação da cultura em um processo de assimilação. Contudo, na busca pela objetividade dos fenômenos psíquicos tentando ter na Psicologia soviética uma representação materialista, Vigotsky considerava que para o ser humano assimilar a experiência social era necessário um processo de mediação semiótica, partindo do entendimento de que o sujeito

precisaria de mediadores, quais sejam: o signo (principalmente a palavra) para viabilizar o contato entre os sujeitos e os instrumentos para mediar a relação entre os sujeitos e os objetos, quando da ação no meio.

Considerando o princípio da mediação como canal para a transformação da experiência social em individual, interna, Vigotsky acreditava que ela ocorria em dois momentos: primeiramente, quando o sujeito se relacionava com o meio externo e, posteriormente, ao interagir as esferas internas cognitiva e afetiva, como se estas fossem instâncias separadas, formando-se o pensamento, para daí constituírem-se os aspectos emocionais. Sendo assim, à palavra cabia o importante papel de integrar as funções psicológicas superiores em um sistema. Daí o significado da palavra ser adotado por Vigotsky (em seu segundo momento de elaboração teórica) como a unidade de análise do sujeito (unidade da consciência), ou seja, como mediadora das neofomações supostamente independentes em sua origem.

Leontiev, por sua vez, via especialmente no uso de instrumentos na atividade com objetos, o caminho da assimilação da experiência social. Este autor tinha, assim, na relação prática com o mundo objetal, e não necessariamente nas relações simbólicas no mundo social, a unidade de análise psicológica (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 174). Para ambos os autores, a formação da consciência estaria no contato social, e este, na relação com as coisas, porém, para Vigotsky tal contato seria mediado pelo signo-palavra e, para Leontiev, de forma direta na atividade com objetos, enfatizando a noção de materialidade concreta da psique em contraposição à especificidade ontológica de um sistema psíquico com potencial gerador. Em sua crítica à visão de Leontiev acerca da consciência, González Rey percebe que o autor a expressa como se consistisse em um “reservatório de imagens” a refletir objetos externos com fidelidade, não reconhecendo, portanto, “um caráter produtivo-gerador, mas sim um caráter reflexo-instrumental” (Ibid., p. 177).

Nesse sentido, o pensamento é abordado por Leontiev como a internalização da atividade prática entendida nos limites da realidade concreta, não deixando margem para a interpretação de processos psíquicos como verdadeiras produções subjetivas, até mesmo porque desconsiderava o caráter contraditório, assimétrico e multifacetado da experiência prática social. Só por esse fator já não se deveria circunscrever a compreensão da psique ao plano estritamente sensorial, da produção de imagens mentais, conforme acarretado pelo emprego da categoria reflexo. Segundo o psicólogo cubano, a inseparabilidade entre o pensamento e a atividade prática

leva a um perigoso praticismo que ignora o caráter criativo e gerador do pensamento, como produtor das figuras da cultura que passam a ser as ‘realidades objetivas’ que orientam as práticas humanas, cuja gênese simbólica e objetiva é totalmente desconhecida nessas posições defendidas pelo autor [Leontiev] (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 177).

Em decorrência dessa visão reprodutiva dos fenômenos psíquicos, González Rey nota o esvaziamento do conteúdo propriamente psicológico em favor da explicação de seus fenômenos pela via da interiorização do “real” mediante a atividade com objetos, com o que dicotomizaram-se as dimensões externa-interna, caracterizando a interna como um epifenômeno da externa. Assim, eliminaram-se, inevitavelmente, “a fantasia, a imaginação e o caráter imaginativo e subjetivo das hipóteses e dos modelos que caracterizam esse processo [psicológico]” (Ibid., p. 181). Essa concepção de Leontiev levou a crer que tudo o que se representasse na dimensão psíquica tinha origem na externa, não compreendendo nada de novo para além da reprodução da realidade concreta. Mesmo ao admitir a “parcialidade da consciência”, tendo em vista a condição do sujeito como portador de necessidade e motivos, a premissa de Leontiev de que os processos internos consistiam em reproduções do externo (ainda que admitindo-se distorções da imagem), garantia a explicação objetiva sobre aspectos subjetivos como se assim pudesse fazê-lo.

A categoria de atividade e, pontualmente, a atividade com objetos, foi sendo, assim, aplicada na interpretação de todos os fenômenos psicológicos em substituição a qualquer possibilidade de compreender a psique como sistema ontologicamente diferenciado. Dessa forma, a representação da psique se limitava à condição de “imagem do mundo” e, com isso, ao estudo das funções cognitivas desconsiderando-se o estudo da personalidade e dos processos de cunho afetivo-emocional.

Mesmo ao ponderar sobre “atos de significação” em seu último livro *Atividade, consciência e personalidade* (1983), como que abrindo uma “brecha” para a subjetividade, Leontiev definia tais atos como “parte ideal dos objetos”, restringindo a construção de modelos de pensamento àqueles que guardavam relação com objetos concretos. Sendo assim, não considerava os processos de significação produzidos pelo homem sobre a base de dinâmicas subjetivas que não estivessem aportadas na experiência concreta, objetual (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 176).

Lançando mão de imagens e operações para explicar processos subjetivos, até mesmo as necessidades e emoções eram elucidadas em relação direta com os objetos, ignorando a complexidade subjetiva do sujeito e de seus contextos sociais. A crítica de González Rey à Teoria da Atividade mostra que há, de uma parte, a antecipação da necessidade humana à

atividade (como se tal necessidade fosse orgânica, assim como o é a dos animais) e, de outra, a objetualização da necessidade ao identificá-la com o objeto da atividade a satisfazê-la, explicando-se a transição da necessidade do plano fisiológico ao psicológico de modo a preterir o papel da cultura nesse processo. Diz González Rey (2013b):

Na definição de Leontiev, a necessidade se “coisifica” em duplo sentido: por um lado, representa um conteúdo concreto capaz de expressar-se em determinados objetos e não em outros, mas por outro lado, uma vez que o objeto aparece e se torna seu motivo, fixa-se a relação desta necessidade com aquele objeto. Parece assim que o homem relaciona-se com um mundo asséptico de objetos, onde as relações humanas não passam de panos de fundo ou mediadores desse campo objetivo de relações. Com isso, não só se dessubjetivam as necessidades, como também ignoram-se os complexos processos sociais e a subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 186-187).

Diferentemente de Leontiev, para González Rey “a necessidade não é um estado *a priori* do organismo que ‘busca’ seu objeto, mas sim o estado resultante de complexas configurações subjetivas que expressam, em nível psicológico, os sistemas mais complexos de relações do homem em seu mundo social”. Necessidades não são, pois, “estados dinâmicos ‘universais’ do organismo, que só se tornam psicológicas quando ‘descobrem’ seu objeto, o qual, por sua vez, converte-se no motivo que orienta a atividade”. Em outras palavras, González Rey pondera que:

para Leontiev o motivo nada mais é do que o objeto investido da necessidade. Essa relação entre categorias pontuais, em que se prescinde do sujeito psicológico, como do conjunto dos processos vividos por ele dentro dos contextos sociais de sua vida, não apenas dessubjetiviza e despersonaliza o motivo, como também não reconhece a vida social como fonte essencial da motivação humana (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 187).

No desejo de eliminar a ideia de necessidades baseadas em formas abstratas, Leontiev acaba por defini-las nos limites da atividade objetual, portanto, sob condições concretas passíveis de controle, como se assim pudesse ser analisada a complexa trama psicológica dos sujeitos e de seus contextos de ação. Ora, se as necessidades conforme colocadas por Leontiev não dizem respeito aos estados internos, à organização psíquica do sujeito, constituindo por outro lado estados específicos que se objetivam no motivo, González Rey percebe que, nessa ótica equivocada,

os motivos não são formações subjetivas, mas sim constituem-se na integração de dois estados objetivos, um, biossômático, o da necessidade, sobre o qual nunca especifica seu caráter psicológico, e outro, objetual, o objeto externo em que a necessidade se concretiza e que constitui seu motivo (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 188).

Nesse sentido, a dimensão emocional, “determinada pela agregação das atividades aos objetos”, configura-se de forma concreta, evitando assim que seja considerada um “conjunto de ‘estados abstratos vazios’, que é o que seriam as necessidades sem seus objetos” (Ibid.).

Segundo observa González Rey, Leontiev toma consciência das limitações em sua teorização, expressando-as em seus trabalhos tardios ao identificar fenômenos da ordem subjetiva como processos emocionais complexos. Entretanto, os meios que encontra para sanar essas limitações – como a noção de “parcialidade da consciência” e a proposição da categoria “sentido pessoal” – não são suficientes para dar conta das esferas afetivas e emocionais, uma vez que seu pensamento é basicamente fundado na lógica da atividade objetual. Essa concepção não permite a Leontiev desenvolver uma análise que perpassasse a organização subjetiva da personalidade abarcando a diversidade das emoções vividas pelo sujeito, as quais emergem nas situações atuais de atividade podendo ter relação com vivências remotas e inconscientes. No caso da categoria sentido pessoal, por exemplo, o autor a entende como o sentido que o sujeito atribui ao significado de algo concreto, não se atentando para a gama de emoções atreladas a processos simbólicos que se relacionam à significação pessoal e ao fato de não existir um significado único, concreto e prévio, sobre o qual o sujeito confere sua significação pessoal ao se envolver na atividade com objetos.

A teorização de Leontiev sofreu várias críticas, incluindo as de notáveis teóricos e seus colaboradores, como L. Bozhovich (1908-1981) e V. Zinchenko (1931-2014). Bozhovich, que integrou o grupo de Kharkov trabalhando ao lado de Leontiev, lançou uma perspectiva completamente distinta da Teoria da Atividade no que concernia à definição das categorias de motivo e necessidade. Ela viabilizou um novo caminho de inteligibilidade que retomava os pressupostos de Vigotsky acerca da capacidade geradora da psique e da unidade do cognitivo com o afetivo, pondo em xeque o entendimento sobre a gênese e o desenvolvimento dos motivos e das necessidades no âmbito da atividade orientada ao objeto, conforme estabelecido por Leontiev. Diz González Rey (2013b):

do motivo, compreendido como o objeto da atividade, passa-se à definição do motivo como sistema psíquico, com formas particulares de organização e desenvolvimento, que não se subordinam à presença de objetos imediatos,

ideia essa que conduz à definição de formações motivacionais (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 225).

Quanto às necessidades, González Rey avalia que em Bozhovich “deixam de ser compreendidas como estados fixos e substancializados da vida psíquica, e passam a ser representadas como processos qualitativamente diferenciados e em desenvolvimento”. Extrapolando a ideia de motivo concreto, as “formações motivacionais” desencadeadas na unidade das dimensões cognitiva e afetiva, permitem a representação do motivo em sua complexidade e dinamismo. É daí, então, que a autora, sensível à questão da subjetividade humana, avança no estudo sobre a personalidade como sistema, tendo em vista unidades psicológicas ontologicamente diferenciadas, portanto, por outras vias que não aquela circunscrita à atividade objetal (Ibid., p. 227).

Além de Bozhovich, González Rey identifica outros seguidores da Teoria da Atividade, tais como A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin, A. A. Leontiev, V. V. Davidov, A. G. Asmolov e B. Bratus, que produziram seus trabalhos em novas perspectivas, mais criativas, extrapolando a limitação posta à análise dos fenômenos psicológicos quando restringidos à relação direta com a atividade objetal. Em outra tendência, o psicólogo cubano situa aqueles teóricos que seguiram fielmente as prerrogativas de Leontiev, dentre os quais, Galperin e Talizina, considerados grandes expoentes da Teoria da Atividade aplicada ao campo do ensino-aprendizagem.

No que compete a Davidov, embora tenha sido notório seguidor da Teoria da Atividade sistematizando seus princípios no campo educacional, não se furtou em tecer sua reflexão crítica quanto ao papel atribuído às emoções no desenvolvimento humano; quanto à separação entre as dimensões emocional e da atividade; e, quanto à centralidade dada à ideia de desenvolvimento da consciência a partir da atividade prática, com a ênfase na estrutura da atividade sem a devida atenção aos seus aspectos socioculturais (Ibid., p. 221).

González Rey compartilha a visão crítica de Davidov, mas atribui os limites por ele abordados ao fundamento da própria Teoria da Atividade – à primazia à atividade prática com objetos, que afetou a compreensão dos aspectos subjetivos e dos socioculturais. Além disso, o próprio método de pesquisa adotado no âmbito da teoria, de cunho experimental, objetivo, pondo à parte os elementos subjetivos, cerceou a possibilidade de pesquisa das produções subjetivas não só das pessoas, como também da sociedade. Isso porque, segundo González Rey, tais produções somente se expressam “nos tecidos dialógicos das relações”, não sendo percebidas mediante os recursos metodológicos hegemônicos. A essas críticas, o psicólogo

cubano acrescenta ainda a insuficiência, e mesmo a ausência, do tema da comunicação na Teoria da Atividade, tendo em vista processos relacionais e não tão somente objetivos, aspectos que já haviam sido reivindicados por autores como Rubinstein, Miasichev e Ananiev (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 222).

Davidov foi ainda crítico em relação ao caráter passivo e adaptativo do ensino na União Soviética, visão essa expressa por outros autores soviéticos e por González Rey, para quem “essa concepção do ensino apoiada na transformação das operações externas, práticas, em conhecimento, leva necessariamente a uma concepção assimilativa [...]”. A ideia de um ensino na perspectiva da assimilação fica clara nas posições de Galperin e de Talizina, por exemplo, ao entendê-lo como a transmissão de conhecimento de uma geração a outra (supostamente passiva), não havendo espaço para a comunicação relacional entre as duas partes nem tampouco para a produção, a criação pelo sujeito da aprendizagem. A compreensão dos referidos autores era de que a partir do contato com os objetos, a geração mais velha orientaria e conduziria as mais jovens, considerando que a experiência social não poderia ser transmitida de consciência a consciência – visão negada pelo temor ao idealismo (Ibid., p. 208-209).

González Rey salienta que as críticas mais veementes à Teoria da Atividade ocorreram na década de 1970, por ocasião do V Congresso de Psicólogos da União Soviética, apesar de ela ter sido anteriormente questionada em muitos de seus aspectos por autores de grande envergadura, como Rubinstein, Miasichev e Bozhovich. O importante evento representou a abertura ao debate sobre a hegemonia da categoria da atividade na Psicologia soviética, marcando um momento em que se pôs em questão sua abrangência e limitações, com a discussão, dentre outros aspectos, de sua implicação para o desenvolvimento dos temas do sujeito, da personalidade e da motivação, bem como para o campo da aprendizagem. (Ibid., p. 229).

González Rey (2013b, p. 233-234) relata que a partir do distinto evento do qual pôde participar, reivindicaram-se novos caminhos para o estudo da personalidade e do sujeito, diferentemente daquele que promovia a separação dos processos cognitivos dos emocionais, dessubjetivando os primeiros e tomando os segundos como epifenômenos. Os métodos de pesquisa também sofreram críticas dada a primazia à objetividade, que acarretava o investimento no “experimentalismo descritivo-operacional” voltado às operações externas. No campo metodológico, promoveram-se a defesa de processos construtivo-interpretativos na pesquisa psicológica que favorecessem o conhecimento sobre os fenômenos ligados ao pensamento, e, especialmente, ao “pensamento criativo”.



Em consonância com as perspectivas anunciadas no evento em questão, González Rey já buscava compreender, àquela época, a personalidade em sua articulação no sistema subjetivo, aglutinando diferentes funções psíquicas. À ótica desse autor,

o sistema não é o sistema das funções psíquicas superiores, tomado fora da significação emocional dessas funções, como fez Vigotsky no segundo momento de sua obra, bem como também não é a soma dos diferentes motivos da pessoa; é preciso compreender o sistema como a organização de processos diferentes, em cuja unidade se expressa uma forma diferenciada de organização psíquica (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 231).

No que concerne ao debate em torno da aplicação do conceito de atividade no campo educacional, o relato de González Rey sobre o Congresso menciona a abordagem de N. A. Menchinskaya acerca do caráter passivo-reprodutivo dos processos de ensino, efetuando críticas às posições de Talizina e Galperin. A crítica à Talizina se deu principalmente sobre a visão restrita da autora no que tangia à comunicação, por entendê-la em termos utilitários no processo de atividade objetual. A crítica em relação ao pensamento de Galperin se fez, sobretudo, por subestimar a natureza psicológica das operações envolvidas no processo de aprendizagem precedentes à sua última etapa, já que para o autor era apenas ao final do processo que a ação tomaria lugar na dimensão intelectual.

Assim como a Teoria da Atividade recebeu críticas mais incisivas a partir da década de 1970, o pensamento de Vigotsky (inscrito em seu segundo momento teórico) também passou por revisão considerando-se a ênfase do autor na mediação das funções psíquicas superiores pelos signos e o pressuposto dos fenômenos psíquicos como resultantes da interiorização das operações externas. Na mesma direção, e mesmo em consequência dessas prerrogativas criticadas, foi também problematizado o entendimento de Vigotsky sobre o social e a cultura; os limites em sua obra quanto ao tema da comunicação, bem como a implicação de sua principal tese ao campo educacional, qual seja, o caráter passivo-reprodutivo do ensino.

Na análise de autores como K. Abuljanova e B. F. Lomov sobre o social e a cultura em Vigotsky, houve o entendimento de que essas dimensões foram tomadas pelo psicólogo bielorusso em uma visão estreita. Isso, por atribuir a historicidade aos próprios instrumentos empregados na atividade, rejeitando, assim, as possibilidades de produção da própria consciência, não a compreendendo na inter-relação com a complexidade dos contextos sociais e vivências. Para González Rey:

O conceito de social em Vigotsky não está associado à compreensão das formas de organização e institucionalização dos diversos espaços sociais onde ocorrem as práticas humanas, nem ao estudo das consequências psicológicas das formas de organização social, nem tampouco ao estudo do clima social em espaços sociais concretos, como a família ou a escola. Na verdade, Vigotsky não tinha uma visão do social como formação humana, como tecido complexo de relações e processos simbólicos inter-relacionados, que expressam os diversos processos e formas de organização da sociedade. Para Vigotsky, no segundo momento de seu trabalho, o social estava dado no caráter social da origem das ferramentas, na natureza compartilhada de seu uso e no caráter social da linguagem, depositária do valor simbólico dos significados (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 238).

No que diz respeito à cultura, González Rey observa a perspectiva de Vigotsky em similaridade ao social – atrelada à produção de signos, sobretudo, por meio da linguagem. Já a crítica à comunicação em Vigotsky encontra relação com críticas à orientação à aprendizagem passivo-reprodutiva na União Soviética. Isso, por ser vista pelo autor em seu restrito caráter instrumental, em que o adulto é apenas um portador de signos a serem transmitidos às novas gerações.

No que concerne à crítica ao ensino-aprendizagem, González Rey (2013b, p. 241-242) ressalta a visão de I. C. Yakimanskaya ao discutir a centralidade do ensino na reprodução do assimilado e a ênfase no desenvolvimento da cognição. Nesse contexto tomava-se por parâmetro a complexidade do material assimilado sob orientação do adulto sem a devida consideração às capacidades da criança dotada de suas experiências subjetivas. Para González Rey, o conceito que está envolvido na avaliação de Yakimanskaya – o de área de desenvolvimento potencial cunhado por Vigotsky – tem sua relevância na medida em que desmistifica a ideia de inteligência e requer o “compromisso social no desenvolvimento intelectual”. Mas, o conceito apresenta seus limites no que tange ao processo de comunicação, entendimento que é partilhado com E. O. Smirnova. No mesmo sentido, já em 1995, afirmava González Rey sobre o conceito vigotskyano: “o adulto aparece como mediador entre a criança e a tarefa, como um apoio instrumental para o desenvolvimento da tarefa, mas ignora-se completamente a significação da comunicação desse adulto com a criança” (Ibid., p. 242).

Segundo González Rey (2013b, p. 243), ao se desconsiderar a comunicação nos processos de ensino reconhecendo-a apenas em seu caráter instrumental, sem relevar os complexos processos sociais envolvidos, são postos de lado os fenômenos subjetivos. Levar em conta a comunicação como um processo dialógico-relacional reflete um caminho distinto daquele que lançava mão do objeto no centro do processo por temor à acusação de idealismo.

Para o psicólogo cubano, em acordo com A. B. Orlov, a Psicologia soviética encontrou dificuldades em compreender a complexidade da expressão social, cultural e histórica da psique, quando foi entendida no segundo momento teórico de Vigotsky e também pelos seguidores da Teoria da Atividade como resultado da interiorização de operações externas, com o que se reduziram a noção de cultura a essas operações realizadas por meio de ferramentas (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 243-244).

Em síntese, a maior crítica de González Rey quanto à perspectiva de A. N. Leontiev e dos demais pesquisadores do grupo de Kharkov refere-se à objetivação do psíquico que, como consequência, comprometeu a compreensão sobre a sociedade, a cultura e a personalidade humana. Diz González Rey (2013b):

O primeiro erro foi, em minha opinião, ter tomado um conjunto explícito de problemas concretos e tê-los proposto como princípios do marxismo que encontravam uma expressão direta na psicologia, e o segundo problema que essa afirmação implica é pensar que esses princípios tinham expressão universal definida pela teoria da atividade, o que implicava converter a atividade num princípio metafísico que podia ser compreendido como a origem e o fim de todo o processo psíquico humano. Isto representou, talvez, o problema mais sério da psicologia da atividade (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 205).

A visão que foi hegemônica na ex-URSS e se difundiu no Ocidente, acabou por omitir o papel do sujeito ativo, como se sua ação se reduzisse à realização de atividades. Devido à ênfase no aspecto material, na concepção linear do processo de interiorização dos fenômenos externos tornando-os internos, psíquicos, houve assim, tanto em Leontiev quanto em Vigotsky uma ênfase no estudo das funções cognitivas, negligenciando-se o estudo da personalidade e das emoções. Mas, se no segundo momento de sua obra Vigotsky definiu a relação direta entre operações externas e internas – o que consistiu em um relevante antecedente às elaborações de Leontiev – em seu terceiro momento retomou preocupações concernentes à unidade do cognitivo com o afetivo (já demonstradas nos primórdios de sua obra).

Conforme analisa González Rey (2013b), novas perspectivas surgiram da própria retomada de reflexões e termos cunhados por Vigotsky no primeiro e terceiro momentos de suas teorizações. Nessa direção, crucial foi a releitura das categorias “sentido” e “perizhivanie”, bem como a retomada da visão do autor sobre a unidade dos aspectos cognitivos e afetivos e do caráter gerador da psique.

Desse movimento crítico e reflexivo, que discutiu a concepção predominante na Psicologia soviética, emergiram as elaborações de diversos autores, incluindo as de González

Rey, que convergiram no desenvolvimento da Teoria da Subjetividade, por meio da qual o psicólogo cubano propõe uma nova zona de inteligibilidade sobre os fenômenos psíquicos atrelada à compreensão do social e da cultura na perspectiva marxista.

#### **4.2 O SUJEITO À RIBALTA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ANTECEDENTES À TEORIA DA SUBJETIVIDADE**

Na teoria psicológica soviética dominante, identificada com a concepção do reflexo, pouco ou nenhum espaço foi dado às conjecturas sobre a emocionalidade humana já que não se admitia o caráter gerador da psique, entendendo-a como a imagem da realidade concreta, material. Nessa direção, o potencial criador do humano foi relegado ao segundo plano e, conseqüentemente, a abordagem do tema da subjetividade.

Ainda assim, muitos foram os teóricos, incluindo Vigotsky em seu primeiro e terceiro momentos de elaboração teórica, alguns de seus antecessores (como Chelpanov) e contemporâneos (como Rubinstein); pensadores como Lomov, Bozhovich (e seu colaborador Chudnovsky) e, ainda, Abuljanova (seguidora de Rubinstein), dentre outros críticos à tendência psicológica dominante, que buscaram a superação da psique como reflexo, avançando na ideia do sujeito como ser ativo no mundo circundante, a afetá-lo e a ser por ele afetado.

Considerando a produção dos referidos autores, a análise de González Rey (2013b) mostra que, no lugar de os processos internos – conhecimentos e emoções – serem tomados como imagens do externo, foram sinalizados como produções subjetivas e não reflexos do real, estabelecendo, assim, as bases para o desenvolvimento da temática da subjetividade, bem como da personalidade em um distinto viés daquele centrado em traços e comportamentos pontuais.

A perspectiva de valorização do sujeito, longe de considerá-lo uma entidade abstrata, buscou compreendê-lo em sua relação com a realidade, no meio em que vivia, desempenhando suas atividades e tecendo suas relações. Para González Rey, é justamente na integração do indivíduo – com sua história de vida, no meio em que compartilha e produz cultura<sup>37</sup> – que se constitui a subjetividade humana, e, dialeticamente, a subjetividade dos espaços sociais de relações, extrapolando qualquer visão idealista ou, de outro lado, qualquer

---

<sup>37</sup> González Rey define a cultura como “[...] uma produção subjetiva organizada em uma ordem social, dentro da qual se gera um tipo de mente com capacidade geradora, condição essencial para o próprio desenvolvimento da cultura. A cultura existe como momento da ação humana, só que de uma ação carregada de sentidos subjetivos que especifica sua pertença à própria cultura (GONZÁLEZ REY, 2013a, p. 39, tradução nossa).

relação pretensamente linear entre externo e interno, proveniente da ideia de reflexo. Nesse movimento, de compreensão da psique de forma complexa, qualitativamente diferenciada, em uma perspectiva histórico-cultural, González Rey desenvolve a Teoria da Subjetividade. Como um desdobramento do legado de Vigotsky, o autor assume a desnaturalização da psique e do desenvolvimento humano tendo em vista suas implicações nas condições da cultura, assim como o reconhecimento de seu potencial gerador e a unidade dos processos psicológicos constituídos em um sistema integral.

#### **4.2.1 O pensamento de Vigotsky na base da Teoria da Subjetividade**

A teorização de González Rey parte do princípio de que o ser humano é criador, ativo em seu meio social, produzindo cultura e sendo por ela constituído. Nesse movimento dialético, o autor traz à baila a condição do sujeito de produtor de sentidos em superação à de reprodutor de realidades, com o que supera lógicas dicotômicas predominantes na Psicologia soviética, como a do externo-interno e do cognitivo-afetivo.

Pensar o sujeito como ser ativo, é entender que o humano não se trata de uma matéria esponjosa a absorver aquilo que lhe fora outorgado por um corpo social, até mesmo porque tal corpo constitui-se por sujeitos com suas vivências e intervenções em seus espaços sociais. Tomar o sujeito como ativo significa entendê-lo como ser concreto, que, provido de história de vida, atua cotidianamente em seu meio, criando alternativas nas variadas situações de sua existência social, e, de forma concomitante, desenvolvendo sua personalidade.

González Rey reconhece a dimensão biológica da psique humana, por um lado, mas, por outro, tem por certa a sua qualidade diferenciada ao considerar as condições histórico-culturais do desenvolvimento dos indivíduos, conforme enunciado por Vigotsky em sua principal tese. Assim, os fenômenos psicológicos não se traduzem como produtos da natureza humana, como se compreendessem uma essência universal. Mas também não consistem em “cópia” do social ou reflexo alterado da realidade, nem são constituídos de forma unidimensional, em seus aspectos cognitivos, para, daí, originarem os aspectos de cunho afetivo-emocionais (os sentimentos, a fantasia, a imaginação e a criatividade). Na concepção de González Rey o sujeito é ativo, é social, é singular e é indivisível em suas dimensões simbólica e emocional. O autor analisa que Vigotsky, no primeiro e terceiro momento de sua obra, já apresentara as bases desse pensamento ao evidenciar o potencial criativo e gerador da psique, bem como a unidade dos processos simbólicos e emocionais e a representação da psique como sistema integral.

Em sua obra *Psicologia da Arte* (1925), produzida no afã de desvelar a especificidade de processos psíquicos relacionados às expressões e vivências artísticas, Vigotsky vê nas emoções uma esfera da psique humana especialmente mobilizada pela arte. Os processos emocionais são ali tratados de forma inter-relacionada aos de caráter simbólico, sobretudo ao versar sobre a produção da fantasia. Desse modo, o psicólogo bielorrusso admite o caráter gerador da psique, com seu potencial de criar realidades subjetivas independentemente de influências objetivas imediatas. Dentre as várias ponderações do autor a esse respeito, seu pensamento pode ser exemplificado com a seguinte situação por ele colocada: se, ao chegarmos em casa à noite, deparamo-nos com um agasalho pendurado e, na escuridão, temos a ideia de haver uma pessoa desconhecida, indesejada em nosso lar, nos assustamos, sentimos pânico, horror, ou seja, passamos por uma experiência falsa, mas com conteúdo real (VIGOTSKY, 2006 p. 258). Em palavras de Vigotsky,

Isto significa, essencialmente, que todas as nossas experiências fantasiosas se produzem sobre uma base emocional absolutamente real. Vemos, por conseguinte, que emoção e imaginação não são dois processos separados; são, pelo contrário, um mesmo processo. Podemos considerar uma fantasia como a expressão central de uma reação emocional (VIGOTSKY, 2006, p. 258, tradução nossa).

Ao versar sobre a produção da fantasia como resultante da articulação entre o simbólico e o emocional, além de Vigotsky ser imperativo quanto à indissociabilidade das duas dimensões, admite a realidade da emoção reconhecendo “o *status* objetivo dos fenômenos subjetivos”, o que, para González Rey (2013b, p. 39) confere legitimidade ao pensamento e ao sentimento das pessoas, bem como à independência de tais processos frente à aparência objetiva.

Diferentemente de negar a base materialista, essa perspectiva vigotskyana indica que os sentimentos e as emoções suscitados por uma obra de arte, por exemplo – seu caráter e efeito – são socialmente condicionados, porém, de forma indireta (VIGOTSKY, 2006, p. 43). Daí a afirmação do autor de que os métodos experimentais, objetivos, que se limitam à análise do comportamento aparente são insuficientes para o trabalho do psicólogo, cabendo-lhe mais uma postura interpretativa. Considerando aspectos metodológicos quando da compreensão dos processos psíquicos relacionados à experiência artística, diz Vigotsky:

[...] seguramente não encontraremos uma solução aos grandes problemas da psicologia da arte se nos limitamos à análise de processos que somente acontecem no plano consciente. Não descobriremos a essência dessa emoção

que vincula o poeta e o leitor com a arte. Um dos traços mais característicos da arte é que os processos envolvidos em sua criação e seu uso parecem obscuros, inexplicáveis e inacessíveis ao pensamento consciente [...] Não é necessário muita perspicácia psicológica para ver que as razões mais evidentes de um efeito artístico se escondem no subconsciente, de modo que somente poderemos abordar os problemas da arte se adentrarmos nessa área (VIGOTSKY, 2006, p. 99, tradução nossa).

González Rey (2013b, p. 40) se apercebe de que essa perspectiva de Vigotsky em relação ao caráter inconsciente envolvido na experiência artística tem a ver com o potencial criativo e imaginativo do humano e com uma visão da psique como sistema dinâmico complexo, que, dialeticamente, “expressa uma complementação e flexibilidade entre o consciente e o inconsciente”. Em dizeres do próprio Vigotsky:

[...] para um psicólogo o inconsciente não se converte em objeto de estudo em si senão indiretamente através da análise dos traços que deixa em nossa psique. Não há uma barreira impenetrável que o separe do consciente. Os processos gerados no subconsciente têm continuação em nossa consciência; e reciprocamente, muitos atos conscientes são convergidos ao subconsciente. Em nossas mentes existe uma conexão contínua, vívida e dinâmica entre as duas áreas. O subconsciente afeta nossas ações e se manifesta em nosso comportamento; começamos assim a entendê-lo e a apreender coisas a seu respeito, bem como sobre as leis que o regem (VIGOTSKY, 2006, p. 100, tradução nossa).

Ainda em seu primeiro momento teórico, Vigotsky também aborda o potencial gerador da psique ao tratar dos recursos psicológicos desenvolvidos por crianças face às deficiências sensoriais. O autor observa que os efeitos do defeito se produzem socialmente na relação entre os aspectos simbólicos e emocionais, portanto, no âmbito da organização subjetiva do sujeito ao compensar a função afetada mediante os próprios recursos do sistema psíquico em sua integralidade. Essa visão expressa a relevância das vivências dos sujeitos em sua singularidade, em seus espaços sociais de relacionamentos e o dinamismo das estruturas psíquicas, discrepando da concepção de reflexo linear do defeito e das condições objetivas sobre a psique da criança como consequência inequívoca.

Apesar da atenção dispensada à compreensão da psique em termos da unidade entre o simbólico e o emocional, abrindo espaço para o desenvolvimento da temática da subjetividade, González Rey (2013b) analisa que Vigotsky não chega a fazê-lo, conduzindo suas elaborações em seu segundo momento teórico à relação entre o social e a psique por uma via operacional-instrumental. Baseado no princípio da relação imediata e linear entre o externo e o interno, o autor passa a enfatizar o desenvolvimento das funções psíquicas

mediadas pelos signos de caráter cultural, enfatizando as operações do pensamento e o controle da conduta. Em contrapartida, negligencia a dimensão das emoções e os processos de fantasia e imaginação, abdicando temporariamente da ideia de psique como sistema gerador e integral.

A despeito desse momento teórico de Vigotsky e de toda a produção da Psicologia soviética que se sucedeu às suas formulações objetivistas, tomando-as como fundamento, ele próprio pôde, em seu terceiro momento, retomar elaborações anteriores que trouxeram à baila novas contribuições quanto à concepção da psique em seu caráter ativo, e, por conseguinte, ao caráter subjetivo dos fenômenos psicológicos em uma visão histórico-cultural.

Segundo González Rey (2013b), o terceiro momento de Vigotsky é marcado pelo caráter vivo, criativo e contraditório de uma teorização em processo. Ao retomar a ideia de unidade do cognitivo e do afetivo e lançar luz sobre a temática das emoções, o autor se reaproxima das questões da subjetividade humana superando a posição cognitivista e objetiva por ele mesmo definida em seu segundo momento de elaborações teóricas. Contudo, ainda que sinalizando o intento de definir novas unidades psíquicas capazes de expressar a psique como um sistema integrado no que tangia aos processos cognitivos e afetivos, González Rey entende que Vigotsky não chegou a desenvolvê-las plenamente, talvez pelo pouco tempo que teve para as reelaborações dado ao precoce findar de sua vida.

O último momento vigotskyano, tomado como objeto de estudo por A. A. Leontiev<sup>38</sup>, é delimitado por González Rey a partir da obra *Sobre as questões da psicologia do ator criativo* (1932), quando o autor volta às questões da arte e da emoção relacionadas à vida social e à compreensão já apresentada em *Psicologia da Arte* sobre os aspectos inconscientes envolvidos na expressão artística. Nesse momento há a expressão da ideia de “sistemas dinâmicos de sentidos” (pontualmente no livro *Pensamento e linguagem*), em que combinações de funções psíquicas, incluindo as emoções, originam novos sistemas integrando intelecto e afeto. É também retomada a questão da imaginação e são elaboradas as importantes categorias de “sentido” e de “situação social do desenvolvimento”, as quais abrem novos caminhos para o trato do tema da subjetividade.

Para González Rey (2013b), é em *Pensamento e palavra*, o último capítulo do livro *Pensamento e linguagem*, que melhor se apresenta o posicionamento de Vigotsky em seu terceiro momento, muito embora haja outras produções extremamente relevantes nessa fase. O texto expõe a categoria de sentido em distinção à de significado. Com a fundamentação em

---

<sup>38</sup> Cientista, filho do fundador da Teoria da Atividade, A. N. Leontiev.



Paulhan, Vigotsky concebe uma nova unidade da vida psíquica em que cognição e afeto são processos constituídos em uma unidade dinâmica sem que uma esfera preceda a outra, motivando-a. É, então ao discorrer sobre a “fala interior”, aquela “fala quase sem palavras”, quando se conversa consigo mesmo, que Vigotsky apresenta seu entendimento acerca do que seja sentido e significado:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (VIGOTSKY, 2008, p. 181).

Ainda elucidando o entendimento de Paulhan sobre o sentido e o significado, Vigotsky observa que o “sentido” enriquece o “significado” conferindo-lhe novo conteúdo por ser relacionado ao contexto, isso porque, “[...] o sentido de uma palavra é um fenômeno complexo, móvel e variável; modifica-se de acordo com as situações e a mente que o utiliza, sendo quase ilimitado. Uma palavra deriva o seu sentido do parágrafo; o parágrafo, do livro; o livro, do conjunto das obras do autor” (Ibid., p. 182).

Com sua análise próxima à de A. A. Leontiev em relação ao último momento teórico de Vigotsky, González Rey vê na categoria sentido o intento do psicólogo bielorrusso de representar a psique em uma unidade entre os processos cognitivos e afetivos, haja vista a definição da categoria como a “soma de todos os eventos psicológicos”<sup>39</sup>. A perspectiva de Paulhan adotada por Vigotsky evidencia ainda o dinamismo e o movimento da linguagem, admitindo-se o papel ativo do sujeito no processo da fala, uma vez que o sentido depende de situações, do contexto e da “mente que o utiliza”. Ademais, González Rey chama a atenção para a abordagem por Vigotsky da categoria “personalidade”, ao tratar do sentido. O psicólogo cubano lembra que, embora Vigotsky não tenha chegado a desenvolver com profundidade o tema da personalidade, sempre que o abordou o fez em associação à consciência e à espiritualidade, num esforço em explicitar a ideia de um sistema psíquico integrador da cognição e dos afetos na consciência (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 94-99).

---

<sup>39</sup> A palavra “soma”, apresentada na citação destacada da publicação de *Pensamento e Palavra* pela editora Martins Fontes (4ª. edição, 2008), obra aqui referenciada, é traduzida por González Rey (2013b, p. 96) do original como “agregado”. Essa consideração se faz importante para que fique claro que a palavra “soma”, nesse caso, não deve ser interpretada como junção de partes separadas e perfeitamente definidas em sua gênese, pretendendo-se expressar exatamente o contrário.

González Rey observa que, também em seu terceiro momento, Vigotsky retoma a relevância dada às emoções ao discorrer sobre a relação da criança com o meio em seu processo de desenvolvimento, e assim, uma vez mais, traz à tona a ideia de uma psique com caráter ativo. É então, em sua obra *Problemas da idade* (1934), que o psicólogo apresenta a categoria “situação social de desenvolvimento”, propondo que se compreenda a experiência da criança a partir de sua relação interna com algum aspecto da realidade, em uma unidade da personalidade com o meio (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 101). Para González Rey,

Essa impossibilidade de representar-se a influência do meio como influência objetiva, dada sua inseparabilidade da organização psíquica da criança que a recebe, além de reforçar as ideias de complexidade e de sistema orienta a pensar no “sentido” dessa experiência como a unidade de análise do desenvolvimento infantil (Ibid.).

Mas, em sua análise, González Rey desvela que ao invés de Vigotsky prosseguir adotando a categoria já cunhada de “sentido” para compreender a “situação social de desenvolvimento”, passa a adotar outra categoria, a de “vivência” (*perezhivanie*), que é assim explicitada por Bozhovich:

Vigotsky começou a procurar a correspondente “unidade” no estudo da própria “situação social do desenvolvimento”. Como tal, distinguiu a vivência (ou a “relação afetiva” da criança com o meio). A vivência, segundo Vigotsky, é uma “unidade” na qual estão representados em um todo indivisível, por um lado, o meio, isto é, o experimentado pela criança; por outro, o que a própria criança traz a essa vivência e que, por sua vez, é determinado pelo nível anteriormente alcançado por ela (BOZHOVICH, 1981, p. 123, apud GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 101).

Ocorre que, apesar de a “vivência” ser apresentada como possibilidade para se compreender o modo como o meio influencia o desenvolvimento psíquico, extrapolando a visão objetivista ao salientar a relação afetiva, o próprio autor ao defini-la frente à condição intelectual da criança (ao “nível alcançado por ela”), acaba por aproximar a compreensão sobre as emoções da perspectiva posta pela Psicologia cognitiva (Ibid., p. 102). Ainda assim, as categorias de sentido e vivência (*perezhivanie*) são vistas por González Rey como importantes referências de Vigotsky ao caráter subjetivo do psiquismo humano, por meio das quais reconhece a gênese cultural, social e histórica da psique e seu potencial gerador. Assim, verbaliza o psicólogo cubano:

[...] precisamente o conceito de *perizhivanie* e o conceito sentido em Vigotsky se orientam a procurar novos modelos conceituais para as categorias psicológicas - superar a taxonomia das funções por novos tipos de unidades capazes de integrar a processualidade da ação com a organização da consciência, com o caráter gerador da consciência e com a integração do cognitivo e o afetivo. Por isso, tanto o conceito do princípio da unidade da consciência em Rubinstein, quanto os conceitos de sentido e *perizhivanie* em Vigotsky, são conceitos que estão norteando a um novo tipo qualitativo de fenômeno psicológico irreduzível [...] à soma das funções. Quando estamos falando de *perizhivanie* no sentido que Vigotsky introduz o termo, não estamos falando de soma de funções, estamos falando de novos sistemas em que o cognitivo, orgânico e o afetivo se organizam como uma unidade autorreguladora que tem força sobre o comportamento e sobre a expressão subjetiva da pessoa. O conceito de *perizhivanie* avança a ideia de subjetividade embora Vigotsky não use explicitamente o termo [...] pela batalha entre idealismo e materialismo [...] (GONZÁLEZ REY, 2014b).

Sobre a base estabelecida por Vigotsky, e, também a partir dos aportes de teóricos como Rubinstein, os processos relacionados às emoções e à percepção sobre o social na constituição da psique humana vão sendo revistos e abertas novas possibilidades para o tratamento do tema da subjetividade à ótica histórico-cultural. Nesse sentido estão as contribuições de dois importantes teóricos soviéticos, L. I. Bozhovich e B. F. Lomov. A primeira, colaboradora de A. N. Leontiev, foi também crítica à sua teoria, avançando na compreensão das necessidades, motivações e formação da personalidade, conforme já aduzido. O segundo, seguidor de B. G. Ananiev e S. L. Rubinstein, ao teorizar sobre o papel da comunicação na representação do social e do desenvolvimento humano, superou dicotomias e limitações que figuravam na Psicologia soviética tradicional, dando continuidade ao estudo de temas iniciados por autores como Vygotsky, Rubinstein, Ananiev, Miasichev e Bozhovich (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 262).

#### **4.2.2 L. I. Bozhovich e B. F. Lomov ampliando caminhos**

É partindo das categorias de vivência (*perizhivanie*) e de situação social do desenvolvimento que Bozhovich (1908-1981) desenvolve sua teorização sobre a Personalidade como sistema em desenvolvimento, destacando o seu caráter ativo. Mitjáns Martínez (2016, p. 185) salienta que, a despeito da psicologia soviética ter se valido das proposições de Vigotsky, criticou o “reducionismo cognitivo” presente na definição da categoria vivência, extrapolando a limitação observada. Para Bozhovich, a vivência, em termos de sua “força e conteúdo” relaciona-se antes às necessidades e possibilidades de

satisfação da criança do que à sua capacidade de compreensão, ou seja, de fazer generalizações.

A adoção das categorias vigotskianas permite à Bozhovich analisar tanto as condições externas quanto os processos internos envolvidos no desenvolvimento da personalidade, desvencilhando-se da ideia do imediatismo das influências externas sobre o humano, concepção predominante na União Soviética até a década de 1970. Assim a autora apresenta sua definição sobre a personalidade:

Consideramos que o termo personalidade corresponde à pessoa que tem atingido um nível determinado de desenvolvimento psíquico. Este nível se caracteriza pelo fato de que no processo de autoconhecimento, o homem começa a se perceber e se vivenciar como um todo único, diferente das outras pessoas e que se expressa no conceito de “eu”. Tal nível de desenvolvimento psíquico caracteriza-se também pela existência no homem de opiniões e atitudes próprias, de exigências e valorações morais próprias, que o fazem relativamente estável e independente das influências do meio, diferentes de suas próprias convicções. Uma característica essencial da personalidade é sua atividade. O homem nesse nível de desenvolvimento é capaz de influenciar conscientemente na realidade circundante, transformá-la e se transformar a si mesmo conforme seus objetivos. Em outras palavras, em nossa opinião, o homem que constitui uma personalidade, possui um nível tal de desenvolvimento psíquico que lhe permite direcionar sua própria conduta e atividade, e em certa medida, seu próprio desenvolvimento psíquico (BOZHOVICH, 1981, p. 1 apud. MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016, p. 183).

Reconhecendo a importância das categorias cunhadas por Vigotsky e adotadas por Bozhovich, tanto González Rey (2013b) quanto Mitjás Martínez (2016) salientam a relevância que conferiram às necessidades e aos afetos da criança frente às influências do meio, o que possibilitou a mudança na maneira de se analisar as influências externas na formação da personalidade, passando a ser vistas muito mais de forma indireta, sem o caráter determinista. Segundo Mitjás Martínez, em analogia com categorias da Teoria da Subjetividade de González Rey,

poderíamos afirmar que a vivência aponta para a forma com que o indivíduo subjetiviza a influência externa com a qual entra em contato, processo complexo que pode ser melhor compreendido mediante o valor heurístico que mostram as categorias “sentido subjetivo” e “configuração subjetiva da ação” para a compreensão do desenvolvimento da subjetividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016, p. 185).

Assim como Bozhovich, B. F. Lomov (1927-1989) foi um teórico que, com sua visão crítica e revisão de temas dominantes na teoria psicológica soviética contribuiu para o avanço

nos estudos sobre a personalidade ao superar as dicotomias externo-interno, sujeito-objeto, social-individual. González Rey (2016, p. 248) observa que o autor buscou a unidade indivíduo-sociedade para além da relação imediata com a concretude da atividade. Assim, passou a compreender a relação entre essas duas dimensões integradas em um único sistema, concepção explicitada mediante o conceito de “comunicação”, em que psique e comunicação se relacionam internamente no indivíduo.

Enquanto Leontiev defende uma relação externa entre um objeto que está “fora” e um mundo psíquico que está “dentro”, mas que é um epifenômeno do externo, com o qual se protege de qualquer acusação de idealismo, Lomov separa o termo da relação sujeito-objeto e o fundamenta na condição social da pessoa, na qual o social não aparece como sendo externo, mas como componente da própria pessoa. Nesse sentido, o reflexo não se dá por uma relação entre o interno e o externo, mas pelo fato de que a consciência humana tem uma natureza social (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 250-251).

Em sua crítica à concepção de reflexo presente na Teoria da Atividade, González Rey analisa que Lomov avança na compreensão das emoções ao entender que, como caracterização dos estados do sujeito do reflexo, elas afetam o próprio processo refletido. Em outras palavras, “o sujeito passa a ser o elemento central do reflexo, processo este que estará qualitativamente definido pelas emoções e a condição desse sujeito no momento em que se relaciona no mundo social”. A perspectiva de Lomov se abre, assim, à visão da “psique como produção subjetiva com base na experiência vivida e não como reflexo”. González Rey ressalta que a concepção desse autor se excetua do determinismo material, definindo a cultura como “um espaço espiritual da sociedade irreduzível às suas expressões particulares, como a linguagem e os objetos [...]”. O social, por sua vez, é definido como “um sistema macro e complexo”, de modo que transcende a ideia de “relações dos sujeitos com os objetos” e enfatiza “a comunicação entre as pessoas como o processo essencial dessas relações” (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 251-252).

A crítica de Lomov, assim como a de Bozhovich, recai sobre a questão das necessidades e dos motivos, uma vez que não concebem a relação sujeito-objeto sem levar em conta o sistema de suas relações sociais. Sendo assim, os autores avançam na representação da personalidade intimamente ligada à motivação humana.

Apesar de Lomov não se expressar diretamente sobre a subjetividade, pode se dizer que contribuiu em muito na elaboração das bases para que o tema tivesse seu posterior desenvolvimento, destacando-se os seguintes aspectos:

o caráter sistêmico da psique humana, algo já presente em autores clássicos, como Vygotsky, Rubinstein e Ananiev, mas que não foi desenvolvido por eles de maneira aprofundada; a comunicação dialógica em contraposição com a atividade com objetos; e a personalidade como sistema contrário à ideia da personalidade como estrutura (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 257).

As formulações de autores como Lomov e Bozhovich em momento de uma ampla revisão da Teoria da Atividade, constituíram, pois, relevantes contribuições ao desenvolvimento da teorização de González Rey quem, de forma explícita, assumiu o tema da subjetividade colocando-o no centro do debate sobre a constituição dos processos psíquicos e do desenvolvimento humano. Isso, em consonância com elaborações de autores clássicos, sobretudo, de Vigotsky em seu primeiro e terceiro momentos. Desenvolvida sobre a base marxista, em um viés cultural e histórico, a Teoria da Subjetividade, que completou seus 20 anos a partir da publicação do livro *Epistemologia Qualitativa e Subjetividade*, em 1997, segue sua elaboração evidenciando o papel ativo do sujeito concreto, posto à ribalta.

#### **4.3 TEORIA DA SUBJETIVIDADE: UMA DISTINTA REPRESENTAÇÃO DOS FENÔMENOS PSÍQUICOS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

*[...] se nós partimos de uma concepção cultural-histórica, as teorias não podem ser eternas, as teorias não podem ser a-históricas [...] as teorias não são fontes de verdades [...] As teorias são fontes de inteligibilidades e as inteligibilidades sempre têm caráter histórico, portanto, a força de uma teoria está na possibilidade de continuidade que seus aspectos contraditórios e inacabados não permitem (GONZÁLEZ REY, 2014b).*

O desenvolvimento do tema da subjetividade por González Rey se faz a partir do final da década de 1980 quando o psicólogo cubano, assim como uma gama de autores soviéticos, já havia ampliado o debate concernente à personalidade segundo a abordagem histórico-cultural. Conforme já mencionado, desde a década de 1970, a revisão crítica da Teoria da Atividade ganhou maior vulto e autores soviéticos passaram a buscar uma compreensão diferenciada acerca da configuração dos processos internos (inclusive da motivação humana), abrindo perspectivas que se excetuavam da lógica do reflexo, da relação imediata entre o externo e o interno e da primazia das funções cognitivas sobre as de cunho afetivo-emocional. Apesar dos avanços nesse campo, especialmente com os trabalhos de Bozhovich no estudo da personalidade buscando entendê-la como sistema dinâmico articulado, foi a partir da explicitação do caráter essencialmente subjetivo da psique, com seu potencial ativo e gerador, que os fenômenos internos puderam ser definidos como verdadeiras produções humanas e,

assim, possibilitar a interpretação da personalidade em toda sua complexidade, na condição de sistema da subjetividade individual, de caráter histórico-cultural e sempre em processo.

A perspectiva de González Rey permite analisar o sujeito como ser ativo em seus espaços de práticas sociais que, em virtude da capacidade geradora de sua mente, elabora mecanismos próprios para lidar com as situações objetivas no decorrer de suas experiências, subjetivando-as. É no contexto de suas práticas sociais que o sujeito, singular, constitui sua subjetividade individual e, dialeticamente, age no espaço social subjetivado, por meio de suas ideias, comportamentos, gestos, constituindo a subjetividade social. Pode se dizer, assim, que “sujeito” se refere a uma “forma qualitativa diferenciada de pessoa” (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 272). Em palavras de González Rey,

O sujeito produz suas expressões na multiplicidade de sentidos subjetivos e significações em que se desenvolve sua vida social, o que lhe torna particularmente sensível a uma multiplicidade de canais subjetivados, socialmente produzidos, frente aos quais tem que tomar suas decisões e empreender diferentes caminhos de opção pessoal que, uma vez assumidos, se transformam em novas fontes de subjetivação. O sujeito expressa seu potencial criativo no processo de desenvolvimento de opções pessoais que não vêm “dadas”, que não estão definidas de forma direta por nenhum elemento ou conjunto de elementos estáveis que atuem como causa interna ou externa, mas que se constituem no caminho crítico desenvolvido por aquele, através da utilização de seus diferentes recursos subjetivos nas múltiplas situações em que se desenvolve sua vida cotidiana (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 33, tradução nossa).

Como indivíduo produtor, o sujeito constitui e desenvolve sua subjetividade em sua ação desferida no momento atual de sua existência social, que, por sua vez, é implicada com sua história de vida, com suas experiências passadas. Isso significa que, diferentemente da fundamentação que orientou a Teoria da Atividade, não é a partir da atividade externa, objetiva do sujeito, que se definirá sua dimensão intrapsíquica, de forma imediata. Na perspectiva da Subjetividade, tal dimensão se configura a partir da atividade subjetivada, sob a forma de sentidos subjetivos quando o sujeito, em ação em seus distintos cenários, constitui processos simbólico-emocionais partilhando ideias, tradições, discursos, representações, valores. Nesse sentido, pode se dizer que o sujeito é todo social, mas também é singular, já que cada indivíduo tem experiências de vida que lhe são particulares.

É nesse entrecruzar permanente entre os sentidos produzidos na ação e aqueles relativamente estáveis, configurados em experiências anteriores, que o sujeito produz sua subjetividade, desenvolvendo sua personalidade e provocando modificações nos contextos de suas práticas sociais. Para além dos elementos objetivos que afetam o humano, González Rey

defende, então, a existência de uma realidade subjetiva que implica simultaneamente o humano e a subjetividade dos espaços sociais dos quais toma parte, integrando o histórico e o atual, bem como o individual e o social no plano subjetivo.

A subjetividade trata-se, pois, de um sistema em desenvolvimento, em que se produzem e organizam processos simbólicos<sup>40</sup> em unidade indissociável com os emocionais. Essa unidade, definida como “sentido subjetivo”, caracteriza-se por expressar-se na ação, nas diversas manifestações do sujeito, e, embora os processos da ordem simbólica e emocional emerjam uns na presença dos outros, não se pode afirmar que uns são causas dos outros. Em recente elaboração, González Rey e Mitjans Martínez (2017) assim explicam:

Os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde sua própria gênese, assim como as emoções vêm a ser simbólicas, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração, que é precisamente a definição ontológica da subjetividade. Em nossa concepção, os sentidos subjetivos são a unidade mais elementar, dinâmica e versátil da subjetividade. Porém sua emergência não é uma soma, mas um novo tipo de processo humano. Os sentidos subjetivos emergem no curso da experiência, definindo o que a pessoa sente e gera nesse processo, definindo a natureza subjetiva das experiências humanas. Esse novo tipo de processo emerge na vida social culturalmente organizada, permitindo a integração do passado e do futuro como qualidade inseparável da produção subjetiva atual (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017, p. 63).

Segundo González Rey (2005), a crença de que as emoções são consequências de significados, remete ao racionalismo dominante na Psicologia ocidental. Para ele, as emoções se associam aos registros simbólicos e dessa integração se dá a organização de um sistema psíquico qualitativamente diferenciado. Sendo assim, não há relação imediata entre palavras ou qualquer outro tipo de produção simbólica e as emoções. Ocorre que

as emoções evocam expressões simbólicas, da mesma forma que as expressões simbólicas evocam emoções, o que não define o lugar privilegiado de uma em relação à outra na produção subjetiva, mesmo que o sentido subjetivo sempre se produza em um espaço simbólico. As emoções relacionam-se com as palavras em um espaço de sentido, não em uma relação abstrata e fora do contexto de ação do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 38).

---

<sup>40</sup> Conforme González Rey (2014b), “o simbólico integra todos os elementos substitutivos que sintetizam multiplicidades de fenômenos objetivos em uma linguagem imaginária e conceitual especificamente humana”.



A definição da categoria-chave “sentido subjetivo” parte da concepção de “sentido” apresentada por Vigotsky, mas dela difere, ampliando em muito sua noção. A esse respeito, assim se expressa González Rey:

Quando eu parti do conceito... o conceito de “sentido” em Vigotsky, para mim foi muito importante, porque Vigotsky magistralmente “saca” o conceito de sentido na linguística [...] e traz para uma nova definição da consciência humana. O sentido é [representa para Vigotsky]: todos aqueles elementos psíquicos que emergem na consciência frente à palavra. Então, Vigotsky [...] integra a consciência com a processualidade na linguagem [...]. Mas com esse sentido, precisamente esse elemento, me fez refletir como em lugar do cognitivo deveríamos falar do simbólico, porque é algo que nós, no enfoque cultural-histórico não podemos perder de perspectiva: são nossos fantasmas, aquelas emoções que se desdobram em processos simbólicos de experiências vividas que não estão nem significadas nem representadas conscientemente [...] A consciência não é o carro reitor, é a contradição permanente entre configurações não conscientizadas e representações conscientizadas, senão onde está a dialética nessa relação? Têm muitos registros que entram no mundo simbólico-emocional e a gente não toma consciência representacional [...] Finalmente, quando eu falo de subjetividade, estou falando de unidades complexas, essas configurações subjetivas que integram o simbólico e o emocional, mas que simultaneamente se configuram em toda função ou ato humano. Quando eu penso, eu não penso apenas do lugar em que estou intelectualmente, eu penso através de minha história [...] (GONZÁLEZ REY, 2014b).

Outro aspecto a ser diferenciado entre as formulações de González Rey e Vigotsky diz respeito aos recursos teóricos utilizados para expressarem a concepção integradora da psique em um sistema. Enquanto Vigotsky concebe o princípio da unidade do cognitivo com o afetivo, González Rey desenvolve a categoria de sentido subjetivo referindo-se às unidades simbólico-emocionais. Mitjás Martínez e González Rey (2017, p. 55) deixam clara a diferença entre os recursos teóricos, explicando que o “simbólico” evidencia o caráter gerador, produtivo da psique, tendo em vista a capacidade humana de se valer da utilização de símbolos – algo tangente ao imaginário – nos espaços culturais. Já o “cognitivo” se apresenta como forma de conhecer o existente, um produto do processamento da informação, tendo a ver com a capacidade humana de lidar com as informações disponíveis no meio.

É devido ao entendimento sobre a complexidade envolvida nos fenômenos subjetivos, não havendo correspondência imediata, linear e absolutamente consciente entre os fenômenos externo e interno, que não se pode atribuir sentidos subjetivos de forma direta a determinado comportamento. Associadas a um comportamento pode haver distintas configurações subjetivas, tanto aquelas atuais, da ação, quanto aquelas de caráter mais estável, referentes às experiências passadas – as chamadas “configurações subjetivas da personalidade”. E,

inversamente, uma mesma configuração subjetiva pode se expressar em diferentes comportamentos, quiçá contraditórios (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 264-265). No curso da experiência, também é possível a ocorrência de conflitos entre configurações subjetivas, gerando uma nova configuração subjetiva. Em tal processo, “o indivíduo não é ‘vítima’ de sua subjetividade”, podendo emergir como sujeito ao definir caminhos e tomar decisões ao viver sua experiência (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 53).

As configurações subjetivas, forma sob a qual se organizam os sentidos subjetivos, consistem em um sistema “auto-organizado em processo” (GONZÁLEZ REY, 2013a, p. 35, tradução nossa), ou, em outras palavras, “uma formação autogeradora, que surge do fluxo diverso dos sentidos subjetivos, produzindo, de seu caráter gerador, grupos convergentes de sentidos subjetivos que se expressam nos estados subjetivos mais estáveis dos indivíduos no curso de uma experiência” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.63). Nesse movimento, de organização do vivido em termos de sentidos subjetivos – a temporalidade cronológica de passado, presente e futuro – é posta em xeque, sendo entendida na condição de uma unidade configuracional (Ibid.). As configurações subjetivas integram tanto o aspecto processual quanto aquele relativamente estável da organização da personalidade.

As experiências concretas do sujeito aparecem subjetivadas em diferentes configurações da personalidade, assim como nas emoções, reflexões e significações que ele produz no curso destas experiências. Todas elas entram em um mesmo processo de subjetivação que tem repercussões simultâneas para a personalidade, assim como para as necessidades e representações que aparecem no curso de toda ação, aspectos estes que, ainda que inter-relacionados, não representam uma organização fixa definida a priori, senão momentos de um processo que alcança formas diferentes de organização no curso das próprias ações do sujeito, e que, uma vez produzidas, afetam tanto o curso daquelas, como a personalidade (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 133, tradução nossa).

A chamada “configuração subjetiva da ação” é responsável por integrar as configurações da personalidade aos sentidos subjetivos gerados durante a ação (GONZÁLEZ REY, 2013a, p. 35). Como dito, as configurações subjetivas não são independentes nem portadoras de sentidos universais, estáveis. Elas estão em constante reorganização, expressando-se nas diversas manifestações do sujeito. Considerando a trama configuracional que articula as estruturas organizadas na atualidade da ação e as relativamente estáveis, personalidade passa a ser compreendida como uma organização subjetiva que nunca se expressa definida e acabada.

Pode se dizer que essa instabilidade das configurações subjetivas da personalidade se apresenta “nas formas de resistência e contradições do sujeito ante novas experiências que não pode organizar no âmbito de seus recursos subjetivos atuais” (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 133, tradução nossa). González Rey (2013b, p. 270) considera ainda que “a tensão constante entre os novos sentidos subjetivos originados nas ações e nas configurações subjetivas dominantes que caracterizam o início dessas ações expressa uma das tensões importantes do desenvolvimento da personalidade e dos espaços e instituições sociais”. Daí, González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 62) afirmarem em elaboração recente que “a subjetividade é um sistema configuracional, que se organiza por configurações subjetivas diversas em diferentes momentos e contextos da experiência humana”.

Levando-se em conta que a personalidade integra o processual e o estrutural, em superação à ideia de estrutura estática associada a causas de comportamentos, tem-se que o “motivo”, ou seja, a motivação humana, ao invés de consistir em “um conteúdo pontual, investido de capacidade dinâmica para provocar comportamentos concretos numa forma particular de atividade”, é definido pelos diversos sentidos subjetivos envolvidos na atividade do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 268). O motivo corresponde, assim, à própria configuração subjetiva da ação, na base da qual está a produção de sentidos atuais entrelaçados a subjetivações anteriormente configuradas. Ele se define “no sujeito e pelo sujeito, e não pelo tipo de atividade” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 36). Por isso, para González Rey, “a motivação pelo estudo não pode ser definida somente pelas operações implicadas no estudo; ela se expressa em múltiplas configurações subjetivas diferentes em sujeitos também diferentes, as quais integram sentidos subjetivos muito diversos” (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 268).

Os motivos integram emoções originadas em diferentes momentos e contextos da prática social do sujeito, que, por sua vez, desencadeiam necessidades em um movimento recursivo. As emoções são entendidas como “estados dinâmicos que comprometem simultaneamente a fisiologia, as vivências subjetivas e os comportamentos do sujeito”. Elas revelam o “nível de compromisso das necessidades do sujeito com as diferentes atividades e formas de relação em que aquele expressa sua vida cotidiana”. No início da ontogênese as emoções referem-se às necessidades biológicas. Mas, tão logo a criança se envolve no processo de socialização, passa a manifestar necessidades relacionadas à vida social. As necessidades passam a se caracterizar como “estados emocionais que acompanham e/ou se desenvolvem nos diferentes espaços de atividade e relação do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 128, tradução nossa).

Na medida em que emergem novos tipos de necessidade, novas emoções são produzidas motivando o desenvolvimento da atividade humana. Essa produção se dá de forma permanente e recursiva, ou seja, o fenômeno gerado, seja emoção ou necessidade, implica no desenvolvimento qualitativo daqueles elementos que lhe deram origem. Sendo assim, as necessidades não têm conteúdos fixos e, como estados dinâmicos, estão diretamente envolvidas no sentido subjetivo produzido pelo sujeito em sua atividade (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 130). González Rey resume a questão da seguinte forma:

Quando se começa qualquer atividade, a pessoa aparece em um estado emocional particular, o qual é definidor de seu estado psicológico atual, em que intervém tanto as emoções antecipatórias relacionadas com o sentido subjetivo da nova atividade, como as emoções definidas em atividades precedentes. As necessidades são, então, uma expressão qualitativa do sujeito no momento em que se compromete com qualquer relação ou forma de atividade. Entretanto, as emoções geradas por um sistema de necessidades aparecem como fonte para aparição de novas necessidades em cada um dos novos espaços em que o sujeito intervém. As emoções estão constituídas pelos estados de necessidade e, simultaneamente, são constituintes da necessidade (Ibid., p. 130, tradução nossa).

Como configurações subjetivas, os motivos relacionam-se à personalidade integrando-se às diversas situações de implicação do sujeito durante sua vida. As necessidades envolvidas nesses motivos apresentam um estado qualitativo diferenciado, conferindo relativa estabilidade a esses estados dinâmicos. Elucidando a relação entre a necessidade, a emoção, o motivo e a personalidade, González Rey apresenta o seguinte exemplo:

Quando um aluno está em aula, pode desenvolver a necessidade de entrar em contato com o conteúdo que se está trabalhando dentro de um determinado contexto interativo e dentro de um determinado clima em sala de aula. Esta necessidade surge pelas emoções que o sujeito experimenta durante a atividade, assim como pelas emoções que se produzem a partir de motivos anteriores, que adquirem sentido ante a nova situação. Contudo, uma vez que o sujeito sai daquele clima, seu interesse pelo tema desaparece, e não ocupa nenhum momento de seu tempo pessoal autodeterminado. Neste caso, a necessidade, ou as necessidades que apareceram no contexto da aula, não se converteram ainda em um motivo da personalidade (Ibid.).

A personalidade pode ser, assim, concebida como uma “organização motivada”, em que se configura a história individual integrada ao momento atual do sujeito. Importante é reiterar que, de acordo com a Teoria da Subjetividade, a personalidade é o sistema da subjetividade individual, sendo esta constituída dialeticamente na relação com a subjetividade social. Essa relação se faz na tensão permanente entre o indivíduo e os processos

institucionalizados de sua vida social, em que uma dimensão subjetiva constitui a outra de modo singular, tanto nos espaços sociais quanto nas pessoas ao compartilhar suas práticas em tais espaços (GONZÁLEZ REY, 1999). Embora as subjetividades individual e social sejam, de certa maneira, independentes uma da outra, uma se configura na outra.

Entendendo que a sociedade “é um sistema complexo”, vivo, em processo, não consistindo em “sistemas regulados por leis internas que podem antecipar e regular suas práticas atuais”, González Rey vê a expressão da subjetividade social “no fluxo permanente de ações e processos que têm lugar nos diferentes espaços sociais da atividade humana e na diversidade do tecido social desses diferentes espaços”, apresentando sua síntese “nas configurações subjetivas das distintas práticas e cenários que caracterizam a sociedade em movimento e desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 276).

A produção subjetiva da sociedade não se restringe às suas formas de organização, a padrões econômicos e políticos, dentre outros. Ela se dá na trama da vida cotidiana dos sujeitos, pela via da comunicação. Nas práticas sociais o sujeito “configura em nível subjetivo múltiplos aspectos diretos e indiretos dessa subjetividade social”, inferindo-lhes seus distintos sentidos subjetivos (Ibid., p. 275). Dito de outro modo, “cada indivíduo concreto expressa processos da sociedade em que vive por meio de seus próprios sentidos subjetivos gerados pela configuração subjetiva individual de suas experiências de vida” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 81).

Diferentemente de se pensar o social como instância dada – externa ao sujeito, a ser interiorizada mediante os signos ou a relação com objetos – é por meio da compreensão de seu caráter simbólico, vivo nos processos sociais nas condições da cultura, que a psique humana pode ser representada em sua condição de sistema gerador de realidades configuradas na integração do simbólico com o emocional.

A adoção do potencial gerador da psique nas condições da cultura como cerne da teorização sobre os fenômenos psíquicos possibilitou o desenvolvimento do tema da subjetividade acarretando o distinto olhar às categorias tradicionalmente empregadas na análise psicológica. Em contrapartida às categorias estanques, González Rey lança mão de um sistema de categorias que se articulam mutuamente e respeitam a complexidade do objeto estudado. A perspectiva posta pelo autor nega qualquer caráter determinista e essencialista e, sobre a base do pensamento dialético, supera dicotomias notórias na Psicologia soviética – interno-externo, social-individual, cognitivo-afetivo, simbólico-emocional, consciente-inconsciente, necessidade-motivo, histórico-atual e estabilidade-processo – integrando essas dimensões no plano subjetivo. Assim, a ponderação de González Rey (2014b) é emblemática:

“E o pensamento, o que é? É uma unidade da emoção, a imaginação, a fantasia, operações cognitivas dentro de um sistema que funciona e motiva a ação humana”.

Para González Rey (2014a), a imaginação e a fantasia conferem qualidade aos processos psíquicos fazendo-os subjetivos, com sua gênese na cultura e não em uma suposta natureza humana. A perspectiva do autor se difere da tendência da Psicologia influenciada pelo positivismo e até mesmo de posicionamentos de autores como Vigotsky e Freud, que reconheceram a especificidade dos temas da imaginação e da fantasia, mas não os definiram como inventividade da psique humana, relacionando-os antes à recombinação ou distorção do real, portanto, ainda tomando por referente a esses processos a representação objetiva da psique e da experiência tal como vivida.

Segundo a Teoria da Subjetividade, as representações consistem em produções subjetivas – produções simbólico-emocionais da experiência, em que a cultura é uma “realidade inventada” e não externa aos sujeitos, como se fosse dada. Em palavras de González Rey, “não existe verdade histórica para uma pessoa fora da maneira em que se configura subjetivamente o vivido”. Ou seja, os fenômenos não são objetivos por expressarem o acontecido. Na experiência humana eles somente existem mediante o sentido cumprido na experiência mesma e não pelo que poderiam representar fora dela (GONZÁLEZ REY, 2014a, p. 41). Em produção atualizada, González Rey e Mitjans Martínez (2017) reiteram:

As operações intelectuais e os processos afetivos não aparecem como processos externos que se complementam, mas como processos subjetivos que expressam uma nova qualidade, onde a operação intelectual é geradora de emoção, num processo em que a imaginação, sentimento e fantasia são inseparáveis da realização intelectual, aparecendo como um mesmo processo subjetivamente configurado (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 76).

Na condição de produções subjetivas, imaginação e fantasia podem ser tomadas como processos de uma mesma ordem, geradores, e não reflexos de uma realidade exterior, supostamente objetiva. Contudo, é possível a seguinte diferenciação:

a imaginação é uma qualidade de todas as funções psíquicas humanas que aparece na processualidade dessas funções como expressão de seu caráter subjetivo, enquanto a fantasia nós a preservamos para modelos construídos de natureza imaginária, que não almejam nenhuma expectativa imediata de concretização (GONZÁLEZ REY, 2014a, p. 42-43).

O pensamento pode, então, ser definido como “construção imaginária organizada em termos de ação racional orientada para sustentar melhores modelos geradores de inteligibilidade sobre significados criados acima dessa realidade” (GONZÁLEZ REY, 2014a, p. 42). A imaginação não é, pois, uma função alheia ao pensamento, um sistema de funções ou um epifenômeno da razão. É a qualidade definidora dos processos criativos humanos, que faz do pensamento uma “produção subjetiva, reflexiva que expressa a configuração subjetiva mediante a qual o sujeito que pensa se implica no seu pensar, seja esse pensamento científico ou de outro tipo” (Ibid., p. 43).

Superando a visão cognitivista acerca do intelecto e da construção de conhecimentos, as ideias são “atos de imaginação”, que diferentemente de serem vistas tão somente como “a expressão lógica do pensamento como operação cognitiva, que de forma neutra julga o tema que as suscitou”, são produções emergentes de configurações subjetivas da pessoa, ou seja, “portadoras de sentidos subjetivos que expressam a configuração subjetiva do sujeito implicado nessa operação”. Dessa forma, a construção subjetiva perante um tema envolve a produção de novas ideias, de novas significações, emoções e valores pessoais. Por serem indissociáveis as dimensões cognitivo-intelectuais das configurações subjetivas, é que se pode compreender o sujeito como produtor de saber (Ibid., p. 47-49).

Para Mitjans Martínez (2005), a maneira como González Rey aborda o psicológico é complexa, vendo na Teoria da Subjetividade uma expressão do paradigma epistemológico da complexidade na Psicologia. A autora se atenta a que, diferentemente de “complexidade” ser equivalente à ideia de “complicação”, “constitui um modo de compreender a realidade no qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza” (MITJANS MARTÍNEZ, 2005, p. 4).

De forma análoga ao paradigma da complexidade, Mitjans Martínez (2005, p. 23-24) assinala que a própria Teoria da Subjetividade, assim como os processos que se propõe a abarcar analiticamente a partir de seu conjunto de categorias, trata-se de produção subjetiva – uma teoria em processo que oportuniza a abertura de uma distinta forma de representação do psíquico e com ela dá conta de fundamentar determinadas respostas. Por outro lado, a teoria apresenta-se em aberto, como um caminho a ser trilhado e também construído pelos pesquisadores a partir de suas práticas investigativo-interpretativas. As considerações de Mitjans Martínez vão ao encontro das próprias colocações de González Rey quando este pondera que a subjetividade se define por características gerais concernentes a sistemas complexos permitindo a transcendência das “representações estático-descritivas da psique” e

mostrando-se representada como sistema que requer referente teórico, epistemológico e metodológico próprios (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 37).

#### **4.4 A TEORIA DA SUBJETIVIDADE E O CAMPO EDUCACIONAL**

A perspectiva da Teoria da Subjetividade acarreta significativas consequências ao campo educacional, colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem como “sujeito que aprende” e se desenvolve. A aprendizagem passa a ser concebida a partir da produção de sentidos subjetivos, sentidos esses configurados pelo aluno na ação, no contexto da sala de aula em uma relação dialética com as configurações subjetivas constituídas e reconstituídas em situações e momentos diversos, sejam na escola e ou em outros espaços e contextos, organizadas em sua subjetividade individual. Sendo assim, a motivação é entendida como configuração subjetiva da ação de aprender do próprio aluno e não como conteúdo pontual diretamente associado à natureza do objeto da aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2014c, p. 31). De igual modo, o entendimento de que os diversos processos constitutivos da aprendizagem referem-se à produção do aprendiz leva à compreensão de que as ações intencionais dos professores em sala de aula não podem resultar em efeitos garantidos, definidos à priori, de fora (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 142).

Considerando o papel exercido pelos professores, a concepção que prima pela manifestação da subjetividade requer suas ações como facilitadores da emersão dos sentidos subjetivos em processos que considerem o aluno em sua integralidade, não tão somente em sua condição mental operacional, mas em sua constituição de sujeito que ao pensar, o faz não como capacidade isolada, mas de forma sistêmica, envolvida em processos emocionais e simbólicos. Tais processos, com suas origens distintas, não se apresentam de forma intencional nem integral, articulando-se aos processos vividos em sala de aula. Assim, a aprendizagem passa a ter um caráter singular e de produção do próprio sujeito, opondo-se ao ensino “despersonalizado” que separa o sujeito (com suas emoções e vivências) do objeto do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2014c, p. 31). Trata-se, portanto, de um ensino contrário à mera reprodução e ao enquadramento a padrões, ao ensino massificado.

Mitjás Martínez e González Rey (2017, p. 147) se atentam à dificuldade de se encontrar nas instituições escolares processos de ensino personalizados, tendo em vista que a ação educativa se volta, em geral, para a turma, de modo que a individualidade se perde. Associado aos processos de homogeneização e padronização consagrados no território escolar, os autores levantam outros motivos a cercearem o ensino que se quer ocupado das



questões individuais, tais como a grande quantidade de alunos por turma e a sobrecarga de trabalho cotidiano dos professores. Ainda assim, Mitjans Martínez e González Rey consideram de fundamental importância que os professores busquem estratégias para essa personalização do ensino, haja vista a importância do olhar singularizado ao desenvolvimento dos recursos subjetivos dos aprendizes. Para tanto é preciso que os profissionais se atentem às manifestações dos alunos e aos sentidos subjetivos constituintes da subjetividade social. No que tange à atuação dos professores, os autores salientam ainda seu papel na criação de espaços no contexto educativo que fomentem a comunicação.

Sendo a escola um dos espaços sociorrelacionais onde grande parte das crianças e jovens participam de forma sistemática, cabe a nós como professores criarmos espaços de atividades-comunicação que potencialmente possam contribuir para a geração de sentidos subjetivos, que na sua configuração com outros sentidos gerados em espaços diferentes da vida do aprendiz possam viabilizar aprendizagens efetivas (MITJANS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 142).

No intento de promover a expressão do aluno, favorecendo a emergência de sentidos subjetivos, é primordial a criação de um ambiente participativo, dialógico em sala de aula, propondo tarefas provocadoras por meio das quais o aluno seja instigado a refletir sobre os problemas, a pensar criticamente, a se posicionar, a propor novas alternativas e caminhos frente aos desafios. Assim é que a sala de aula passa a ser um lugar privilegiado para desenvolverem-se novas configurações subjetivas que extrapolam os limites das atividades desenvolvidas em tal espaço social, incidindo sobre o desenvolvimento integral do aluno. Nessa mesma direção, a avaliação também deve envolver o aluno estimulando sua capacidade reflexiva e de compreensão daquilo que ainda não domina (GONZÁLEZ REY, 2014c, p. 39-40).

Em sua pesquisa sobre as inter-relações entre subjetividade e aprendizagem tendo como foco as interações sociais em contexto escolar, Campolina (2014) observa a ocorrência de múltiplas experiências relacionais entre os partícipes dos diversos espaços da escola e, pontualmente, entre os sujeitos na sala de aula. Essas experiências têm seus efeitos sobre o modo como o processo de aprendizagem é subjetivado. Para Campolina (2014, p. 182), a sala de aula é um “espaço educativo privilegiado de interações sociais” onde, por um lado, residem práticas pedagógicas homogeneizantes, que desconsideram as singularidades dos sujeitos, mas, por outro, constitui cenário de distintas formas de relacionamento entre os diversos atores, evidenciando a heterogeneidade das subjetividades individuais que marcam,

também de forma heterogênea, as interações sociais no espaço escolar. Nesse sentido, a escola é dinâmica, comportando em seus espaços sociais uma variedade de configurações que se constituem a partir das interações neles promovidas. Da mesma maneira as experiências e subjetividades individuais de professores e alunos são marcadas pelas interações sociais na medida em que os sujeitos tomam parte nos diversos espaços (CAMPOLINA, 2014).

O objetivo de propiciar a aprendizagem comprometida com a subjetividade é de promover o envolvimento produtivo do aluno nesse processo, em que ele gera sentidos subjetivos, sendo capaz de pensar de forma ampliada, sistêmica. Nessa ótica, as operações e funções se constituem atreladas às emoções, à imaginação e à fantasia, de modo que o pensamento atua como motivador e permite ao sujeito vislumbrar diferentes caminhos e aplicações do aprendido em novas situações. Para González Rey, “o sujeito que aprende define-se não pelas capacidades e processos cognitivos envolvidos no processo de aprender, mas pelas configurações subjetivas que explicam o desenvolvimento dos recursos do aluno nesse processo” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 36).

O sujeito que aprende é também o que se desenvolve por tratar-se do sujeito produtor de sentidos, capaz de operar e tomar decisões de forma ativa em seus múltiplos contextos da experiência social. González Rey (2014c, p. 32) afirma que na tensão da produção singular do sujeito “ante a possibilidade de alimentar com sua experiência o que aprende e de alimentar o seu mundo com aquilo que aprende”, se efetivará o seu desenvolvimento. Para o autor, a forma distinta como o sujeito da aprendizagem emprega o que aprende, direta ou indiretamente, em circunstâncias muito diferenciadas, representa um importante indicador da qualidade da aprendizagem. Essa qualidade é então definida como “a capacidade geradora do sujeito frente a situações nas quais usa esse saber, sendo esse o elemento essencial dessa aprendizagem, com implicações para o desenvolvimento pessoal do aluno” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 36-37).

A aprendizagem, vista sob o prisma da Subjetividade, não renuncia ao processo de compreensão dos significados de caráter cultural e ao uso e desenvolvimento de operações e funções mentais, mas possibilita a percepção e expressão do psiquismo humano em sua condição geradora e autônoma em relação às influências imediatas do externo. Como dito por González Rey, “o sentido subjetivo não se contrapõe ao aspecto operacional da aprendizagem, senão que acrescenta uma qualidade da aprendizagem que não tinha sido considerada como intrínseca ao aprender” (Ibid., p. 35). Assim sendo, as operações mentais não se circunscrevem ao sistema lógico-cognitivo. Elas funcionam em um “sistema de produção de sentido subjetivo que é parte essencial da operação intelectual, no que uma operação concreta

é apenas uma ferramenta, mas não a condição que assegura a produção de um sistema de conhecimento” (GONZÁLEZ REY, 2014c, p. 36).

A crítica de González Rey não recai sobre o desenvolvimento dos aspectos operacionais, propriamente dito, mas sobre a representação dominante dos pensadores soviéticos acerca das operações psíquicas como sendo sinônimas da internalização de operações externas, subestimando os fenômenos da ordem da emoção, da imaginação e da fantasia na compreensão e concepção de processos de ensino favorecedores do envolvimento do aluno no processo de aprender (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 61). Mitjás Martínez e González Rey (2017, p. 63) sublinham: “o aprendiz, uma vez que se implica subjetivamente com o que aprende, expressa um desenvolvimento nesse processo que não vem dado desde fora, mas é o resultado do próprio caráter gerador expresso na configuração subjetiva da aprendizagem”. Para os autores, a essência da questão está no lugar ocupado pelas operações básicas do pensamento e de capacidades específicas, as quais participam da aprendizagem dentro de configurações subjetivas, portanto, adquirindo significação para a aprendizagem escolar ao se integrarem à configuração subjetiva da aprendizagem (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 71).

A partir da reflexão epistemológica sobre as ciências, González Rey entende que a aprendizagem envolve diretamente a construção de relações, de sentidos que o aluno produz em torno de um modelo, de uma representação sobre a qual as operações vão sendo desenvolvidas, bem como enriquecida com novas representações. Daí dizer que

O aluno torna-se sujeito de sua aprendizagem quando é capaz de desenvolver um roteiro diferenciado em relação ao que aprende e a se posicionar crítica e reflexivamente em relação à aprendizagem. Esse posicionamento só será possível na medida em que ele for capaz de gerar sentidos subjetivos em relação ao que aprende. É nesse processo que aparecerão verdadeiros modelos construtivos sobre o aprendido que facilitarão operações e construções próprias e originais sobre a base do aprendido (GONZÁLEZ REY, 2014c, p. 40).

Na perspectiva de valorização do aluno em sua capacidade produtiva, a relação tradicional de hierarquia entre os sujeitos do ensino-aprendizagem é posta em questão por demandar que aos aprendizes seja propiciado espaço para pensar e expor ideias próprias. Campolina (2014) observa que as interações sociais com vistas à promoção de processos da aprendizagem apresentam-se, com frequência, definidas a partir da hierarquização das relações entre os alunos e professores. No *locus* de sua pesquisa, uma escola de ensino fundamental que implementou o sistema de tutoria, as interações sociais foram beneficiadas

com o estabelecimento de vínculos afetivos entre os sujeitos e a possibilidade de se promover intervenções pedagógicas em consonância com o espaço dialógico, favorecedor das expressões subjetivas dos partícipes do processo educativo. Por isso, mais do que consistirem em impulsos iniciais para as ações que conduzirão a aprendizagem, os aspectos afetivo-emocionais devem integrar a produção do conhecimento, refletindo na qualidade da aprendizagem em um processo que implica o sujeito de forma integral.

Na condição de produção subjetiva, González Rey (2014a) acredita que toda forma de conhecimento pode ser considerada em seu potencial libertador e facilitador de desenvolvimento. Isso, ao representar “um novo caminho de produção subjetiva, assumido de forma ativa pela pessoa como sujeito da ação”. Dito de outro modo, “a ação e a produção intelectual representarão processos imaginativos de profunda implicação emocional, que serão parte da configuração subjetiva da ação na qual o conhecimento é gerado” (GONZÁLEZ REY, 2014a, p. 46). Essa visão estendida ao processo de ensino-aprendizagem permite compreender que o envolvimento emocional e imaginativo dos alunos nas atividades é o que qualifica a sua produção de conhecimento, ultrapassando o mero desenvolvimento de operações. Para Mitjans Martínez (2014b), a imaginação como processo subjetivo na aprendizagem faz-se recurso ao desenvolvimento das formas complexas de aprendizagem em diferentes momentos de escolarização (MITJANS MARTÍNEZ, 2014b, p. 67).

Com lugar privilegiado nas atividades voltadas às crianças da educação infantil e em processos de expressão artística, Mitjans Martínez (2014b) salienta que a imaginação e a fantasia nem sempre são promovidas de forma intencional, com vistas à promoção de novos níveis de desenvolvimento. De forma geral, a autora analisa que, nas disciplinas escolares do ensino fundamental, a imaginação deixa de ser valorizada, passando a ser vista até mesmo como empecilho aos processos de aprendizagem, o que se explica pela perspectiva do ensino como transmissão de saberes pelo professor e a assimilação do conhecimento pelo aluno. Nesse contexto, a autora ressalta que mesmo em processos influenciados pelo paradigma construtivista, “o caráter ativo está orientado para a assimilação do dado e não para a produção personalizada, para a geração de ideias próprias, que podem chegar a transcender o dado, movimento no qual a imaginação se expressa em todas suas possibilidades” (MITJANS MARTÍNEZ, 2014b, p. 69). Além disso, a representação do conhecimento como algo acabado intimida a produção de processos imaginativos e a emergência de novas ideias dos alunos.

No que tange ao lugar atribuído à imaginação na aprendizagem escolar, Mitjans Martínez (Ibid., p. 78-84) considera três categorias que, dependendo do contexto, podem se articular. A primeira categoria refere-se à “imaginação como ferramenta para transcender à

experiência vivida”. Nesse caso, a imaginação possibilita ao aluno a representação de experiências que não viveu, construindo relações entre conteúdos estudados e conhecimentos. A segunda categoria considera a “imaginação como elemento constitutivo dos processos de compreensão”. Nesse caso, tem a ver com a produção intencional de imagens e metáforas, dentre outros recursos, dos quais o aluno lança mão no intento de superar obstáculos na compreensão de novos conteúdos. A terceira categoria, por sua vez, diz respeito à “imaginação como elemento essencial na produção de novos conhecimentos”, estando muito relacionada aos processos de aprendizagem criativa. Nesse lugar, a imaginação se apresenta como ideias próprias do sujeito transcendendo modelos, teorias e modos de ver o mundo. Com papel primordial à produção de novos conhecimentos, proporciona a emergência de respostas diante os limites do conhecimento. Segundo a autora, é possível que os sujeitos que aprendem valendo-se da imaginação conforme esta categoria, além de integrarem-na às configurações subjetivas da aprendizagem, têm seu funcionamento subjetivo caracterizado por esse tipo de produção, marcando suas configurações subjetivas da personalidade.

Considerando a relevância da imaginação para a qualidade da aprendizagem escolar, Mitjans Martínez (MITJANS MARTÍNEZ, 2014b, p. 85-89) defende sua estimulação e presença intencional nos processos de ensino pontuando, para tanto, a necessidade de se adotar princípios gerais. Isso, mesmo ciente de que devido à distinta produção de sentidos subjetivos pelos diferentes sujeitos, as ações em sala de aula os impactarão de forma particular. Os princípios são: “1. Mudar a representação de que a imaginação não é importante para a aprendizagem ou que é, em alguma medida, nociva para ela”; “2. Identificar processos de imaginação e de fantasia nos alunos e estimulá-los adequadamente”; “3. Favorecer uma configuração da subjetividade social da sala de aula estimuladora da fantasia e da imaginação”; “4. Utilizar os conteúdos da imaginação e da fantasia dos alunos no delineamento das estratégias pedagógicas”; “5. Mostrar, sempre que possível, o papel que teve a imaginação na produção do conhecimento que é ensinado ao aluno”; “6. Apoiar a família para que favoreça o desenvolvimento da imaginação”. Os princípios colocados se dão com o fim de promover o desenvolvimento da imaginação no contexto escolar, qualificando a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos em uma perspectiva consonante com as prerrogativas da Teoria da Subjetividade.

Tendo em vista a relevância dos processos da ordem da imaginação para a qualificação da aprendizagem escolar, Mitjans Martínez (2012, 2014b) destaca duas distintas formas de aprendizagem complexa que, diferentemente de centrarem-se nos modos de reprodução de conteúdos, favorecem o desenvolvimento do aprendiz no sentido da sua produção subjetiva.

São elas a aprendizagem compreensiva e a aprendizagem criativa. Apoiada na Teoria da Subjetividade, a autora compreende aprendizagem como

expressão de configurações subjetivas constituídas na história de vida do aprendiz, que aparecem como constitutivas das configurações subjetivas organizadas no próprio processo do aprender, a partir da situação conjuntural e relacional na qual a aprendizagem ocorre, e dos sentidos subjetivos que o aprendiz gera na situação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014b, p. 74).

Na aprendizagem compreensiva o aluno se implica no processo de aprendizagem como sujeito ativo, envolvido emocionalmente. Seus esforços são voltados a compreender os elementos que constituem a essência do objeto do conhecimento. Nesse intento, ele atua com seu caráter gerador na medida em que reestrutura conhecimentos, personalizando informações. Mitjás Martínez (2014b, p. 75, grifo da autora) esclarece que “no processo de aprender compreensivamente, *atualizam-se* configurações subjetivas constituídas na história de vida do aprendiz e se configuram novos sentidos subjetivos gerados na própria ação de aprender”. Já a aprendizagem criativa diz respeito à articulação de três elementos: “personalização da informação, confrontação com o dado e *transgressão*, geração de ideias próprias que vão além do dado”. Embora tanto na aprendizagem compreensiva quanto na criativa haja a produção de ideias próprias, é na aprendizagem do segundo tipo que se transcende ao dado a partir do confronto com o objeto de conhecimento. Esta é uma forma rara de aprendizagem no contexto escolar devido à sua complexidade constitutiva, articulando-se “recursos subjetivos, que se constituem ao longo da vida do aprendiz, a partir de sistemas sociorrelacionais que não tipificam o cenário escolar atual” (Ibid., p. 76).

A concepção de criatividade que subjaz a aprendizagem do tipo criativa, conforme cunhada por Mitjás Martínez, teve seu desenvolvimento concomitante à Teoria da Subjetividade, sendo conceituada como: “um processo complexo da subjetividade humana na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social, expresso na produção de ‘algo’ considerado ao mesmo tempo ‘novo’ e ‘valioso’, em algum campo da ação humana” (MITIJÁNS MATINEZ, 2012, p. 89). Essa compreensão assume a criatividade como “expressão da ação do indivíduo como sujeito, em espaços sociais caracterizados, entre outros aspectos, pela sua dimensão subjetiva”. De tal forma, ao agir criativamente as configurações subjetivas do sujeito constituídas em sua história de vida são atualizadas ao passo em que se dá a produção de novos sentidos subjetivos com a participação de sentidos configurados no espaço social de ação desse sujeito. Daí dizer que a criatividade não diz respeito a um processo específico definido por condições intrapsíquicas e sim a “uma

‘emergência’ resultante de configurações de processos subjetivos em contexto” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012 p. 90).

Para a autora (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012) a criatividade tem dupla dimensão, podendo originar produtos ou perfazer seus efeitos como modo de funcionamento da subjetividade, quando o sujeito assume recursos diferenciados na processualidade de sua ação sem que necessariamente incorra na emersão de produtos. A aprendizagem criativa ocorre em um aluno que, ao exercer sua condição de sujeito o faz dado ao caráter gerador de seu sistema psíquico, sendo capaz de se posicionar ativamente, confrontar e subverter o dado mediante sua perspectiva singular. Ele produz elaborações reflexivas, delineando ideias próprias e recriando material preexistente para além de uma compreensão inicial sobre o objeto de conhecimento. Tais características vão ao encontro da própria definição da categoria sujeito, conforme a teorização de González Rey, contudo, Mitjás Martínez (2012) acrescenta os aspectos “subversão” e “transgressão” ao seu entendimento. Assim, deixa clara a distinção entre alunos que são ativos e reflexivos, mas voltados à compreensão e assimilação e aqueles que de fato problematizam e transcendem a lógica dominante, extrapolando o dado ao gerarem ideias próprias, representações personalizadas, fantasias, alternativas, enfim, produzindo sentidos subjetivos tendo os aspectos afetivo-emocionais como qualificadores da aprendizagem.

Importante é salientar que o domínio conceitual se faz extremamente importante também no tipo de aprendizagem criativa, entretanto, distintamente de outras formas de aprendizagem, não é concebido como finalidade do processo. É justamente pela relevância da compreensão dos conteúdos que a aprendizagem criativa abarca além da “novidade”, o “valor”, tendo em vista a pertinência das novas ideias e produções ao campo do conhecimento.

No âmbito do componente curricular Arte, e, especificamente, do ensino-aprendizagem musical, pode se inferir que os processos da imaginação e da fantasia encontram lugar favorável atrelados aos processos emocionais dada à natureza de seu objeto, o que beneficia aprendizagens do tipo complexas. Ocorre que o ensino ofertado deve, mediante a proposição de atividades desafiadoras, mobilizar intencionalmente o plano da imaginação em unidade com as emoções visando o desenvolvimento integral do aluno que, na condição de sujeito ativo, se envolve de modo peculiar com os conteúdos, produzindo sentidos subjetivos com efeitos para além da matéria de estudo. Vale lembrar as constatações de Souza (2011, 2015) em suas pesquisas, de que, embora a dimensão emocional seja fortemente associada às práticas musicais, suas implicações ao ensino-aprendizagem

raramente são problematizadas. Há antes, tanto em pesquisas quanto no trabalho docente, a valorização do conhecimento musical como conteúdo específico a ser transmitido e dos procedimentos para sua transmissão, do que o tratamento do papel das emoções nos processos de ensino-aprendizagem, com suas consequências nas configurações subjetivas das pessoas. Quando levada em conta a emocionalidade no ensino de Música, o autor observa que se faz no âmbito relacional, tendo em vista a comunicação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e não necessariamente em articulação aos planejamentos e ações pedagógicas.

Ademais, ainda que as práticas musicais se configurem, potencialmente, como lugares de expressão e produção dos sujeitos, o seu ensino na educação básica pode encontrar limites que dificultem a aprendizagem criativa, cunhada por Mitjans Martínez (2014b) no sentido do aluno dominar uma zona conceitual e transcender aos modelos estudados produzindo conhecimento novo. Além da complexidade constitutiva desse tipo de aprendizagem que a faz rara no ambiente escolar – algo previsto pela autora (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014b, p. 76) – pode haver empecilhos relacionados ao próprio *status* do ensino artístico na escola, comumente relegado à periferia dos currículos, contando com carga horária mínima, turmas cheias, recursos inadequados e à própria inconstância de sua oferta ao longo da trajetória acadêmica dos alunos na educação básica. Realidade comum é ainda a de docentes sem formação específica no campo musical atuando frente a essa linguagem ou cedendo ao paradigma ultrapassado da polivalência no ensino de Arte, de modo que a consistência dos planejamentos e práticas pedagógicas fica fragilizada. No entanto, esses aspectos não devem ser tomados como limites intransponíveis para as aprendizagens complexas, que podem ser vislumbradas a partir de planejamentos bem estruturados, que levem em conta o aluno como sujeito produtor de sentidos subjetivos no processo de aprendizagem e sua área de desenvolvimento potencial em contexto dialógico e participativo.



## **5 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM MUSICAL: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E CENÁRIO DA PESQUISA**

Visando pôr em prática princípios da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade no ensino-aprendizagem musical na escola, convergentes à ideia de uma Didática Desenvolvimental da Subjetividade favorecedora do desenvolvimento integral dos sujeitos, processos didáticos foram realizados junto a alunos do Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade de Uberlândia no âmbito do componente curricular Arte. A pesquisa na escola, de cunho qualitativo, além de se valer dos princípios teóricos anteriormente expostos, se fundamentou metodologicamente na concepção construtivo-interpretativa elaborada por González Rey. Essa seção versará sobre os fundamentos da pesquisa qualitativa; os aspectos epistemológicos e metodológicos implicados na investigação sobre a produção de processos subjetivos no contexto escolar; as estratégias e os conteúdos para o ensino-aprendizagem de Música na escola e, por fim, sobre o cenário de desenvolvimento do trabalho pedagógico-musical.

### **5.1 PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE**

A pesquisa qualitativa seguiu seu desenvolvimento em distintas disciplinas, tendo o posterior emprego na Educação. Segundo Gatti (2007, p. 27), esse tipo de abordagem representou uma alternativa metodológica aos modelos experimentais e aos estudos empiricistas que não mais respondiam aos fenômenos educacionais emergentes, sobretudo a partir da década de 1980. Bogdan e Biklen (1994) consideram longa a tradição da pesquisa qualitativa no campo educacional, com seus primórdios nas práticas de investigação social nos Estados Unidos ainda no século XIX, quando os pesquisadores levantavam e discutiam questões relacionadas aos problemas que afetavam as comunidades, sobretudo em decorrência das imigrações.

As técnicas de trabalho de campo e a ideia de relativismo cultural, cruciais ao desenvolvimento da investigação qualitativa em Educação, muito se deveram aos estudos antropológicos, até mesmo pela influência destes sobre o trabalho dos sociólogos da Escola de Chicago, os quais tiveram destacada importância no desenvolvimento da investigação qualitativa entre as décadas de 1920 e 1930. Para Bogdan e Biklen, dentre as características da metodologia da Escola de Chicago essenciais à compreensão da abordagem qualitativa em Educação estava o embasamento da investigação nas informações obtidas em primeira mão e

o olhar ao cotidiano da cidade, relevando-se o contexto social, bem como a dimensão humana dos sujeitos. Já nos anos 1960, diante os problemas educativos, aumentou-se o interesse dos pesquisadores pela abordagem qualitativa, intensificando sua atenção à experiência escolar de crianças. Nesta fase, os autores também observam a significativa ampliação do financiamento público às investigações que se valiam da referida abordagem. Os anos de 1980 e 1990, por sua vez, são apontados como momentos de relevantes mudanças na pesquisa qualitativa em Educação, tendo em vista a inovação tecnológica que favoreceu a utilização de computadores nas pesquisas; o feminismo, influenciando a decisão sobre os sujeitos das pesquisas, bem como seus conteúdos e aspectos metodológicos; e, ainda, mudanças ocasionadas pela perspectiva dos chamados pós-modernistas, a qual enfatizava o caráter interpretativo da pesquisa, a necessidade de delimitação do objeto de estudo a um contexto sócio-histórico particular e a consideração do papel do investigador como de intérprete.

Apesar da diversidade de práticas na investigação qualitativa em Educação, Bogdan e Biklen (1994) ressaltam as características marcantes dessa abordagem, as quais podem ou não coexistir em uma pesquisa. Assim, destacam: o ambiente natural como fonte direta das informações, valorizando-se o contado com os sujeitos da pesquisa e seu contexto; o papel essencial do investigador na análise dos dados, adotando-se o caráter indutivo contrariamente ao objetivo de confirmar hipóteses preestabelecidas; a descrição pormenorizada dos dados, salientando sua riqueza com o uso do registro textual e imagético; a atenção ao processo vivencial e às interações sociais e, finalmente, o interesse em compreender os significados conferidos pelas pessoas às suas vivências. Em uma investigação qualitativa importa, pois, conhecer a perspectiva do sujeito em seu meio a partir de um processo que envolva a interação com o pesquisador, sendo que, nem um indivíduo nem o outro, pode ser considerado neutro, conforme o fora em outros momentos por influência do positivismo.

De acordo com Gatti (2007) são inúmeras as possibilidades teóricas e metodológicas existentes no campo educacional a partir das quais o pesquisador poderá desenvolver seu trabalho, adotando caminhos que julgar pertinentes para a compreensão dos aspectos implicados no ato de aprender e ensinar, com vistas ao desenvolvimento humano. Assim sendo, a Educação se caracteriza como uma área de conhecimento interdisciplinar, mas se diferencia de outras por sua condição de “área de ação-intervenção direta” em que

o conhecimento que produz, ou deveria produzir, diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização, diz respeito a metodologias de ação didático-pedagógica junto a setores populacionais,

com objetivos de compreensão desse agir e de seu potencial de transformação (GATTI, 2007, p. 61).

É nessa direção que esta pesquisa se inscreve, ao propor a realização de estratégias didáticas que favoreçam o desenvolvimento integral de alunos do ensino fundamental – situados histórico, social e culturalmente – por meio da aprendizagem musical na escola. De cunho qualitativo, tal investigação tem em sua base metodológica os pressupostos da epistemologia qualitativa da subjetividade definidos por González Rey em acordo com o marco teórico desenvolvido pelo próprio autor e assumido neste trabalho.

González Rey (2002, 2012c, 2017) trata da pesquisa qualitativa a partir da reflexão sobre a necessidade de se conceber uma “epistemologia qualitativa”, fundamental ao rompimento com a perspectiva positivista que tanto influenciou a Psicologia a ponto de distanciá-la de seu próprio objeto: a subjetividade humana. Na busca por mecanismos válidos e confiáveis para explicar processos psicológicos, os psicólogos e pesquisadores cederam ao instrumentalismo que influenciava as Ciências Sociais, valendo-se de mecanismos padronizados sob a suposição de que os resultados por eles possibilitados guardariam correspondência direta com a realidade. Essa visão, referida por González Rey como “epistemologia da resposta”, tem a ver com a ideia de reprodução, no sentido estímulo-resposta aplicado à construção do pensamento psicológico, como se os resultados oriundos da utilização de instrumentos constituíssem verdade pronta e acabada, inclusive, de forma independente da reflexão e construção teórica do pesquisador. Tais instrumentos, materializados em testes psicológicos, favoreciam a ideia de medição, reduzindo a compreensão dos processos psicológicos à verificação do comportamento humano sob determinadas circunstâncias, em um processo de comparação com elementos previamente estabelecidos. Dessa forma, a legitimação das informações estava antes no uso dos instrumentos por meio dos quais foram produzidas, seguindo-se a uma suposta neutralidade, do que na expressão dos sentidos dos sujeitos tomados em seu contexto social, implicados em um processo dialógico de pesquisa.

Vigotsky, desde o seu primeiro momento de elaborações teóricas, mostrava suas preocupações com o caráter e adequação dos princípios metodológicos associados às questões de ordem psicológica. No livro *Psicologia da Arte* (1925) o autor já abordava a limitação dos métodos experimentais na investigação de sentimentos e emoções suscitados pela obra de arte e salientava o dinamismo, a complexidade e a complementaridade envolvidos na relação entre as dimensões consciente e inconsciente, requerendo do pesquisador uma postura interpretativa

face aos fenômenos estudados. Ainda assim, o próprio autor, ao longo de sua produção, não se excetuou do objetivismo da pesquisa científica dominante em sua época. Se, por um lado, Vigotsky criticava a concepção de experimento em Psicologia que se embasava no esquema “estímulo-reação”, com a despersonalização da situação experimental, por outro, entendia a realização de generalizações, com “o estabelecimento de leis sobre o problema estudado”, como o “objetivo final da pesquisa científica”. De qualquer forma, Vigotsky esteve à frente de seu tempo ao conceituar “o experimento como situação social”, conferindo-lhe grande importância para a comunicação do pesquisador com os participantes (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 105-106).

Para González Rey, o psicólogo bielorusso já atribuía à instrução verbal o caráter relacional, de comunicação entre pesquisador e pesquisado, extrapolando a função instrutivo-informativa em reconhecimento da necessidade de se estabelecer vínculos e instigar a atitude do sujeito. Essa perspectiva se diferenciava daquela naturalizada em defesa da pretensa neutralidade na pesquisa científica, que acarretou a redução dos “processos humanos essenciais para a pesquisa”, tornando-os “meros processos de apoio” (Ibid., p. 107). Em sua análise da abordagem metodológica vigotskyana, González Rey considera que o autor

amplia a compreensão do experimento, defende sua especificidade para o estudo das formas culturais diferenciadas dos processos psíquicos no ser humano, contudo não propõe novas alternativas metodológicas para o estudo de problemas especificamente humanos, permanecendo numa perspectiva puramente experimental, o que talvez influiu na orientação metodológica hegemônica da pesquisa psicológica, em especial no âmbito da teoria da atividade, a qual privilegiou o estudo das funções psíquicas, deixando de lado temas como o estudo da personalidade, das formações psicológicas e da motivação (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 109).

Com a consciência sobre a necessidade de superação do instrumentalismo oriundo das ciências positivistas, González Rey destaca a importância de se desenvolver uma reflexão epistemológica que possibilite abordar aspectos metodológicos da pesquisa em Psicologia, os quais, de fato, se articularão ao seu objeto de estudo. Isso, considerando a especificidade do ser humano que, para além de seus processos biológicos, constitui-se historicamente como sujeito psicológico.

Expressando-se em diversas manifestações humanas, os sentidos subjetivos não são autoevidentes nem passíveis de apreensão direta em um comportamento concreto. A partir da atenção às múltiplas expressões do sujeito, é que devem ser construídas hipóteses e elaborações teóricas que acenarão aos sentidos subjetivos articulados e expressos em suas

manifestações (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 264). Isso se dá justamente por se considerar que a experiência interna não resulta da experiência externa como o seu reflexo, uma vez que os processos sociais vividos integram-se às configurações subjetivas individuais, permeadas pelos efeitos da história de vida e pelo impacto das ações do sujeito no contexto concreto. Além disso, os próprios espaços sociais onde as relações são efetivadas apresentam-se constituídos pela subjetividade expressa em aspectos como as representações sociais. Desse modo, a subjetividade constitui os sujeitos bem como seus espaços de vivência, os quais implicam, por outro lado, a atualização e formação de novas configurações subjetivas.

Considerando que a constituição de subjetividades se trata de um processo qualitativo, a abordagem metodológica a ela relacionada quando de seu estudo deve, portanto, corresponder à sua definição ontológica. A partir da denominada epistemologia qualitativa González Rey (2002, 2012c, 2017) salienta princípios gerais da produção do conhecimento que, articulados, dão sustentação à perspectiva metodológica qualitativa no campo da Psicologia, quais sejam: o estudo e a legitimação da singularidade; o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento; e, a compreensão da pesquisa como um processo dialógico, de comunicação.

### **5.1.1 Epistemologia qualitativa: princípios da produção do conhecimento**

Partindo da noção de que a subjetividade individual é definida por aspectos internos (dado ao potencial criativo e produtivo da psique), bem como por aspectos externos (dada à influência da subjetividade dos espaços sociais de atuação dos sujeitos), tanto a subjetividade individual quanto a social só poderão ser conjecturadas a partir do estudo orientado na singularidade. Como ponderado por González Rey (2002, p. 36, tradução nossa), “a subjetividade se constitui em um sujeito, cuja ação, por sua vez, é constituída e constituinte do próprio desenvolvimento do sistema subjetivo”. Assim, considera-se que “a definição singular do sujeito humano é única, pois ela é parte da qualidade do sistema estudado [...]”, sistema que aglutina as dimensões humana, cultural e social.

Frente à complexidade do sistema que envolve a constituição da subjetividade, a produção do conhecimento psicológico requer uma postura interpretativa do pesquisador, sujeito também dotado de subjetividade. Nesse sentido, a pesquisa parte do conhecimento empírico, mas avança na compreensão das informações encerradas em si mesmas à sua interpretação pelo pesquisador que, por essa via, perfaz a elaboração teórica. Para González Rey, as construções sobre o campo investigado no curso da pesquisa são de fundamental

importância à metodologia qualitativa, muito embora as teorias *a priori* não sejam abandonadas, uma vez que

o pesquisador é teórico em sua própria organização subjetiva enquanto sujeito da pesquisa, ao carregar um repertório de representações e de sentidos subjetivos que, com frequência inconscientes, expressam uma memória teórica, enquanto princípio de valor heurístico para a construção da experiência (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 35).

A elaboração teórica está diretamente relacionada ao papel ativo do pesquisador, sendo caracterizada como um sistema vivo, passível a novas construções na medida em que modelos de inteligibilidade são desenvolvidos em um processo permanente no decorrer da pesquisa. Daí o conceito “zona de sentido” como “aqueles espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significa, senão que pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica”. O entendimento sobre o teórico tem a ver com o princípio de que o conhecimento consiste em uma construção, ao contrário de “algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento”, devendo a pesquisa assumir o caráter construtivo-interpretativo (Ibid., p. 6).

A importância da elaboração teórica na epistemologia qualitativa está em colocar em foco a qualidade do estudado para a produção do conhecimento ao invés de legitimá-la no campo empírico, apenas adequando os dados aos padrões concernentes a instrumentos de medição. É desse pensamento que se justifica o estudo do caso singular, legitimando-se as informações dele provenientes por meio de sua própria qualidade, haja vista o contexto de sua emergência e sua submissão à elaboração teórica do pesquisador.

Para tanto, é preciso que o processo da pesquisa assuma o caráter dialógico, implicando o pesquisador e o sujeito pesquisado, que deixa de ser visto como objeto para, em um espaço de comunicação, expressar seus sentidos subjetivos a partir de suas próprias necessidades desencadeadas no contexto investigativo. Daí que para González Rey (2002, 2012c, 2017) a comunicação consista em princípio da epistemologia qualitativa, chamando à cena o participante da pesquisa e o pesquisador – este, como responsável por construir um espaço de pesquisa que estimule a produção de sentidos, implicando a pessoa estudada, e entretecendo as expressões emergidas em uma elaboração teórica.

Grande valor é, então, conferido ao “cenário”, ao “espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes na pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 83). No caso da presente pesquisa o

cenário já está, em certa medida, construído, uma vez que o campo de investigação constitui o território de minha prática profissional: a aula de Música, inserida no componente curricular Arte, ministrado para crianças do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU) – situado em Uberlândia, na região do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais.

Segundo a concepção expressa por González Rey, a pesquisa fundamentada na epistemologia qualitativa não se define em momentos ordenados, seguindo a uma estrutura fixa. Serão o envolvimento dos sujeitos da/na pesquisa, as especificidades e interações emergidas no contexto do estudo e as relações tecidas pelo pesquisador entre aquilo que ele apreende da realidade e as representações teóricas, que propiciarão o delineamento do estudo. Nessa perspectiva, não cabe a utilização rígida de instrumentos nem, tampouco, a padronização de etapas da investigação.

Quando o pesquisador impõe, de forma padronizada, seus instrumentos ao grupo estudado, a construção da informação avança com um forte componente comparativo-descritivo, enquanto a estimulação de sistemas diferenciados de expressão, pelo contrário, nos obriga a um processo construtivo-interpretativo, a partir do qual a diversidade favorece a aparição de sentidos subjetivos que estavam ocultos nos focos narrativos explícitos (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 97).

Em palavras de González Rey, “a cientificidade de uma construção está definida por sua capacidade para inaugurar zonas de sentido que crescem e se desenvolvem diante dos desafios do avanço do modelo teórico em questão, em suas diferentes confrontações com o momento empírico [...]”. Daí dizer que, “fazer ciência é manter o desafio de desenvolver nossos pensamentos em relação ao modelo teórico em construção, o qual nos permite significar aspectos diferentes do problema estudado, fato que ocorre em um processo que permanentemente desafia a criatividade do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 81).

Baseada nos princípios da epistemologia qualitativa, a metodologia requer distintos instrumentos de cunho interativo, por vezes, gerados no contexto da pesquisa, a serem utilizados como indutores de informação, incitando a manifestação de aspectos da vivência do sujeito em suas diferentes instâncias, no espaço investigativo. Isso, pela necessidade de atenção do pesquisador às múltiplas expressões do sujeito para se construir o significado de uma informação ao invés de validar os resultados segundo padrões externos. Atuando como fontes de indicadores, os instrumentos consistem, assim, em vias de informação e mecanismos de comunicação – sistema tão primordial à pesquisa que se ocupa da produção de

conhecimento acerca dos complexos, irregulares e mutantes processos da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2002).

### **5.1.2 O uso de instrumentos, a produção e a significação de informações**

Para González Rey (2012c, p. 42-43), os instrumentos podem ser definidos como “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa”. Não seguindo a regras predefinidas, podem se configurar como estímulos ou situações diversas a envolverem emocionalmente os participantes, facilitando a expressão dos sentidos subjetivos. De cunho individual ou coletivo, podem ter sua utilização acompanhada pelo permanente diálogo, propiciando o caráter relacional no cenário pesquisado. Os instrumentos grupais envolvem atividades e dinâmicas coletivas.

Tendo em vista o papel do investigador na pesquisa que se embasa na epistemologia qualitativa, portanto, com desenvolvimento em contexto comunicativo, os sistemas conversacionais constituem um processo essencial que envolve pesquisador e pesquisado em uma dinâmica de conversação, superando a tradicional entrevista. Suscetível a assumir formas distintas, tal dinâmica favorece a riqueza da informação definida a partir das “argumentações, emoções fortes e expressões extraverbais, numa infinita quantidade de formas diferentes, que vão se organizando em representações teóricas pelo pesquisador” (Ibid., p. 46). As conversações, que podem ser individuais ou coletivas, viabilizam a construção de trechos de informação como uma viva expressão daquele que fala, podendo abarcar aspectos gerais e também íntimos, em uma situação aberta, de implicação e relação com o outro no espaço de pesquisa.

No contexto das aulas de Música na Eseba/UFU, a própria organização da sala era definida em favor do diálogo e da participação ativa dos sujeitos. Não havia carteiras e as cadeiras eram, corriqueiramente, dispostas em círculo. As expressões verbais dos alunos eram incentivadas, fosse para exporem suas reflexões acerca do objeto em estudo, fosse para comentarem algo que de alguma maneira os tivesse tocado e desejassem compartilhar com o grupo. Dependendo do assunto em questão, muitas vezes colocado espontaneamente por alguma criança, tantas outras se motivavam, envolvendo-se na dinâmica conversacional acerca da experiência que, em certa medida, lhes soava comum. As atividades de criação musical em grupo, especificamente, tiveram sua base em situações conversacionais envolvendo os membros dos grupos, com algumas intervenções minhas.



Considerando o uso de documentos escritos, as possibilidades são inúmeras, mas restritas aos sujeitos que conseguem se expressar utilizando esse tipo de registro. Ao se valer de instrumentos de diferentes naturezas, a pesquisa é favorecida pelo ingresso do sujeito em “zonas alternativas de sentido subjetivo”, ainda não exploradas ou aprofundadas pelo uso de outro instrumento (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 50). Muito embora alguns alunos tivessem dificuldades com a escrita, foi possível lançar mão desses recursos em meu cenário de pesquisa. Os instrumentos escritos proporcionam o rápido e simples posicionamento do sujeito frente a indutores que encaminham as questões a outros indutores viabilizando suas distintas manifestações. Em dizeres de González Rey,

um dos objetivos dos instrumentos escritos é facilitar expressões do sujeito que se complementem entre si, permitindo-nos uma construção, o mais ampla possível, dos sentidos subjetivos, e dos processos simbólicos diferentes que caracterizam as configurações subjetivas do estudado (Ibid., p. 51).

Na pesquisa junto aos alunos da Eseba/UFU foram utilizados questionários abertos, complementos de frases e CD de papel<sup>41</sup>, dentre outros instrumentos escritos.

Compreendido como um sistema de indutores, os questionários devem ter seu direcionamento ao problema da pesquisa, porém buscando a livre expressão do sujeito acerca de suas experiências com vistas à elaboração de indicadores de sentidos subjetivos. Já o complemento de frases apresenta-se na forma de indutores curtos a serem completados, os quais se relacionam a atividades ou experiências<sup>42</sup>.

Com relação aos instrumentos apoiados em indutores não escritos estão os próprios jogos/brincadeiras, fotos e registros em áudio e vídeo utilizados no trato de conteúdos musicais durante o processo de ensino-aprendizagem, lembrando que, segundo o marco teórico assumido, o que está em jogo no processo de aprendizagem musical não é tão somente o objeto do conhecimento; parafraseando Souza (2015, p. 213, grifo do autor), é “um *sujeito psicológico concreto* subjetivamente configurado naquela aprendizagem”.

Durante o trabalho pedagógico-musical com os alunos na escola, ao passo em que eram elaboradas hipóteses sobre os sentidos subjetivos envolvidos na configuração subjetiva de sua aprendizagem musical, as próprias estratégias de ensino fomentavam, recursivamente, a produção de sentidos subjetivos mediante a execução de estratégias didáticas voltadas à

<sup>41</sup> Instrumento baseado na proposta “O meu CD nº 1”, de Elisabeth Krieger (2007).

<sup>42</sup> O primeiro complemento de frases aplicado seguiu à definição de González Rey, apresentando-se por indutores curtos (Cf. Quadro 1). Já o segundo, foi elaborado como um conjunto de frases compondo uma narrativa (Cf. Apêndice A).

formação integral dos sujeitos. Dessa forma, as estratégias de ensino também consistiram em indutores à expressão subjetiva dos alunos e à própria configuração do espaço social relacional da sala de aula. Os modos singulares com que cada sujeito respondia aos indutores; os recursos dos quais lançavam mão durante as atividades musicais; as facilidades, as dificuldades e as preferências demonstradas, possibilitavam conjecturas sobre as distintas formas com que cada aluno era impactado pela experiência na sala de aula. Portanto, ao lado dos demais instrumentos mencionados, o objetivo dos instrumentos apoiados em indutores não escritos, por vezes associados a uma dinâmica de discussão, era também o de instigar a expressão de trechos de informação esboçando a produção de sentidos dos sujeitos (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 66).

Considerando a forma como González Rey entende o processo da pesquisa qualitativa, tem-se que a produção de informações, bem como sua interpretação, se fazem de forma constante e recursiva com o uso dos instrumentos. Segundo o autor (2012c, p. 65), os instrumentos aplicados ao longo da pesquisa são integrados de modo inseparável no interior dos sistemas de informações, as quais são constituídas pelas diferentes vias. É então, na integralidade de tais sistemas que o conhecimento resultante da pesquisa realizada é produzido.

A coleta de dados, tradicionalmente tratada como uma etapa de pesquisa, não é considerada na concepção de González Rey por entender que “informações”, diferentemente de “dados”, são produzidas ao longo do processo ao invés de simplesmente “coletadas”, como algo tomado do externo. É que, para o autor, “o dado é inseparável do processo de construção teórica no qual adquire legitimidade” (Ibid., p. 100). Isso quer dizer que seu significado advém da interpretação estabelecida pelo pesquisador em um sistema de pensamento que concerne ao modelo teórico em desenvolvimento. Em suma, “o dado como evidência incontestável da realidade existe, no entanto seu significado é sempre uma produção humana” (Ibid., p. 102). Diz o autor:

Do momento em que o pesquisador entra no campo, começa um processo de produção intelectual que levará ao desenvolvimento de um modelo teórico, o que lhe permite significar uma variedade de aspectos empíricos apresentada no desenvolvimento da pesquisa. É essa atividade teórica que permite dar conta das complexas relações existentes entre os aspectos empíricos evidenciados no processo. O significado dos diferentes aspectos empíricos que aparecem no curso da pesquisa são inteligíveis somente a partir do modelo teórico que permite abrangê-los em suas consequências explícitas e implícitas para a compreensão do problema pesquisado (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 102).

Para que o pesquisador construa sua compreensão acerca dos sentidos subjetivos emergidos em grupos e instituições, é necessário que considere tanto as expressões dos sujeitos nos espaços coletivos de suas práticas quanto suas opiniões em momentos individuais, portanto, em contextos e situações diversificadas. Nesse processo, sujeitos individuais podem ser tomados como “informantes-chaves” com vistas ao aprofundamento de informações, ou seja, como “aqueles sujeitos capazes de prover informações relevantes que, em determinadas ocasiões, são altamente singulares em relação ao problema estudado” (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 111). A quantidade dos sujeitos relacionados na pesquisa, bem como daqueles tomados como “informantes-chaves” dependerá do próprio curso investigativo, da pertinência das informações ao modelo teórico em elaboração. Nessa ótica, a legitimação da informação passa a ser conferida pela sua relevância ao desenvolvimento de zonas de sentido quanto ao problema estudado.

Os indicadores de sentidos subjetivos serão, pois, definidos pelo pesquisador a partir de sua construção interpretativa sobre os trechos de informação oriundos das múltiplas expressões dos sujeitos em particular e daquelas compartilhadas no espaço social – intencionais ou não, diretas ou indiretas. É por meio dos indicadores que se dá o desenvolvimento de hipóteses que culminarão na elaboração do modelo teórico.

À ótica de González Rey, o modelo teórico é também processual, diretamente ligado às reflexões e elaborações do pesquisador que se vê em constante tensão entre suas construções e as informações oriundas do trabalho de campo. O modelo é, pois, “uma forma de saber local”, que pode levar a uma teoria geral, para além daquela que fundamentou sua criação (Ibid., p. 105).

A investigação no contexto das aulas de Música no ensino fundamental do Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU) não teve outra intenção, senão a de construir um saber local que contribuísse para o pensamento acerca do ensino musical favorável ao desenvolvimento integral dos sujeitos, em reconhecimento à unidade de seus processos simbólico-emocionais.

## **5.2 DELINEANDO A PESQUISA NA ESCOLA**

Durante meu estudo sobre a Didática Desenvolvimental e a Teoria da Subjetividade para fins desta pesquisa, na condição de professora de Música em plena atuação no ensino fundamental na Escola de Educação Básica da UFU (Eseba/UFU), pude ir me atentando às manifestações dos alunos e procurando realizar um primeiro exercício construtivo-

interpretativo no que concernia à expressão de sentidos subjetivos individuais emergidos no contexto da sala de aula, relacionando-os às atividades desenvolvidas, aos sentidos subjetivos configurados em outros momentos e contextos de sua vivência e às representações sociais dominantes que se inter-relacionavam aos processos subjetivos individuais naquele espaço.

Assim foi que, durante o primeiro semestre do ano de 2016, a motivação e o desenvolvimento dos alunos de três turmas de 3º ano passaram a ser considerados por mim à luz de meus estudos teóricos. Naquele momento, o trabalho musical se fundamentava na execução coletiva de arranjos de canções, empregando recursos vocais e instrumentais. Essa primeira experiência de pensar o ensino-aprendizagem a partir dos aportes teóricos no momento da consecução de tais processos, me permitiu um olhar diferenciado em relação ao envolvimento e respostas das crianças, levando-me à compreensão de que na aula de Música expressavam-se múltiplos sentidos, que, fomentados naquele espaço relacionavam emoções e a imaginação à aprendizagem dos conteúdos, mas não guardavam, necessariamente, ligação direta com eles. Foi também um momento importante para que eu percebesse a influência de processos individuais na configuração subjetiva da turma e o seu contrário – sentidos configurados na dimensão coletiva impactando a configuração subjetiva da ação de alunos em seu processo de aprendizagem. As reflexões iniciais me levaram a construir hipóteses sobre os sentidos subjetivos constituintes da subjetividade social, os quais se relacionavam às motivações dos alunos para a aprendizagem musical, especificamente: os sentidos associados à necessidade de brincar e à representação sobre música e seu ensino-aprendizagem como ação, atividade prática.

Em momento posterior, já no ano letivo de 2017, planejei e desenvolvi um processo de ensino-aprendizagem considerando as hipóteses anteriormente vislumbradas, porém em um contexto de ensino mais abrangente, tanto no sentido dos conteúdos abordados quanto de seu delineamento embasado nos pressupostos de uma Didática Desenvolvimental da Subjetividade. Para isso, foi selecionada apenas uma turma de estudantes do 4º ano, com a qual trabalhei no decorrer de seis meses. É que, com o novo ano letivo após um período de greve deflagrada no final do ano anterior, os alunos das turmas de 3º ano com quem eu havia trabalhado passaram por reenturmação que deu origem a novas composições grupais. A seleção da turma para o desenvolvimento do trabalho pedagógico levou em conta a quantidade de alunos que já tinha estudado Música no ano anterior e que estaria novamente presente na aula dessa linguagem artística, já que a tendência era haver a maioria de alunos novatos. Isso porque a oferta das linguagens artísticas na escola se faz mediante rodízio anual.

O planejamento didático para situações de aula comprometidas com a produção de sentidos subjetivos foi delineado, gradativamente, na medida em que as expressões particulares dos sujeitos foram emergindo juntamente com as necessidades coletivas. As estratégias pedagógicas envolveram uma gama de atividades voltadas à criação e valorização do espaço de relações entre os partícipes do grupo, incitando também a participação individual com a atuação dos alunos em suas áreas de desenvolvimento potencial.

Quanto à adoção do termo “estratégia”, Anastasiou e Alves (2005, p. 68-69, grifo das autoras) chamam a atenção para o seu uso corrente ao lado de “técnica” e “dinâmica”, fazendo referência aos meios e processos utilizados pelo professor em seu trabalho na sala de aula. Na visão das autoras, o termo que tem sua origem no grego *strategía* e no latim *strategia* – entendido como “a arte de aplicar e explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vistas à consecução de objetivos específicos” – seria o mais adequado. Isso, por considerarem que o trabalho docente tem como objeto não só o conteúdo de ensino, mas “*um processo* que envolve pessoas na construção de saberes”. Sendo assim e, considerando ainda a metodologia dialética, que visa instigar as operações do pensamento dos estudantes, abarcando suas vivências pessoais, ao professor é demandada a atuação de um “verdadeiro estrategista”, estudando, selecionando, organizando e propondo “as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento”.

Também em acordo com Tacca (2014), mais do que métodos e técnicas ou recursos externos a apoiarem a transmissão de conhecimento, as estratégias pedagógicas estão implicadas com as relações sociais consistindo em

recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos, tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto. Nesse sentido, seriam recursos, principalmente pessoais, que implicam captar o outro, dispor-se a pensar com o outro para fazer gerar as significações da aprendizagem (TACCA, 2014, p. 48).

Como que em uma via de mão dupla, as estratégias pedagógicas nas aulas de Música fomentaram a interação entre os sujeitos do ensino-aprendizagem e a própria interação desses com a música, sendo esta relação direta o mecanismo para potencializar a produção de sentidos subjetivos por meio da linguagem artística. Sobre a relação com o objeto de estudo, muitos foram os teóricos e educadores musicais que versaram sobre a importância da experiência propriamente musical na organização dos processos pedagógicos.

No campo da Didática Desenvolvimental, Zankov (1984) é claro ao propor um trabalho fundamentado na atividade de canto, a partir da qual a execução, a audição<sup>43</sup>, a percepção e a compreensão e aplicação de conceitos musicais se constituem mutuamente. Davidov (1988), por sua vez, parte da apreciação de obras de artistas de modo que os alunos possam desenvolver uma compreensão estética e aplicar os elementos da expressão artística em suas próprias composições, apropriando-se dos conceitos e refletindo sobre as criações em um processo de autoavaliação e avaliação dos trabalhos dos colegas no ambiente dialógico da sala de aula. O didata da Educação Musical K. Swanwick (1979, 2003), ainda que teorizando sobre outra base epistemológica que não a de tradição histórico-cultural, defende o princípio de se priorizar, dentre as atividades do processo de ensino musical, aquelas que propiciam o contato direto com a música – nomeadamente, as atividades de execução, de criação e de apreciação – subsidiadas por elementos de cunho literário e pelo conhecimento e desenvolvimento de conceitos e habilidades<sup>44</sup>. Há ainda pensadores como C. Small (1998), que compreendem a própria música como ação dos sujeitos em seus cenários sociais por meio dos sons, não concebendo essa expressão artística nos limites de símbolos escritos ou de conceitos verbalizados.

Para a autora cubana Sánchez Valle (2013, p. 49), sedimentada na Teoria Histórico-Cultural, a valorização da “prática musical” tendo o fato musical na condição de objeto de estudo, é um dos princípios próprios da Pedagogia da Música por propiciar o desenvolvimento dos alunos ao atuarem, experimentarem e criarem com os sons. Esse é um princípio que assumi na pesquisa feita na escola, em consonância com definições já constantes nos Parâmetros Curriculares da Eseba/PCE-Arte (ESEBA/UFU, PCE-ARTE, 2014) para o ensino de Arte e, especialmente, de Música. Na medida em que os alunos interagem com a linguagem musical de forma direta, estabeleciam relações no espaço social da sala de aula e, recursivamente, as atividades coletivas proporcionavam a vivência da Música de forma peculiar, dada à multiplicidade de experiências fomentadas pela prática compartilhada.

Pode se dizer como Tacca (2014, p. 48) que as reflexões em contexto dialógico, tanto sobre as produções musicais apreciadas, quanto sobre as criadas e as interpretadas em aula, se deram na busca por um “compartilhamento do pensar implicando o alcance de novos

---

<sup>43</sup> Os termos audição, apreciação e escuta referidos às atividades desenvolvidas em contexto de ensino-aprendizagem musical dizem respeito à ação de ouvir atentamente, com foco à qualidade da produção musical própria ou de outrem, diferentemente de um fazer desinteressado.

<sup>44</sup> O pensamento do autor foi sintetizado em seu Modelo C(L)A(S)P (SWANWICK, 1979), traduzido para a língua portuguesa como (T)EC(L)A (SWANWICK, 2003), conforme abordado na segunda seção deste trabalho.

entrelaçamentos e conclusões do objeto de conhecimento”. A autora ressalta que isso somente é possível por meio de uma disponibilidade constante de professor e alunos, o que se relaciona diretamente ao conceito de zona de desenvolvimento próximo [área de desenvolvimento potencial] defendido por Vigotsky, uma vez que a estratégia pedagógica “se orienta para a relação social que passa a ser uma condição para a aprendizagem, pois só ela dá possibilidade de conhecer o pensar do outro e interferir nele”. Dessa forma, a estratégia pedagógica está antes orientada ao sujeito que aprende do que ao conteúdo da aprendizagem, importando, mais do que a resposta acertada, o processo de significação do aluno em relação ao conteúdo. É nesse sentido que Tacca argumenta que os conteúdos não deveriam ser o fim e sim os meios da aprendizagem. Assim resume a autora:

Somente quando a estratégia pedagógica enfoca o pensamento do aluno que se sustenta em suas emoções, ela pode criar zonas de possibilidades de novas aprendizagens. Estratégia pedagógica seria, assim, o processo pelo qual os alunos e o professor entram em sintonia de pensamento, tendo em vista compreender as relações entre as coisas (TACCA, 2014, p. 49).

Em sua concepção, coerente com a construção teórica sobre o “sujeito que aprende” (GONZÁLEZ REY, 2012a) e princípios da Didática Desenvolvimental, quais sejam – a formulação vigotskyana sobre a área de desenvolvimento potencial e a valorização do pensamento estabelecendo-se relações conceituais na compreensão de situações concretas – Tacca (2014, p. 49) considera ainda que as estratégias pedagógicas da aprendizagem se tratam de procedimentos que extrapolam o simples fato de manter o aluno ativo, tendo o objetivo de “captar sua motivação, suas emoções, para, a partir daí, colocar o seu pensamento na conjunção de novas aprendizagens”.

Nessa perspectiva, e também considerando as condições estruturais e as propiciadas pelo movimento histórico do ensino de Arte na Eseba/UFU, as estratégias pedagógicas foram pensadas e postas em ação junto a uma turma de alunos do 4º ano, com idade entre 9 e 10 anos. Com sua definição também influenciada pelos meus próprios recursos musicais e experiência profissional configurada em minha trajetória de vida, as atividades tiveram marcas de minha prática instrumental violonística e de minhas vivências como estudante e professora em cursos de musicalização em contextos grupais, além, é claro, de minha formação em curso de Licenciatura Plena em Música, de meu contato com distintos educadores e teóricos do campo musical, de meus valores e crenças, enfim, de minhas configurações subjetivas individuais que integram minha constituição como professora, afetando minhas ações de forma indireta. Assim, pude lançar mão de determinadas produções

musicais, bem como reelaborar propostas pedagógicas originalmente pensadas a outros momentos e contextos. Essa ressignificação de recursos e materiais foi para mim um exercício criativo, percepção que vai ao encontro do pensamento de Mijáns Martínez (2014a, p. 79) ao afirmar que o ensino que valoriza a produção de sentidos subjetivos pelos alunos, visando processos de aprendizagem criativa, requer do professor processos também criativos, diferentemente da organização pedagógica orientada pelo enfoque reprodutivo-adaptativo do ensino, em que interessa tão somente o acúmulo de conteúdos acadêmicos. Portanto, o trabalho didático realizado com fins da pesquisa configurou-se sobre a base dos pressupostos teóricos e metodológicos aqui descritos, tendo influências do cenário de seu desenvolvimento, dos elementos de subjetividade dos alunos e também de minhas próprias configurações subjetivas.

### **5.2.1 Objetivos e conteúdos do ensino musical**

A Música, como um dos sistemas simbólicos de diversos grupos sociais, abarca infinitas fontes sonoras, distintas formas de estruturação de elementos materiais e silêncios, bem como a utilização de inúmeros recursos expressivos e diferentes modos de realização e difusão, dependendo dos contextos históricos e culturais de sua produção e execução, com seus diferentes usos e funções, conforme mencionado na segunda seção deste trabalho. O universo musical representa, assim, um vasto campo de possibilidades ao sujeito no que concerne ao estabelecimento de relações com os outros e às formas de expressão e de produção de conhecimentos. Conhecer música, vivenciá-la, analisá-la e produzi-la compreende vias de acesso a um tipo de produção simbólica a partir da qual os sujeitos constituem-se humanos, não por interiorizarem tal produção de forma direta, mas por subjetivarem a experiência, produzindo sentidos subjetivos e criando recursos internos com os quais desenvolvem a própria subjetividade. Assim, interessante seria que na educação básica os alunos tivessem contato com uma variedade de práticas musicais, provenientes de diferentes lugares e épocas, com suas distintas formas de estruturação e referentes estéticos, ampliando sua experiência.

Considerando que os sujeitos não têm condições humanas de dominarem toda a cultura musical produzida pelas sociedades; que os professores, assim como os alunos, possuem referências culturais constituídas em sua história de vida; e, considerando ainda que a própria organização do tempo escolar impõe severos limites ao desenvolvimento das situações de ensino-aprendizagem musical, interessa, mais do que promover a transmissão de



uma vasta gama de conteúdos, fomentar oportunidades significativas do contato dos alunos com material musical, de modo que desenvolvam processos simbólico-emocionais atrelados ao desenvolvimento das operações mentais, seja valorizando a experiência musical do cotidiano, seja favorecendo a produção de sentidos subjetivos a partir do contato com produção musical desconhecida ou pouco explorada, sobretudo aquela presente na cultura ocidental e, particularmente, na brasileira. Nesse sentido, o conteúdo musical é a base do ensino-aprendizagem por congregar os elementos da cultura que serão aprendidos, mas não com fim em si mesmos e sim como o meio para a produção da subjetividade e desenvolvimento dos sujeitos.

Para que se produzam sentidos mediante a linguagem musical, os conteúdos não devem ser tratados como elementos isolados, necessitando ser abordados em suas relações estruturais, assim como previsto por Davidov (1988) ao versar sobre a relação entre os elementos conceituais. Sánchez Valle (2013, p. 49) defende a “integração dos conteúdos musicais” como sendo outro princípio da Pedagogia da Música, ao lado do princípio da “prática musical”, tomando-os como essenciais para que os alunos desenvolvam orientações valorativas estéticas – a finalidade do processo de ensino-aprendizagem em Música na escola segundo a concepção desta autora. A despeito da distinção em nossos objetos de pesquisa, assumo os dois princípios da pedagogia musical anunciados por Sánchez Valle juntamente com os aportes definidos no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, como fundamentos às estratégias didáticas e à construção interpretativa sobre a produção de sentidos subjetivos pelos alunos em seu processo de aprendizagem na Eseba/UFU. Na definição do conteúdo de ensino musical também me valho das proposições da autora cubana ao considerar três dimensões que constituem uma unidade: os componentes que organizam os conhecimentos musicais; os meios expressivos da linguagem musical e as habilidades musicais.

Sánchez Valle (2013) pensa a organização dos conhecimentos musicais a partir da expressão vocal, auditiva, rítmica e corporal; da criação e da leitura e escrita. O trabalho com a voz, ou “educação vocal”, diz respeito ao trato da voz por meio do canto objetivando que o aluno “cante com afinação, voz agradável e natural, bom fraseado e qualidade interpretativa”. Esses elementos são desenvolvidos ao se realizar vocalizes, exercícios respiratórios e entoar canções com atenção à articulação, à emissão vocal, à dicção e ao ritmo (SÁNCHEZ VALLE, 2013, p. 52, tradução nossa), visão muito próxima às proposições de Zankov (1984). Acrescento a essa proposição, o uso da voz falada como recurso expressivo no trato de elementos da linguagem musical. Retomando a concepção de musicalização de Carl Orff (1895-1982), a pedagoga da Educação Musical Maura Penna (2010) sugere uma série de

possibilidades para a utilização desse importante recurso a ser empregado em realizações rítmicas; na exploração de estruturas combinando ritmos e intervalos melódicos entoados; na execução de ostinatos, cânones, na aplicação em estruturas formais binária, ternária e rondó; e, ainda, no diálogo com gêneros musicais tais como o Rap, seja em atividades de apreciação, interpretação ou criação/improvisação.

A chamada “educação auditiva” tem a ver com audições que incluem os sons do corpo humano, do entorno, da vida cotidiana, e dos instrumentos musicais, ensejando que o aluno desfrute a música com uma adequada apreciação. Envolvidos na escuta estão os elementos relacionados às qualidades dos sons, a melodia, a textura, a harmonia, o ritmo e os meios sonoros, sejam vocais, instrumentais, eletroacústicos ou outros. Segundo Sánchez Valle, os meios de audição compreendem gravações e realizações ao vivo (SÁNCHEZ VALLE, 2013, p. 52). Sublinho a necessidade de uma escuta atenta sobre a qualidade do que se produz individualmente e sobre as execuções dos colegas, do professor e dos grupos nos quais toma-se parte.

A “educação rítmica” se fundamenta na vivência da música tendo em vista a compreensão e desenvolvimento do sentido rítmico. As manifestações dos alunos se fazem fisicamente, expressando-se na execução de instrumentos e objetos sonoros, na percussão corporal e na linguagem. Em suas realizações, os alunos são incitados a marcar o ritmo, a pulsação e o apoio de forma precisa e a executar polirritmias e desenhos rítmicos, seja no acompanhamento de canções e parlendas ou nas criações próprias (SÁNCHEZ VALLE, 2013, p. 52).

Sánchez Valle considera que o corpo é também um importante meio de ensino, haja vista a “inter-relação entre a música e a expressividade do corpo em movimento e em repouso, com a voz e os sons do entorno”. Em atividades que fomentem essa inter-relação, os alunos podem se movimentar pelo espaço da sala, explorando movimentos de locomoção, como o caminhar, o correr, o saltitar, o rodar, o arrastar, o girar; podem expressar detalhes rítmicos e melódicos, nuances na intensidade e andamento e o caráter da música apreciada, dentre outros aspectos, externalizando também emoções (Ibid., 53-54, tradução nossa). Essa proposição, presente na abordagem de outros pensadores e educadores musicais, subjaz às formulações de Dalcroze (1865-1950), que definiu um sistema de ensino musical (Eurritmia) baseado nos movimentos corporais.

A criação em música é também atividade basilar à estimulação da capacidade criativa dos alunos, elencada por Sánchez Valle no rol dos componentes organizadores dos conhecimentos musicais. Conforme aduzido na segunda seção deste trabalho, a atividade

criativo-musical esteve marcadamente presente em propostas de pedagogos da Música estrangeiros e brasileiros, sobretudo a partir dos métodos ativos no início do século XX. Apesar de a autora compreender o fenômeno criativo como assimilação e recriação da realidade dada no externo, concordamos que a atividade envolve a apropriação de determinados padrões e elementos da estruturação musical e a exploração e experimentação de materiais sonoros diversos, podendo combinar ritmos, timbres, melodias e textos (SÁNCHEZ VALLE, 2013, p. 54). Ocorre, no entanto que, à luz da Teoria da Subjetividade, essa reelaboração musical na atividade criativa se dá de forma indireta, mediante os efeitos colaterais da experiência vivida e subjetivada pelos alunos, não só em sala de aula como em outros momentos e espaços, as quais se integram em configurações subjetivas, expressando-se na emersão de ideias e no comportamento perante o objeto musical. Na mesma direção, para Mitjans Martínez (2012) a atividade criativa requer a compreensão e o saber lidar com os elementos conceituais, transcendendo o dado a partir do emprego de recursos próprios, emergentes das configurações subjetivas dos sujeitos.

Quanto à especificidade e valor da atividade de criação, corroboro a visão de Sánchez Valle e de diversos pensadores do ensino-aprendizagem musical, como K. Swanwick (1979, 2003) e H. J. Koellreutter (BRITO, 2001), ao compreenderem-na como uma amplitude de práticas cuja relevância se dá no processo intencional que envolve a exploração, a seleção e a organização da materialidade sonora e dos silêncios. Portanto, não se trata de um “vale-tudo”. Lembrando que, para Davidov (1988), é a partir da atividade criativa que os alunos operam conceitualmente, tendo em vista a integralidade do objeto musical e a relação entre as partes, de tal modo que apropriam-se não só de seus elementos constitutivos e de suas formas de expressão, como também dos modos de se criar o produto artístico, guardando alguma relação com os processos de trabalho dos artistas e dos cientistas ao desenvolverem os conceitos científicos.

Outro componente organizador dos conhecimentos musicais a ser ensinado e aprendido na escola, conforme colocação de Sánchez Valle (2013, p. 54), é o registro gráfico – com a leitura e a escrita musicais – podendo envolver os símbolos da notação tradicional e signos alternativos para expressar determinadas qualidades dos sons, como os longos e curtos, os agudos e graves, os ascendentes e descendentes. Porém, o objetivo dessa aprendizagem está na compreensão e interação com o fenômeno musical, além da possibilidade de registro das criações próprias. Ler e escrever música não deve consistir em objetivo final da aprendizagem, como já aludido.

A partir da expressão vocal, auditiva, rítmica e corporal; da criação e da leitura e escrita, os meios expressivos da linguagem musical são, assim, abordados nos processos de ensino-aprendizagem. Sánchez Valle define os meios como

aqueles elementos que organizados e relacionados no próprio conteúdo da obra musical, com uma forma particular atuam como mediadores ou elo no sistema comunicativo através da música. O som e suas qualidades consistem na mínima expressão da linguagem sonora; quando se selecionam conscientemente os sons por seus parâmetros: altura, duração, intensidade e timbre para estruturar com uma forma determinada as relações sonoras do conteúdo, se começa a utilização dos meios expressivos. A música possui seus próprios meios expressivos que influenciam na apreciação por parte do escolar, tais como: a melodia, a textura, a harmonia e o ritmo (SÁNCHEZ VALLE, 2013, p. 56, tradução nossa).

A melodia se refere à combinação sucessiva dos sons tendo em vista suas diferentes alturas (sons graves, médios e agudos) ao passo em que a harmonia diz da organização simultânea desses sons, formando os acordes. A textura corresponde à organização resultante das melodias e ou harmonias, caracterizando-se como monódica (uma linha melódica sem acompanhamento), polifônica (duas ou mais linhas melódicas com relativa independência), homofônica (melodia acompanhada) ou heterofônica (vozes independentes com ritmos e caráter contrastante). Já o ritmo diz respeito à distribuição dos sons no tempo, combinando durações (sons curtos ou longos) que se organizam em estruturas métricas (compassos) – binárias, ternárias, quaternárias (simples ou compostas) ou alternadas – ou mesmo em estruturas assimétricas. O timbre diz da fonte produtora dos sons, a partir da qual resultam suas qualidades particulares: se humana (vocal, corporal, feminina, masculina, infantil, etc); se material (instrumentos e objetos confeccionados com a especificidade de seus materiais e forma de produção sonora); se relativa aos fenômenos urbanos ou da natureza. Nos fenômenos musicais esses elementos são integrados, devendo ser também articulados quando dos processos de ensino-aprendizagem com vistas à produção de sentidos subjetivos que impliquem os alunos.

No domínio dos conteúdos estão ainda as habilidades musicais, que Sánchez Valle (2013, p. 59, tradução nossa) compreende como “conhecimentos musicais postos em ação na atividade musical em que o aluno realiza determinadas ações e operações, devendo ser consciente quanto à finalidade de sua execução”. As habilidades permitem pôr em prática os conhecimentos musicais e, recursivamente, são formadas e desenvolvidas mediante os processos de ensino-aprendizagem. Dentre as habilidades musicais estão o escutar de forma ativa (identificando e produzindo sentidos sobre as qualidades sonoras e estruturas musicais),

o executar (estruturas sonoras no corpo, na voz, nos instrumentos, nos objetos) e o criar (explorando e organizando material sonoro e silêncios com expressão). Essa maneira de se pensar o desenvolvimento dos vários elementos e habilidades musicais em sua mútua relação no contexto propriamente musical, também coincide com a perspectiva zankoviana.

Com os alunos envolvidos em um ambiente de aula dialógico, participativo e estimulados em sua área de desenvolvimento potencial sob a orientação do professor, entendo, como os autores aqui citados, que os elementos da linguagem musical devem ser abordados de forma integrada, mediante o trato do fenômeno musical relacionado ao contexto de sua produção, de modo que as características estruturais e significados latentes na cultura sejam conhecidos, explorados e ressignificados. Isso, a partir de ações e operações mentais dos sujeitos da aprendizagem tendo em sua base a produção simbólico-emocional. Assim, *pari passu* ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades musicais os sujeitos terão seus múltiplos sentidos mobilizados, elaborando recursos internos, atualizando suas configurações subjetivas e, em última instância, desenvolvendo sua subjetividade.

Nesse intento, o trabalho junto aos alunos do 4º ano da Eseba/UFU envolveu a realização de brincadeiras musicais; a exploração de instrumentos e de outras fontes sonoras, incluindo materiais diversos e os sons produzidos pelo próprio corpo; a criação de estruturas musicais e sua participação na elaboração de arranjos para as canções interpretadas; a apreciação ativa de repertório – com a escuta atenta dirigida à reflexão sobre aspectos da materialidade sonora e seus efeitos estéticos, às referências histórico-culturais relativas aos períodos históricos, compositores, intérpretes e gêneros musicais; a interpretação de canções e trechos musicais; a sistematização escrita das estruturas musicais criadas e vivenciadas e a reflexão sobre a relação entre os conceitos desvelados e sua aplicação a distintos objetos musicais.

### **5.2.2 O registro e a construção das informações no âmbito do trabalho pedagógico**

Com vistas à construção das informações referentes ao primeiro momento da pesquisa no contexto das aulas de Música junto às três turmas de 3º ano durante o primeiro semestre do ano de 2016, anotações gerais eram feitas na medida em que o processo de ensino-aprendizagem decorria, registrando as expressões dos alunos, minhas ideias e as hipóteses acerca dos sentidos subjetivos implicados na experiência. Já no segundo momento da pesquisa, restrita a uma turma de 4º ano, eu procedia à gravação de cada aula fazendo a posterior transcrição do conteúdo – sempre procurando também registrar o contexto das falas,

as expressões gestuais e as interações observadas, as quais não eram apreendidas pelo captador de áudio, mas tinham grande relevância à construção interpretativa. Ao lado desses registros eu anotava ainda minhas impressões e hipóteses, fazendo uma construção inicial das informações. Essas anotações eram feitas entre colchetes de modo que não se confundissem com a transcrição das falas. A partir de minhas observações aula a aula, eu ia constituindo meu olhar sobre o desenvolvimento dos alunos, aprofundando ou abandonando determinadas hipóteses e orientando o planejamento do trabalho para a semana posterior. Embora eu tivesse os conteúdos musicais em mente, bem como uma série de atividades e ações previamente pensadas, o planejamento didático comprometido com os processos da subjetividade era concebido no decorrer do próprio processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as atividades realizadas seguiram a um rumo muito diferente daquele vislumbrado por mim antes de meu contato efetivo com os alunos, ainda assim, se desenvolveram com base nos objetivos e conteúdos previstos.

Ao término do trabalho de campo, os documentos transcritos foram impressos e analisados em seu conjunto a partir de quatro eixos adotados como orientadores gerais, haja vista que os aspectos que constituem a subjetividade são inter-relacionados, assim como as dimensões da prática pedagógica. São eles: 1) Processos didáticos – abrangendo minhas ações pedagógicas; conteúdos musicais abordados nas atividades e em dinâmicas conversacionais; recursos materiais e subjetivos (empregados com o objetivo de provocar a produção de sentidos subjetivos dos alunos em sua ação de aprender); avaliação; organização do espaço e das estratégias e co-responsabilização dos alunos nesses processos. 2) Relações sociais – considerando as interações entre os alunos, entre mim e a turma, e, ainda aquelas estabelecidas nos demais espaços da escola, envolvendo os alunos e os diversos atores. 3) Aspectos da subjetividade individual e desenvolvimento subjetivo – autoimagem; gostos, interesses e desejos em geral; preferências musicais; importância da aprendizagem musical para os alunos/efeitos das experiências e aprendizagens na configuração subjetiva da personalidade; afetos/motivação/implicação no processo de ensino-aprendizagem musical na escola; imaginação e recursos criativos empregados pelos alunos em seu processo de aprender Música; representações sociais, valores, discursos e crenças em geral e, em particular, relacionados à música e ao seu ensino-aprendizagem; referências às experiências anteriores vivenciadas em múltiplos contextos. 4) Desenvolvimento de capacidades operacionais e habilidades.

A construção interpretativa tangente ao processo de ensino-aprendizagem realizado no ano de 2016 ocorreu na sequência ao conjunto das aulas ministradas até o final do primeiro

semestre letivo. Para tanto, lancei mão dos registros de minhas observações em aulas e das informações escritas pelos próprios alunos mediante a utilização de dois instrumentos – o CD de papel e o completamento de frases. Já a textualização abarcando os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos no ano de 2017 levaram em conta as hipóteses emergidas anteriormente; o conjunto das informações transcritas e pré-interpretadas e os registros escritos dos alunos em dois questionários abertos, em materiais com questões ligadas à escuta ativa e à análise de aspectos da música *É bom cantar* e em instrumento de completar frases elaboradas como indutores diretos.

### **5.3 ESEBA/UFU EM CONTEXTO**

A parte que se segue aborda o contexto do Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU), apresentando o cenário de desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de Música junto aos alunos do ensino fundamental. O interesse está em apresentar elementos históricos e o ideário envolvido na configuração do Colégio de Aplicação e da área de Arte (instância do ensino-aprendizagem musical na escola), cujos efeitos diretos e indiretos integram a subjetividade social da sala de aula e da subjetividade individual dos sujeitos envolvidos no referido processo.

#### **5.3.1 Eseba/UFU: o Colégio de Aplicação em foco**

A Eseba/UFU consiste em um Colégio de Aplicação (CAp) juntamente com dezesseis outras instituições dessa natureza disseminadas pelo Brasil. Os CAp tratam-se de unidades de educação básica pertencentes à estrutura de Instituições Federais de Ensino, portanto, mantidas e administradas pelas Universidades Federais, integrando o sistema federal de ensino<sup>45</sup>. A unidade de educação básica da UFU é um dos quatro Colégios de Aplicação existentes em Minas Gerais e o único do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, localizando-se

---

<sup>45</sup> Além da “Escola de Educação Básica” da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), há as seguintes unidades de educação básica, assim intituladas: “Colégios de Aplicação” - das Universidades Federais do Pará (UFPA), de Pernambuco (UFPE), de Sergipe (UFS), de Viçosa (UFV), do Rio de Janeiro (UFRJ), do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Santa Catarina (UFSC), de Roraima (UFRR), do Acre (UFAC) e da Universidade Federal Fluminense (UFF); “Colégio de Educação Infantil”, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); “Colégio de Aplicação João XXIII”, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); “Núcleo de Desenvolvimento Infantil” (NDI), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); “Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação” (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG); “Centro Pedagógico” (CP), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e “Colégio Universitário” (COLUN), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) (Portaria nº 959/2013).

no município de Uberlândia – o mais populoso e a mais importante referência em distintos campos da vida social na mesorregião. As representações sobre a Eseba estão intimamente relacionadas à importância da própria UFU para a cidade. A Universidade, por sua vez, teve sua constituição imbricada ao desenvolvimento da cidade, corroborando a representação de cidade moderna, destinada ao progresso (ALEM, 1991; ANSELMO, KNYCHALA, 2009; DANTAS, 2008; VIEIRA FILHO, 1993).

Por ser caracterizada como um Colégio de Aplicação, a Eseba/UFU segue às prerrogativas da Portaria Ministerial nº 959, de 27 de setembro de 2013 (BRASIL, 2013), que estabelece as diretrizes e normas gerais para fins de funcionamento dos Colégios de Aplicação, segundo a qual as unidades de educação básica têm como finalidade “desenvolver de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (Art. 2º). Considerando as diretrizes a serem obedecidas pelos CAp, destacam-se no Art. 4º: “oferecimento de igualdade de condições para acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento”; “realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro”; “integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade” e “ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade”. O Art. 5º define que os CAp deverão ter sua “qualidade e eficiência aferidas pelos indicadores oficiais do Ministério da Educação – MEC” e o Art. 7º, que deverão cumprir como meta, a oferta da totalidade de suas vagas “de forma aberta”.

Os Colégios de Aplicação tiveram sua origem em 1946, por meio do Decreto Federal nº 9053 de 12/03/1946, criando “um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País”. O primeiro ginásio foi criado em 1948 na antiga Universidade do Brasil, a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A prerrogativa desses estabelecimentos de ensino era de que, mantidos pelas Faculdades de Filosofia Federais, fossem voltados à atuação de alunos matriculados nos cursos de Didática, portanto, com vistas à formação de professores. Para isso, os “ginásios de aplicação” deveriam obedecer “ao disposto no artigo 72 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e respectiva regulamentação, devendo funcionar na própria sede da Faculdade ou em local próximo” (Decreto Federal nº 9053, 1946, Art. 2º). Como a finalidade do ginásio se circunscrevia à aplicação de saberes constituídos pelos professores em processo de formação em condições reais de ensino-aprendizagem, o número



de matrículas ofertadas aos alunos ginasiais era limitado, atendendo-se a apenas uma turma de cada série, que poderia aglutinar no máximo trinta alunos (Art. 9º)<sup>46</sup>.

Entre os anos 1948 – quando foi fundado o Colégio de Aplicação da UFRJ, e o ano de 2006 – o Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense, outros quinze CAp tiveram sua implantação vinculada às Universidades Federais situadas em diferentes regiões do Brasil. Decorridas cerca de sete décadas do surgimento do primeiro “ginásio de aplicação”, é possível afirmar que essas unidades de educação básica não seguem mais aos preceitos estabelecidos em seus primórdios. Alteraram-se não só as concepções sobre “aplicação”, como também a própria função social das Universidades. No atual contexto, em que se conta com as diretrizes e normas gerais para fins de funcionamento dos Colégios de Aplicação mediante a Portaria Ministerial n. 959/2013 e a implantação do Banco de Professor Equivalente pela Portaria Interministerial MPOG/MEC n. 253/2011, as unidades de educação básica têm passado por amplos debates, lutas e reconfigurações, redefinindo seu papel na contemporaneidade e buscando seu fortalecimento frente às entidades governamentais, inclusive com a sua representatividade pelo Conselho de Dirigentes das Escolas Básicas das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAp)<sup>47</sup>.

Devido ao vínculo às Universidades Federais e às implicações que dele se derivam, os CAp apresentam alguns aspectos que são considerados diferenciais em relação às escolas de educação básica pertencentes a outras redes de ensino. Assim, tem especial relevo a articulação do ensino às atividades de pesquisa e extensão a serem desempenhadas pelos docentes; a qualificação destes profissionais, havendo muitos com formação em nível de Mestrado e Doutorado; as condições de trabalho, principalmente no que tange ao regime de 40h com Dedicção Exclusiva (40h/DE) a que a maioria dos docentes está submetida, e a remuneração bastante superior ao piso salarial nacional da categoria. As notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos CAp correspondem a outro aspecto que chama a atenção por sua frequente superioridade em relação às notas médias dos municípios em que esses colégios se situam. Essa peculiaridade é ressaltada por Márcia Scapaticio em uma publicação na revista *Nova Escola* em março de 2012, cujo título é emblemático, referindo-se aos CAp como “Ilhas de Excelência”. Na visão da autora, as especificidades

---

<sup>46</sup> Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.htm>>. Acesso em 27 de setembro de 2015.

<sup>47</sup> Sobre o CONDICAp, disponível em: <[http://www.condicap.org.br/up/477/o/hist%C3%B3rico\\_condicap.pdf](http://www.condicap.org.br/up/477/o/hist%C3%B3rico_condicap.pdf)>. Acesso em 13 de outubro de 2015.

desses colégios conferem uma qualidade ao trabalho educacional que se mantém restrita aos seus próprios domínios, pouco reverberando em outras instituições<sup>48</sup>.

Esta pesquisa não tem o objetivo de avaliar a “excelência” do ensino nos CAp, nem os impactos de suas ações em outras instâncias, porém, por se relacionar ao contexto de uma dessas unidades, faz-se necessário considerar que, devido à sua finalidade, o CAp da UFU tem, de antemão, características relevantes à sua estrutura e funcionamento, passíveis de incidir sobre os processos de ensino-aprendizagem. No entanto, assim como as demais instituições escolares, integra um todo social cumprindo a determinados papéis em consonância com o momento histórico e seu contexto sociocultural, de modo que se faz incompatível com a perspectiva que referencia este trabalho pensar o CAp como um mundo à parte, “blindado” de contradições e dificuldades que perpassam as demais escolas e espaços sociais.

González Rey (2012b), em sua teorização acerca do que seja o social, se opõe às perspectivas que o apreendem como “mega sistema com leis próprias que de uma forma ou outra se erige desde essa condição como determinante privilegiado das diferentes ações humanas”, o que tem a ver com a fundamentação que traça sobre a subjetividade social e de sua importância na produção da subjetividade humana. Para o autor, o social trata-se de produção humana, ou seja, de práticas simbólicas produzidas historicamente, as quais, compartilhadas, constituem os espaços sociais definindo-se a subjetividade social e esta, recursivamente, constitui as subjetividades individuais dos que tomam parte em tais espaços. Situar a Eseba/UFU na condição de CAp e conhecer elementos ligados à sua trajetória e sujeitos é pensar nos aspectos constitutivos da subjetividade social do lugar e, ao mesmo tempo, conjecturar as subjetividades individuais.

A Eseba/UFU teve sua origem na forma de “Escola Pré-fundamental Nossa Casinha”, com sua criação no ano de 1977, localizada no que atualmente é o Campus Umuarama e, desde então, integrada à Universidade de Uberlândia (UnU), que se caracterizava como instituição de ensino superior privada. Na condição de “escola benefício”, a “Nossa casinha” atendia a crianças de dois a seis anos de idade, exclusivamente filhos de professores e técnicos administrativos da UnU. O período de seu surgimento é marcado pelo processo de expansão e federalização da Universidade.

Em 1980, com a Universidade já federalizada, outra unidade da escola passou a funcionar no Campus Santa Mônica, ampliando-se as vagas do Pré-escolar. Em 1981, se deu

---

<sup>48</sup> Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/colegios-aplicacao-sao-ilhas-excelencia-brasil-680744.shtml>>. Acesso em 13 de ago. de 2015.

sua legalização juntamente aos órgãos superiores da UFU sob o nome “Escola Nossa Casinha – Pré-Escolar e 1º Grau da Universidade Federal de Uberlândia”. Em 1983, a partir da aprovação pelo Conselho Universitário da UFU (Resolução 01/1983), a unidade recebeu a denominação atual. No mesmo ano, teve também seu endereço transferido para o Campus Educação Física, onde se localiza até o presente momento<sup>49</sup>.

Foi em 1988 que a unidade mudou sua condição de “escola benefício” para “escola pública” sendo, posteriormente, caracterizada como um Colégio de Aplicação. Devido à alteração de sua finalidade, definiu-se, então, o sorteio público como forma de ingresso na instituição<sup>50</sup>. Na forma de uma escola pública e, pontualmente, de um CAp, a Eseba/UFU deveria garantir a “igualdade de condições para o acesso e permanência de alunos [...]” e ofertar a totalidade de suas vagas “de forma aberta”, conforme especificado na Portaria nº 959/2013 (BRASIL, 2013). Essa prerrogativa, desencadeada com a Constituição de 1988, ocasionou a drástica alteração no perfil discente, contemplando crianças e adolescentes de diferentes regiões do município de Uberlândia (MG), com suas múltiplas referências sociais e culturais.

Embora a Eseba/UFU se situe em uma localidade relativamente próxima à região central da cidade, a diversidade observada nas localidades de origem dos alunos é muito grande – com alguns residindo em bairros extremamente distantes e até mesmo na zona rural. O desejo e o esforço dos pais em manterem os filhos no CAp é, geralmente, atribuído à ideia de excelência no ensino que predomina no imaginário das pessoas, sobretudo pela referência que a Universidade Federal de Uberlândia, em seus diversos campos e atuação, representa na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. O interesse em ter os filhos estudando na Eseba é também demonstrado pelo elevado número de inscritos às vagas quando dos processos anuais de sorteio público. Como exemplo, no processo seletivo para ingresso em 2015 (realizado em 2014), foram inscritos 1104 candidatos para 67 vagas destinadas ao 1º período da educação infantil, representando, então, uma procura de 16,47 candidatos por vaga<sup>51</sup>. Para os outros anos de ensino, mesmo não sendo disponibilizadas vagas, houve grande

---

<sup>49</sup> Situada à rua Adutora São Pedro, nº 40, bairro Aparecida.

<sup>50</sup> Breve histórico da Escola de Educação Básica da UFU disponível em <[http://www.eseba.ufu.br/interna.php?referencia=conteudo&pagina=a\\_escola](http://www.eseba.ufu.br/interna.php?referencia=conteudo&pagina=a_escola)>. Acesso em: 09 de set. de 2015.

<sup>51</sup> No ano em questão foram ainda destinadas oito vagas para alunos com deficiências. A lista com os inscritos para o sorteio público foi publicada separadamente em cumprimento à sentença proferida na Ação Civil Pública no. 3157.96.2013.4.01.3803, de 30/09/13. A Ação, movida pelo Ministério Público, determinou a reserva de 10% a 20% das vagas às crianças com deficiência a partir do ano letivo de 2014. A Universidade recorreu desta sentença, mas em 2015 o processo ainda encontrava-se em tramitação nas esferas judiciais em Brasília, de modo que a escola prosseguiu com cumprimento daquilo que fora estabelecido. Até então as inscrições e sorteio eram realizados indistintamente envolvendo alunos com e sem deficiência declarada. Disponível em <<http://www.eseba.ufu.br/listas2014/1periodo.pdf>>. Acesso em 07/09/2015.

procura e foram elaboradas listas de espera. A unidade oferta também o ensino fundamental (anos finais) noturno na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), iniciada a partir de 1991 com a criação do Projeto Supletivo para a Educação de Jovens e Adultos.

Considerando a trajetória do CAP da UFU é possível inferir a partir da análise dos PGIs (Planejamento/Plano/Programa Global Integrado) e PCEs (Parâmetros Curriculares da Eseba) que, mesmo caracterizando-se de diferentes maneiras e funcionando sob distintas finalidades, algumas peculiaridades marcaram e ainda se fazem latentes na história da instituição<sup>52</sup>.

Nos referidos documentos, a escola, mesmo à época de “benefício”, já apresentava características de um Colégio de Aplicação, acolhendo estagiários e monitores; demonstrando preocupação em adequar suas normas de estágio às normas mais amplas da UFU; estabelecendo uma “Coordenadoria de Estágio” em seus domínios; buscando parcerias com Departamentos da Universidade para o desenvolvimento de projetos; expressando o anseio pelo desencadeamento de seu processo de atuação nas dimensões de pesquisa e extensão; estabelecendo a organização do tempo de trabalho docente de modo a abarcar atividades tais como projetos em diferentes instâncias, reuniões diversificadas, ciclos de estudo, planejamentos individuais e coletivos.

Também é possível perceber, desde o PGI de 1986 e ao longo da trajetória do CAP, o interesse pela democratização da vida escolar, procurando envolver os sujeitos dos diversos

---

<sup>52</sup> Dentre os documentos da Eseba que foram localizados, consistindo em registros anuais com diagnose da realidade e perspectivas; estruturação escolar; fundamentos do trabalho; componentes curriculares; projetos, bem como conteúdos, metodologias e avaliação, foram selecionados seis para análise, compreendidos entre os anos de 1986 e 2009. O documento de 1986, intitulado Planejamento Global Integrado (PGI) foi selecionado por ser o mais remoto dentre os localizados, datando de quando a unidade de educação básica ainda se caracterizava como “escola benefício”. Também foram selecionados: o Planejamento Global Integrado (PGI) de 1988, ano da promulgação da Constituição Federal e em que a unidade de educação básica sofreu alteração em sua finalidade, caracterizando-se como “escola pública”; o Plano Global Integrado (PGI) de 1990, ano que marca a mudança de década e que poderia já apresentar alterações significativas na estruturação escolar, haja vista as importantes modificações no contexto de 1988; o Programa Global Integrado (PGI) do ano 2000, por marcar a mudança de década e que poderia apresentar a consolidação de alterações ocasionadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), sobretudo no ensino de Arte; o Programa Global Integrado (PGI) do ano 2001 por dizer respeito a um momento de proposição de mudanças profundas na escola, principalmente no sistema seriado para o de ciclos (com suas implicações); e, os Parâmetros Curriculares da ESEBA/UFU (PCE) do ano 2009, por se relacionar ao ano anterior ao ingresso de dois novos professores efetivos na área de Arte, incluindo meu ingresso como professora efetiva de Música após cerca de três décadas de atuação de outro docente da modalidade, além de corresponder ao ano subsequente ao de aprovação da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na educação básica. Por fim, foram tomadas as informações constantes no PCE/Arte do ano de 2014, o documento curricular mais atualizado da área de Arte. A análise dos documentos (de 1986 a 2009) foi baseada nos seguintes eixos: 1) Aspectos gerais da escola (configuração e fundamentos); 2) Estrutura do ensino de Arte, tendo em vista sua caracterização no currículo, organização, fundamentos, objetivos gerais, carga horária, modalidades artísticas ofertadas, projetos, configuração das turmas, número de docentes; e, 3) Configuração do ensino de Música, considerando aspectos como: objetivos específicos, fundamentos teóricos e metodológicos, anos de ensino atendidos, carga horária, conteúdos e avaliação.

segmentos, inclusive as famílias em projetos e discussões. Especialmente nos documentos de 1986 e 1988, o clamor pela participação da comunidade escolar nas reflexões e definições sobre as questões da própria escola condiz com o movimento do país no intento de consolidar o sistema democrático.

Perpassando os documentos analisados nota-se também o desejo de elaboração de uma proposta básica de ensino que aglutinasse todos os conteúdos curriculares e séries ofertadas na escola, materializado na proposta de “Integração Vertical e Horizontal de Conteúdos Programáticos e Metodologia” (1986); na ideia de se trabalhar a partir de temas geradores e ou projetos de ensino (1988); na proposição de trabalhos transdisciplinares (2000) e na busca pela implementação do sistema em ciclos (2001), acreditando-se em suas implicações para o maior diálogo e ligação dos saberes.

Ainda em 1986 evidencia-se no PGI a intenção de se implementar, gradativamente, o estudo em tempo integral na escola, iniciando-se o atendimento aos alunos no contraturno de suas aulas regulares com vistas à melhoria de sua aprendizagem. Tal prática perdura ainda hoje sob a mesma dominação: “recuperação paralela”. Nota-se também a intenção de se ampliar e incrementar os espaços de atividades fomentadas pelas diferentes áreas de ensino, criando-se “salas ambientes” sob a prerrogativa de se estabelecer um ambiente de aprendizagem estimulante, munido de recursos.

Em 1988, fica ainda mais clara a busca pela integração da unidade de educação básica com os Departamentos da UFU, tendo como meta prioritária o desencadeamento de discussões que subsidiassem “a definição institucional de uma política educacional global” articulando os três níveis de ensino da UFU (ESEBA/UFU, PGI, 1988, p. 2). De acordo com o PGI (1988), é a partir desse ano que a escola se propõe a uma luta por voz e voto nos Conselhos Superiores da UFU.

Em 1990, em virtude da nova realidade da escola caracterizada como “pública” e não mais “benefício”, há o apontamento da necessidade de se revisar “programas e metodologias em função do tipo de clientela e enturmação”, bem como de adequar “o espaço físico e recursos materiais ao tipo de clientela e proposta educacional”. Como prioridade de trabalho é estabelecida a reavaliação da política educacional da Eseba, “explicitando-a com maior clareza” e perfazendo sua revisão direcionada à “Integração Vertical e Horizontal de Conteúdos Programáticos e Metodologia em função da política educacional reavaliada” (ESEBA/UFU, PGI, 1990, p. 5). Ficou também mais evidente nesse momento o desejo de melhoria das condições estruturais da escola, com a proposição de ampliação e melhoria do espaço físico, incluindo a aquisição de equipamentos e a instalação de laboratórios de ensino.

Chama ainda a atenção nesse período, propostas de maior envolvimento das famílias no cotidiano da escola, de abertura de espaços de aula para discussão com alunos sobre a vida escolar; a prerrogativa de se divulgar amplamente os direitos e deveres dos alunos; a criação do Grêmio Estudantil; a intenção de se voltar aos interesses, necessidades e experiência de vida dos alunos, além do olhar à realidade social e o interesse em se estudar a viabilidade de um plano de expansão da Eseba/UFU ao 2º grau e da Pré-escola às crianças de 2º e 3º anos. Naquele momento, “Ser Eseba” definia-se como “educar [...] promovendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e se constituir em espaço influente de inovações [...]” (ESEBA/UFU, PGI, 1990, p. 58).

Em 2000 a realidade do CAp já se mostra bastante modificada, sobretudo em decorrência da nova LDB e de seus documentos subsequentes. Contudo, presente é ainda o anseio por paridade da Eseba em relação às outras unidades da UFU. Reconhecida no Estatuto da Universidade como “Unidade Especial de Ensino”, o CAp passa a clamar por sua oficialização como “Unidade Acadêmica”, apesar do impedimento a ela posto considerando que não compreendia curso de graduação. Uma vez mais constou do PGI o intento de promover a articulação da Eseba com os demais segmentos da UFU para se desenvolver ações em benefício da administração, do ensino, da pesquisa e da extensão. O documento desse ano expressa também a aspiração do CAp de se constituir em “uma ‘nova escola’ para um ‘novo homem’”, algo considerado necessário para atuar no século que se iniciaria (ESEBA/UFU, PGI, 2000, p. 6). Como linhas prioritárias de ação estava a revisão de “programas de ensino, tendo como referência básica os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Programas de Ensino do Estado de Minas Gerais e do Município de Uberlândia”; a reconstrução e redefinição “da metodologia de ensino e o sistema de avaliação a partir da revisão dos programas de ensino e da nova LDB [...]”(Ibid.), além da revisão do “regimento escolar tendo em vista a nova LDB, as transformações da prática escolar, o novo Estatuto e o Regimento Geral da UFU” (Ibid., p. 10).

No contexto do ano 2000, as grades curriculares de 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série do ensino fundamental, têm sua apresentação no PGI com referência à Base Nacional Comum, atendendo à ampliação do período letivo a 200 dias, sendo também previsto o trabalho com temas transversais e a realização de projeto pedagógico transdisciplinar. A estrutura organizacional do CAp apresentou-se nesse período com maior complexidade, abarcando setores e dimensões como: Conselho Pedagógico Administrativo (CPA); Diretoria; Conselho Administrativo (formado por 10 setores administrativos) e Conselho Pedagógico (formado por 10 áreas acadêmicas); Grêmio estudantil; Associação de Pais e Mestres (APM):

laboratórios de ensino-aprendizagem; Coordenação de áreas acadêmicas; Setor de Apoio ao Processo Educacional (SEAP); Setor de Apoio ao Educando (SAE) e Núcleo de Estudos da Infância e Adolescência (NEIA) (ESEBA/UFU, PGI, 2000, p. 12).

Ainda no documento de 2000 foi feita a previsão do desenvolvimento dos cursos Supletivos de ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) e Médio, além do Programa de Atualização Cultural e Educacional – Pré-Vestibular (PACE). No ano de prenúncio do novo século, a Eseba deu prosseguimento à implementação do ensino-aprendizagem da língua espanhola no rol das modalidades incluídas no componente curricular Línguas Estrangeiras. Também apresentou o Projeto Espaço Cultural voltado à educação infantil, conduzido por docente do campo da Pedagogia sob a justificativa de “contribuir para a vivência da Pluralidade Cultural”, buscando-se “interpretar, conhecer e respeitar as diversas culturas” (Ibid., p. 56), possivelmente sob influência das prerrogativas decorrentes da LDB de 1996 e do clima de mudança fomentado na escola.

Já o PGI de 2001 (ESEBA/UFU, PGI, 2001, p. 1-2) se inicia proclamando a insatisfação geral acerca dos efeitos da escola, e, daí, tece uma crítica à “disciplinaridade”, considerada ineficiente na preparação para a vivência da complexidade característica do mundo contemporâneo. De acordo com o documento, “prepondera-se a tradição ocidental a qual privilegia o pensamento lógico-matemático e a racionalidade em detrimento do desenvolvimento integral do ser humano, facilmente excluindo os que não se adaptam a esse paradigma”, sendo, portanto, “imprescindível mudar essa ótica”.

Seguindo a tendência de mudança anunciada no ano anterior, o PGI apresenta uma significativa alteração na estrutura do trabalho pedagógico visando o desdobramento de outras modificações. Logo à primeira página, lê-se a reflexão:

Sabemos que a escola, hoje, é inadequada para atender às demandas sociais, uma vez que não tem conseguido acompanhar as profundas transformações ocorridas na sociedade. A escola precisa abandonar os seus modelos, quase sempre estáticos e posicionar-se dinamicamente aproveitando as experiências e conhecimentos adquiridos nas interações que mantém com a sociedade, outras instituições e pessoas (ESEBA/UFU, PGI, 2001, p. 1).

De acordo com o documento de 2001, a Eseba ocupava-se naquele momento da construção de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), muito embora esse feito tenha sido determinado posteriormente como meta da Gestão Escolar para o quadriênio 2007/2011. Como ponto de partida para as mudanças almejadas, o PGI apresenta a informação de que, por opção da comunidade escolar, a partir de 2001 seria estabelecida uma organização

plurianual, denominada de Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, procurando romper com a seriação do ensino no intento de “introduzir um novo modelo curricular, em uma outra perspectiva educacional e em novos modos de ocupar o tempo e o espaço escolares [...]” (ESEBA/UFU, PGI, 2001, p. 2). A expectativa era de que, os docentes organizados por área de conhecimento, repensassem os objetivos de seus componentes curriculares, considerando a nova organização definida em três ciclos: Ciclo I - Infância; Ciclo II - Pré Adolescência e Ciclo III - Adolescência. Juntamente com esse repensar havia a proposição de refletirem sobre a possibilidade de adoção de metodologias de ensino por projetos e a aspiração pela interdisciplinaridade nos processos pedagógicos.

Em 2009, o documento intitulado Parâmetros Curriculares da Eseba (PCE) apresenta a organização escolar em três Ciclos sem, contudo, manter a denominação de cada um deles conforme estabelecida em 2001. Observa-se também a manutenção do atendimento à modalidade EJA (Educação de Jovens de Adultos), apenas de 5ª a 8ª série, e os setores CARO aluno/professor (Coordenação Acadêmica para a Orientação Aluno-Professor, que se configurou como espaço de tratamento das questões de indisciplina dos alunos); o Setor de Apoio Psicopedagógico e Social (SEAPPS) e a atuação de técnicos em assuntos educacionais. O PCE aponta uma gama de conteúdos optativos e projetos de diferentes áreas de ensino designados “institucionais”, mas a educação infantil não mais apresenta Artes/Educação Artística em seu currículo. No documento são disponibilizadas informações sobre avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais e sobre a caracterização do egresso baseada nos termos da LDB 9.394/96. O texto de 2009 supõe a valorização da postura investigativa e da atividade de pesquisa discente, inclusive pela área de Arte<sup>53</sup> (atuante no ensino fundamental). Naquele momento, a escola dispunha de um quadro de 98 docentes, sendo 59 efetivos, sinalizando à instabilidade dos processos pedagógicos, haja vista a grande quantidade de professores substitutos, portanto, submetidos a contrato temporário. Nesse contexto, os serviços de vigilância e limpeza já se faziam terceirizados pela UFU, forma de organização estrutural que posteriormente se estendeu a outros setores da Eseba.

---

<sup>53</sup> Seguindo aos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de N. 5.692, de 11 de agosto de 1971, durante as décadas de 1970 e 1990 a Eseba/UFU considerava o ensino artístico a partir dos pressupostos legais acerca da chamada “Educação Artística”, designação dada ao conteúdo curricular, bem como à área de conhecimento da escola. Com a LDB de 1996, a Educação Artística foi substituída pela prerrogativa do ensino de Arte. Ainda assim, documentos subsequentes, como os PGIs da Eseba (Planejamento/Plano/Programa Global Integrado) continuaram apresentando o antigo termo. Nos PGIs referentes aos anos de 2000 e 2001 analisados, o nome da área é apresentado como “Arte”. Já em 2009, o PCE designa a área como “Artes”. Finalmente, embasada no termo da LDB em vigor, a área de “Arte” assim define sua designação reiterando-a no PCE de 2014.



O organograma da Eseba tem o Conselho Pedagógico e Administrativo em primeiro plano, de modo que as decisões sobre a vida da escola passam pelo debate e aprovação dos conselheiros – representantes de sujeitos dos distintos segmentos: docentes, servidores técnico-administrativos e estudantes da unidade de ensino. Em seguida está a direção escolar constituída por professores da escola – diretor(a) e assessoria (dois docentes) – eleitos pela comunidade escolar. A unidade dispõe de certa autonomia em suas deliberações internas, mas considerando a estrutura da Universidade está diretamente vinculada à reitoria. Isso, por ser caracterizada como uma Unidade Especial de Ensino e não uma Unidade acadêmica.

No ano de 2016 a escola já contava com um quadro docente mais estável, considerando que mudanças na legislação definiram a admissão de pessoal docente por meio do Banco de Professor Equivalente para CAp. Com isso, algumas áreas puderam recompor seu quadro de docentes efetivos, mas outras permaneceram em defasagem devido aos limites impostos pelo Banco. A área de Arte, após inúmeras reivindicações, foi uma das que recompuseram seu quadro com a admissão em 2016 de um professor efetivo de Dança, implementando essa linguagem artística no currículo escolar. A Eseba conta hoje com o total de 84 professores efetivos. Atualmente não há mais o setor CARO aluno/professor, que lidava exclusivamente com questões de indisciplina, e o Setor de Apoio Psicopedagógico e Social (SEAPPS) passou por reconfiguração e mudança em sua nomenclatura, sendo atualmente denominado Psicologia Escolar. Outra importante mudança diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado. Até meados de 2010 a escola não contava com profissionais especializados nessa área. Hoje há três docentes efetivas que desenvolvem um trabalho integrado ao das demais áreas de conhecimento.

Exceto na EJA, o restante da organização escolar se dá por ciclos, quais sejam: 1º ciclo - envolvendo os dois anos da educação infantil (1º e 2º período) e “Alfabetização inicial” (1º ao 3º ano do ensino fundamental); 2º ciclo - 4º e 5º ano, 3º ciclo - 6º e 7º ano e 4º ciclo - 8º e 9º ano. O CAp não conta com o ensino médio, mas a implementação desse nível se faz uma reivindicação antiga da comunidade escolar junto às instâncias superiores, tanto universitária quanto governamental. Além dos ciclos, a escola se estrutura por áreas, assim definidas: Alfabetização Inicial (1º ao 3º ano do ensino fundamental); Arte (onde se insere o ensino específico de Música, além de Artes visuais, Dança e Teatro); Atendimento Educacional Especializado (AEE); Ciências; Educação Física; Educação Infantil (1º e 2º períodos); Filosofia; Geografia; História; Informática; Língua Portuguesa; Línguas Estrangeiras (com os conteúdos específicos de Espanhol, Francês e Inglês); Matemática e Psicologia (trabalho

coletivo com equipe docente, atendimento a alunos, familiares e realização de oficinas psicoeducacionais).

Sobre a oferta do componente curricular Arte, até o ano 2017 era voltada a todos os anos do ensino fundamental regular e ao 6º ano da Educação de Jovens e Adultos. Devido a definições no âmbito do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Eseba no ano de 2015, em 2018 a educação infantil passou a contar, novamente, com professor especializado no trato dos conteúdos artísticos.

Quanto aos componentes curriculares ministrados aos alunos de 4º ano, com os quais desenvolvi parte da pesquisa, estão: Arte - Música ou Artes visuais (1h/aula semanal); Ciências (3h/aula semanais); Educação Física (2h/aula semanais); Filosofia (1h/aula semanal); Geografia (3h/aula semanais); História (3h/aula semanais); Informática (1h/aula semanal); Língua Portuguesa (5h/aula semanais) e Matemática (5h/aula semanais). As Línguas Estrangeiras são ofertadas a partir do 6º ano. Embora não haja um horário específico na grade curricular para a realização do trabalho dos docentes da área de Psicologia Escolar junto às turmas, eventualmente são feitas intervenções nas salas de aula e determinados alunos são convidados para participarem de oficinas psicopedagógicas em horário no contraturno. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) também atua, pontualmente, a partir das demandas dos alunos com deficiência, bem como de seus docentes e turmas.

A discrepância na carga horária dos distintos componentes curriculares obrigatórios é gritante, sinalizando o lugar secundário atribuído ao ensino de Arte, conforme observado por Souza et al (2002, p. 20) – realidade da qual o CAP da UFU não se excetua: um componente curricular a ser ministrado em apenas 1 hora/aula semanal de 50 minutos, como se os conteúdos artísticos fossem escassos, rasos, acessórios ou mesmo desnecessários à formação humana. Essa realidade se contradiz à concepção manifesta no PGI de 2001 ao reconhecer o tipo de pensamento privilegiado na tradição ocidental, baseado na racionalidade, “em detrimento do desenvolvimento integral do ser humano” (ESEBA/UFU, PGI, 2001, p. 1-2). Embora os documentos oficiais apresentem críticas em relação à racionalidade técnica no ensino, em que se veem separadas as dimensões afetivo-emocionais daqueles da ordem da cognição, valorizando-se determinados conteúdos escolares em desfavor de outros, a organização curricular da Eseba não tem se afastado muito dessa lógica nem mesmo durante os mais de dez anos de elaboração do PPP (a partir do ano de 2007) em que houve inúmeras oportunidades de se rever o currículo escolar.

Como a escola tem sua organização em áreas de conhecimento, o trabalho pedagógico é definido, basicamente, no âmbito dessas estruturas. Mas há também encontros periódicos

entre os professores das diferentes áreas, por ano e ciclo de ensino, que propiciam o diálogo sobre conteúdos, projetos coletivos e questões peculiares das turmas e alunos.

Considerando a estrutura física, a escola funciona em uma edificação situada no Campus Educação Física agregando um pavimento térreo e dois pisos superiores. Seu prédio consiste em um bloco com a divisão em salas ao longo dos corredores dos pavimentos, que são interligados por rampas. Frequentemente esses espaços de passagem recebem trabalhos, especialmente os desenvolvidos em processos de ensino-aprendizagem de Artes visuais, os quais impõem uma distinta visualidade e expressão ao lugar, com sua arquitetura plana, quadriculada e austera, à ótica de M. Foucault (2014), peça de uma conjuntura disciplinar.

No primeiro piso, onde se situa a portaria com a principal entrada à escola, há salas de aula que no período matutino são ocupadas por turmas de 4º ao 7º ano e, no vespertino, de 1º ao 3º ano. Há também a biblioteca vinculada à Diretoria de Bibliotecas da UFU (com duas salas de leitura e banheiros); sala de atendimento psicológico e realização de oficinas psicopedagógicas; sala de professores da Alfabetização Inicial e banheiros próximos às salas de aula.

No segundo piso há salas de pessoal de setores técnicos e administrativos (direção escolar, assessoria, técnica em assuntos educacionais, secretaria administrativa, secretaria escolar, setor de reprografia, tesouraria, serviço social e informática); laboratórios (de Informática, Ciências, Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa); salas de aula de Línguas Estrangeiras; sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), banheiros e salas de professores das áreas de Filosofia, Psicologia Escolar, Educação Física, Línguas Estrangeiras, História, Ciências, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa.

No piso térreo há as salas de aula da educação infantil, inclusive “Brinquedoteca” e “Espaço Cultural” (todas com funcionamento no período vespertino) e sala dos professores dessa área; salas de aula de 8º e 9º ano (com funcionamento diário no período matutino, e, semanal, no período vespertino para a realização de atividades de “plantão” ou “recuperação”); cinco salas de aula de Arte (“salas ambiente”) e depósito dessa área; sala de material de limpeza; sala de atendimento odontológico (com atendimento por dentista e estagiários do Curso Técnico em Higiene Dental da UFU); enfermaria (com atendimento por técnica em enfermagem); banheiros e almoxarifado.

O piso térreo dá passagem a uma área externa, em nivelamento inferior, cujo acesso é viabilizado por escadaria, não havendo condições adequadas de acessibilidade. Nessa parte da estrutura física há sala de pessoal dos serviços de limpeza (funcionários terceirizados) e espaço fechado de despejo; sala de ginástica; sala de material de Educação Física; banheiros;

despensa de produtos alimentícios; refeitório; cozinha; “anfiteatro” (salão multiuso com palco e camarim); sala para montagem de estúdio escolar com “aquário” e isolamento acústico; dois espaços anexos, um deles com ocupações diversas, incluindo encontros de grupos de estudo e pesquisa<sup>54</sup> e, o outro, ocupado por nutricionista (profissional terceirizada) e aparatos ligados ao seu fazer; uma quadra de peteca; uma quadra poliesportiva aberta e duas quadras poliesportivas cobertas; espaço de horta; parque de areia e ducha para recreação infantil.

Nos limites da Eseba não há muito espaço livre de construção, mas a área externa conta com gramado e alguns bancos onde os alunos se encontram e sociabilizam. Para se controlar o fluxo de alunos em horário de intervalo entre aulas e lanche, o “recreio” ocorre em dois momentos distintos tanto pela manhã quanto pela tarde. Os recreios do período matutino acontecem primeiramente para os alunos mais novos, de 9h10min às 9h30min e, posteriormente, aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, entre 10h e 10h20min. Os recreios do período vespertino têm duração um pouco mais longa, ocorrendo entre 14h30min e 15h para crianças da educação infantil e, entre 15h e 15h30min para crianças da alfabetização inicial.

Nesses momentos de intervalo entre aulas, tanto nos recreios matutinos quanto nos vespertinos, é previsto o desenvolvimento do chamado “recreio orientado”, com a realização de atividades diversas sob a condução e ou supervisão de docentes. No turno matutino há, por exemplo, a realização de jogos de peteca e xadrez. No cotidiano da escola, o recreio orientado é uma opção lúdica aos alunos, além de propiciar sua concentração em determinados espaços, favorecendo sua vigilância e controle.

Um pequeno portão localizado próximo ao refeitório dá acesso às outras partes do Campus Educação Física, que sedia os cursos de graduação em Educação Física e Fisioterapia. Nesse espaço há um amplo gramado onde, eventualmente, ocorrem atividades programadas pelos docentes da educação básica, como observação e coleta de material, ações artísticas e momentos lúdicos, envolvendo piqueniques e brincadeiras.

A movimentação dos alunos é grande pelos diversos espaços, haja vista que se deslocam com frequência para os locais das chamadas “aulas especializadas” – Arte, Educação Física, Informática e Línguas Estrangeiras – além das salas de recursos de AEE, laboratórios, biblioteca e pátio. A circulação mais autônoma dos alunos a partir do 4º ano é um dos aspectos que distinguem o comportamento de quem tem aulas no período matutino e vespertino. As crianças que estudam à tarde geralmente são acompanhadas pelos docentes.

---

<sup>54</sup> Em seus primórdios esse espaço era destinado ao Grêmio estudantil.

O 4º ano é o primeiro que passa a ser ministrado no turno matutino. Ao ingressarem nesse momento formativo os alunos vivenciam várias novidades em seu cotidiano escolar: mudam de turno, passando a acordar mais cedo; passam a ter mais autonomia nos espaços, o que requer maior responsabilidade por terem a vigilância reduzida; deixam de contar com a referência da unidocente, que até o 3º ano era responsável por ministrar cinco conteúdos frente a uma mesma turma; passam a ter aulas com um número grande de professores, tendo que organizar o estudo a partir das lógicas diferenciadas, definidas no espaço de nove distintos componentes curriculares ministrados por nove professores em horários fragmentados em unidades de 50 minutos e não mais de 60, conforme se definiam as horas/aula à tarde. O horário de intervalo, o “recreio”, também passa a ser mais curto em 10 minutos. Ao lado dessas mudanças na estrutura e rotina escolar, estão aquelas de cunho biológico, haja vista que, em geral, é nessa fase da vida que os sujeitos têm ingresso na puberdade. Há, pois, uma variedade de experiências vivenciadas pelos alunos do 4º ano que, em seus efeitos colaterais, participam da constituição de sua subjetividade.

### **5.3.2 Arte na Eseba/UFU, a instância do ensino-aprendizagem musical**

A configuração do ensino de Arte na Eseba, acompanhada dos discursos e práticas de seus docentes segue ao movimento histórico do ensino de Arte no Brasil, incluindo as características da própria formação acadêmica desses professores. Dos relatos de professoras com atuação mais antiga na área de Arte do CAp e da análise dos documentos institucionais emergiram determinados aspectos expressando os distintos momentos do ensino de Arte e, especificamente, de Música. Esses aspectos coadunam para a constituição da subjetividade social que permeia o ensino-aprendizagem musical na instituição.

A Arte, na condição de componente curricular, é ministrada em caráter obrigatório em todos os anos do ensino fundamental regular, no sexto ano da Educação de Jovens e Adultos e nos dois anos da Educação Infantil. Para o seu desenvolvimento, a disciplina conta com espaços físicos específicos e cinco docentes com formação (Licenciatura plena) nas modalidades ofertadas na escola: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. O ensino de Artes visuais e Música por professores especializados se faz presente na Eseba desde os seus primórdios, quando ainda se caracterizava como “escola benefício”. O ensino de Teatro teve a

definição de seu lugar como linguagem do componente curricular no ano de 2010<sup>55</sup>, e o ensino de Dança mais recentemente, em 2016, conforme anteriormente mencionado.

A análise dos PGIs (ESEBA/UFU, PGI, 1986, 1988, 1990, 2000, 2001) e dos PCEs (ESEBA/UFU, PCE, 2009, 2014), mostram as diferentes configurações do ensino de Educação Artística/Arte influenciado pelos termos legais da LDB 5.692 (BRASIL, 1971) e do Parecer 540/77 (BRASIL, 1977), bem como pela LDB 9.394 (BRASIL, 1996) e os subsequentes Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998).

Os PGIs referentes aos anos de 1986, 1988 e 1990 caracterizam o ensino de Educação Artística na Eseba de forma diretamente ligada aos pressupostos do Parecer 540/77, documento que versa sobre “o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no Art. 7º da Lei 5.692/71”<sup>56</sup>. Segundo o Parecer, ao se determinar a obrigatoriedade de inclusão dos componentes discriminados no Art. 7º, o objetivo era de tê-los não como “campos do conhecimento”, “matérias” ou “disciplinas” e sim como “uma ‘preocupação geral do processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola, porque partes constitutivas e intransferíveis da educação do homem comum’” (BRASIL, 1977, p. 24). Daí afirmar que mais importante do que destinar um horário fixo de aula aos componentes, seria tê-los como elementos implícitos nos currículos, “como um fluxo” que deveria “percorrer todas as ações educativas, e intenções subjacentes a todas as experiências propiciadas pela escola aos seus educandos”. Sendo assim, e, a partir da concepção de currículo como “o conjunto de todas as experiências que ela [escola] propicia a seus estudantes, com vistas aos objetivos educacionais” (Ibid., p. 25), o documento previa que os componentes curriculares derivados do núcleo-comum fossem impregnados dos objetivos implícitos no Art. 7º, além da possibilidade de proporcionar aos alunos visitas a espaços culturais. Os termos do documento que, aparentemente, valorizava o trato artístico na escola, tirou seu espaço concreto dos currículos eliminando as aulas, esvaziando conteúdos específicos e menosprezando a formação do professor especializado, aspectos em certa medida abordados na segunda seção do presente trabalho.

Considerando a organização da grade curricular de 1ª a 4ª série da Eseba registrada nos PGIs de 1986, 1988 e 1990, a Educação Artística fazia-se presente nos quadros de

---

<sup>55</sup> Os PGIs da década de 1980 mostram que experiências do trabalho com o Teatro foram proporcionadas por uma professora da área de Educação Artística sem formação específica na linguagem, mediante projetos de ensino e oficinas na condição de atividades diversificadas com adesão voluntária de alunos e comunidade escolar em geral. O PGI de 2001 incluí momentaneamente o Teatro no componente curricular Arte, com a contratação de um professor substituto que contava com formação específica na linguagem.

<sup>56</sup> São eles: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de saúde, além do ensino religioso, com matrícula facultativa (Lei 5.692, 1971, Art. 7).

horários regulares de aula, mas de 5ª a 8ª série constavam informações como as registradas no PGI de 1986: “As atividades de Educação Artística e Educação Física serão diversificadas, em cada período letivo, segundo as condições e interesses da comunidade escolar” (ESEBA/UFU, PGI, 1986, p. 25) e, “os componentes do Art. 7º, da Lei 5.692/71, obrigatórios, serão desenvolvidos sob a forma de atividades, sendo sua carga horária semestral/anual cumprida através de projetos integrados em horário de retorno” (Ibid., p. 27).

Em consonância com as prerrogativas legais, a Educação Artística na Eseba apresentava a abordagem metodológica por projetos integrados onde se desenvolviam variadas atividades plásticas, musicais e cênicas, explicitando a predisposição em “trabalhar conteúdos com temas de interesse dos alunos”. Na mesma direção do Parecer 540/77, nos PGIs da Eseba a tendência era de enfatizar o papel da Educação Artística para a formação humana, ressaltando-se a importância do desenvolvimento da criatividade e da autoexpressão. No documento de 1986, assim justificava-se a abordagem metodológica dos componentes previstos no Art. 7º da LDB de 1971:

A implantação da experiência de uma nova abordagem metodológica aos conteúdos obrigatórios pelo artigo 7º da Lei 5.692/71, fez-nos reportar ao conceito de que a educação é um processo que, para ser amplo e integral, precisa abranger, por suas abordagens e conteúdos, diferentes dimensões da pessoa humana; assim sendo, além daquilo que, essencialmente, a tendência cognitivista da escola de hoje aborda, necessário se torna enfatizar nos currículos escolares os aspectos formativos, tão omitidos” (ESEBA/UFU, PGI, 1986, p. 67).

O Parecer 540/77, deixava clara a concepção desejada de Educação Artística nas escolas, segundo a qual se deveria manter distância do ensino especializado e centrado nas modalidades da Arte. Previa-se, então, a atuação preferencial de professores polivalentes nos anos do 1º grau, fomentando-se uma “formação geral estética”. O desenvolvimento de atividades artísticas, a exemplo do Teatro, teria sua relevância na medida em que educasse “o aluno para uma verdadeira liberdade criadora, posto que é antes de tudo, um permanente exercício de criatividade” (BRASIL, 1977, p. 26). De forma pontual, o Parecer assim definiu os objetivos da Educação Artística:

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer [...] (BRASIL, 1977, p. 26).

Em acordo com essa mentalidade, estava uma série de projetos e atividades propostos pela área de Educação Artística da Eseba e ou em parceria com outras áreas e setores da escola. Mostra disso é o Projeto Recreação e Artes na Pré-escola, previsto no PGI de 1986, que constava de “recreação dirigida, esporte e artes”, sendo desenvolvido nas “salas de artes plásticas e música”, incluindo a atuação do professor de Música e do Departamento de Artes Plásticas da UFU. Outro exemplo estava no Projeto Grupo “Faz de Conta”, desenvolvido em 1985 com continuidade estabelecida no PGI de 1986. Por meio de uma oficina desenvolvida no contraturno de aulas regulares, a proposta voltava-se a alunos de 6ª a 8ª série envolvendo os professores da área de Educação Artística, inclusive o de Música.

No PGI de 1988 o pensamento sobre a Educação Artística na escola, é assim definido:

A Educação Artística, na escola, não é entendida como disciplina destinada a recrear, formar artistas ou meros copiadores inexpressivos, mas sim a incentivar o aluno no desenvolvimento de sua capacidade de expressão e criatividade. Procura-se demonstrar que através de certas técnicas e emprego de vários materiais pode se trabalhar o aprimoramento da coordenação motora, a formação do bom gosto e o prazer da descoberta. Numa ação interdisciplinar, a Educação Artística integrada a outras áreas sob forma de projetos, busca a melhoria da qualidade do ensino. Estas atividades serão desenvolvidas em torno de um problema, de um assunto e necessitarão de conhecimentos e habilidades de várias áreas para sua realização (ESEBA/UFU, PGI, 1988, p. 84).

Apesar de se colocar contrária ao caráter de recreação atrelado à atividade artística, a área apresentava seu discurso afinado com os pressupostos legais, atribuindo a importância de seus efeitos ao desenvolvimento de aspectos secundários ao desenvolvimento propriamente artístico, como o “aprimoramento da coordenação motora, a formação do bom gosto e o prazer da descoberta”. Se, por um lado os documentos apontavam a preocupação com a formação integral dos sujeitos, criticando o cognitivismo (ESEBA/UFU, PGI, 1986, p. 67), por outro, a organização e o discurso sobre o ensino artístico sinalizavam a práticas híbridas e até mesmo espontaneístas, carregadas de objetivos periféricos ao próprio desenvolvimento do conhecimento e expressão artística. Ainda segundo o PGI de 1988, as Diretrizes Básicas definiam em termos de planejamento do ensino, a aplicação da Educação Artística “através de uma proposta integrativa de conteúdos que até então estavam sendo ministrados em áreas diferentes: Música, Artes Plásticas (modelagem, grafismo, serigrafia e tecelagem) e Artes Cênicas”. O planejamento seria feito a partir de uma “ação didática integrada, de acordo com o planejamento de Unidade dos conteúdos específicos desenvolvidos sob forma de temas geradores, partindo do concreto para a abstração necessária” (Ibid., p. 84-85).



Tendo em vista o contexto político e legal da época, que minimizava o papel e as condições de presença do ensino-aprendizagem de Arte na escola, o trecho destacado exprime a adaptação da área da Eseba à ideologia vigente por meio de uma suposta “ação didática integrada” e do ensino-aprendizagem aportados no construtivismo, portanto, antes centrados no fazer, na experiência empírica do que no desvelar da essência dos fenômenos, na busca pelo aprendizado compreensivo nas distintas linguagens artísticas. As “linhas de ação” e outros projetos apresentados no documento corroboram essa leitura.

Em 1988 foi também proposto um projeto específico ao campo musical. Denominado “Oficina de Música”, tinha o objetivo de “oportunizar ao aluno o contato com a música como elemento de integração artístico-social e enriquecimento interior; manipular as técnicas de ritmos; desenvolver o canto, bem como conhecer o aparelho fonador como instrumento; valorizar o trabalho em grupo”. Como resultado era esperado que o educando pudesse “descobrir o valor da comunicação musical, através de trabalhos em grupo” e que viesse a “integrar-se a um convívio social mais aberto, sadio e ativo”. O desenvolvimento da proposta previa: “comentários sobre a música como arte educação; introdução das técnicas de ritmo e canto; formação de grupos rítmicos apresentando os instrumentos de percussão; formação de grupos de canto (coralito)”; apresentação de *slides* com “instrumentos sinfônicos, suas famílias e similaridades com a voz humana; desenvolvimento das atividades de ensaio” e apresentação pública final (ESEBA/UFU, PGI, 1988, p. 93).

Em 1990 as prerrogativas da Educação Artística permaneceram as mesmas, apresentando-se dentre os objetivos de ensino, o desenvolvimento da “auto-expressão”, do “pensamento criativo” e a condução do aluno a “expressar por meio das atividades artísticas, as suas vivências emocionais”. Segundo o PGI daquele ano, as ações propostas à Pré-escola e aos anos de 1ª a 4ª série seriam desencadeadas tendo por princípio a “descoberta da expressão criadora” (ESEBA/UFU, PGI, 1990, p. 126), como se criação fosse algo externo ao conhecimento e ao próprio sujeito. O desenvolvimento das ações no ano letivo em questão envolveria os cinco professores da área “integrados às várias atividades programadas”, devendo ocorrer a partir de oficinas de Artes Plásticas, Música e Expressão Cênica. Os conteúdos deveriam ser organizados segundo as dimensões “Informação” e “Formação”. A primeira dimensão a ser abordada, referia-se à “exposição teórica de um tema sugerido pela professora, escolhido pelos alunos ou aproveitando-se sua bagagem cultural” e, a segunda, a “utilização da informação através de técnicas diversas em: modelagem, desenho, pintura, xilogravura, tecelagem, serigrafia, dramatização e música”. Nessa perspectiva, a aplicação do aprendido se daria separadamente da produção do conhecimento sobre o objeto artístico.

Assim como o PGI de 1986 e o de 1988, o documento de 1990 preconizava o rodízio bimestral ou semestral de grupos de alunos nos espaços das oficinas. Como culminância dos trabalhos era prevista a realização dos eventos: “Coral da Eseba; V Mostra de Arte Infantil; II Bumba, minha gente! (Estudo em Folclore 4ª séries); II Feira de Arte-Educação; Cia de Sonhos (Espetáculo Cênico: professor para aluno)” (ESEBA/UFU, PGI, 1990, p. 126-127).

Como anteriormente aduzido, os PGIs de 1986, 1988 e 1990 refletem princípios e estratégias em pleno acordo com os pressupostos legais vigentes acerca do ensino artístico nas escolas, inclusive a integração dos conteúdos, mesmo que ministrados por docentes com formação específica em Artes Plásticas e Música. Tanto parece ter sido assim, que os registros sobre o trabalho musical são mesclados às proposições gerais. Seguindo ao discurso que vigorava, a área de Educação Artística deixava claro que não se prestava à “formação de artistas”, reiterando o papel da Arte no desenvolvimento humano a partir de sua contribuição ao desenvolvimento de aspectos como a autoexpressão e a criatividade, conforme prezado no Parecer 540/77.

Mas, Penna (2010), à luz de Fuks<sup>57</sup>, destaca que a clamada integração das linguagens artísticas no Parecer em questão antecede à LDB 5.692/71, tendo sua origem no movimento “criatividade”, com seu surgimento no pós-guerra vinculado às mudanças estético-musicais e às propostas de arte-educação. Desse modo,

com o enfraquecimento do projeto do canto orfeônico, que perde o contexto político que o sustentava com o fim do Estado Novo, a presença da música na escola regular de formação geral diminui progressivamente, pois a maioria dos educadores musicais abraça a criatividade, inclusive em função de sua frágil formação [...] difunde-se, portanto um enfoque polivalente, marcado pelo experimentalismo, que levava ao esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artística. Deste modo, a Lei 5.692/71 vem oficializar a pró-criatividade, tendência já dominante, de fato, na prática escolar (PENNA, 2010, p. 126).

Apesar do questionamento sobre a qualidade do ensino artístico e, especificamente, do musical ofertado nas escolas no contexto da progressiva expansão da rede pública de ensino no Brasil, Penna (2010) considera que a Educação Artística na condição de espaço curricular apresentou um potencial no que concernia ao alcance social e à democratização do ensino artístico, inclusive do de Música. Isso, se comparado ao restrito acesso que se tinha às escolas especializadas em Música e a limitada abrangência dos sistemas públicos anteriores à LDB 5.692/71 em atenderem à demanda da sociedade por educação (Ibid., p. 127).

---

<sup>57</sup> 1991.

Decorridos quase trinta anos da promulgação da Lei 5.692/71 e, pelo menos, três anos de vigor de uma nova LDB, o PGI referente ao ano 2000 apresenta significativas mudanças na concepção do ensino de Arte. Ela é tomada como linguagem, tem seu ensino-aprendizagem pensado com vistas à formação artística dos alunos e os conteúdos específicos passam a ser mais valorizados, com sua definição a partir de três eixos norteadores, conforme previsto nos documentos oficiais subsequentes à LDB 9.394/96. Assim, a área de Arte estabelece os seguintes objetivos gerais para o trabalho na virada do milênio:

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Arte no ensino fundamental visa à formação artística e percepção estética dos alunos. Para atingir tal meta propõe-se: desenvolver a competência estética nas linguagens da Arte, tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais, quanto para que possa apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas, produzidos ao longo da história e na contemporaneidade; resgatar a importância da Arte para a construção da cidadania e do seu exercício, com criticidade, criatividade e sobretudo, sensibilidade; expressar e saber comunicar-se em Artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação e a reflexão através de modos particulares de realizar e de fruir produções artísticas; pesquisar e organizar informações sobre a arte, utilizando a mesma como linguagem a ser explorada (ESEBA/UFU, PGI, 2000, p. 130).

Quanto aos objetivos específicos e conteúdos, tem-se:

Promover a formação artística e estética do aluno e sua participação na nossa sociedade; favorecer o ensino e a aprendizagem de conteúdos, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional das artes; interpretar a prática de ensino e aprendizagem de Arte nos três eixos norteadores: Produção em Artes (fazer artístico), Fruição (apreciação significativa da Arte e do universo a ela relacionado) e reflexão sobre a Arte enquanto produto da história e multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão; desenvolver atitudes de autoconfiança e autocrítica em relação às produções pessoais, e, tomada de posição em relação aos artistas e suas obras (Ibid., p. 130-131).

Em 2000, o PGI ainda apresenta o planejamento do trabalho em Arte a partir de Projetos de ensino num total de doze propostas, sendo duas coordenadas pelo professor de Música. Apesar da mudança de concepção geral explicitada no documento da área de Arte, a descrição dos projetos e objetivos do trabalho musical parecem ter se mantido na direção anterior. Mudaram-se as políticas, mas mantiveram-se determinadas práticas pedagógicas. Importante é salientar ainda que o PGI do ano 2000 foi o primeiro dentre os documentos analisados a apresentar referências bibliográficas especificamente do campo musical. Até então as referências se circunscreviam às Artes visuais.

Ainda que influenciada por concepções anteriores, a configuração do ensino de Arte na Eseba e, por conseguinte, de Música, foi sensivelmente alterada no PGI do ano 2000. Essa redefinição com o tratamento mais especializado das distintas linguagens artísticas seguiu-se ainda mais explícita no PCE de 2014. Pode se inferir que tais mudanças acompanharam o movimento histórico do ensino de Arte no Brasil, assim sintetizado por Penna (2010):

As críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística vão se fortalecendo, paulatinamente, através de pesquisas e trabalhos acadêmicos, em congressos e encontros nos vários campos da arte. Difunde-se, conseqüentemente, a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, o que acarreta, inclusive, o repúdio à denominação “educação artística” em prol do “ensino de arte” – ou melhor, ensino de música, de artes plásticas etc. Isto se reflete na nova LDB – Lei 9394, homologada em 1996, após um longo processo de elaboração -, que também dispensa aquela expressão (PENNA, 2010, p. 128).

A perspectiva exposta no PGI do ano 2000 segue apresentada nos documentos de 2001 e 2009. O PGI de 2001 define como objetivo do ensino-aprendizagem de Arte

desenvolver competências para a construção de conhecimento em Arte, à luz das diversas concepções presentes nas culturas regional, nacional e internacional, valorizando e respeitando a diversidade artística, estética e de gênero, nas linguagens visual, musical e cênica (ESEBA/UFU, PGI, 2001, p. 100).

Os objetivos específicos atribuídos ao ensino musical, então centrado nos anos do 3º ciclo (6º ao 8º), são: “conhecer a história e a cultura dos povos, integrando a música às outras áreas de conhecimento; analisar a música como linguagem erudita, popular e folclórica; criar textos musicais como forma de expressão e comunicação” (Ibid., p. 104). Nesse ano, diferentemente do observado nos PGIs anteriores, o componente curricular consta na grade de horário do turno regular de aulas dos alunos de 1º ao 8º ano, sendo que, até então, as chamadas “7ª e 8ª séries” tinham aulas em oficinas no contraturno. Também em 2001, nota-se o componente curricular ofertado à educação infantil. Curiosamente, decorridos cerca de quatro anos da homologação da LDB 9.396/96, o currículo da Eseba ainda apresentava o seu componente como “Educação Artística”. Nesse momento, a área de Arte dispunha de seis salas ambientes e dois professores para atender a cada turma de 3º ao 8º ano, dividindo-as em dois grupos. As aulas de 1º período da educação infantil ao 2º ano do ensino fundamental ocorriam com as turmas em sua integralidade, sendo o trabalho conduzido por apenas uma docente.

Já o PCE de 2009 mostra que o ensino de Arte passou a se circunscrever ao ensino fundamental, mantendo a atuação de duplas de professores por ciclo. Assim como em 2001, as aulas de Música eram ofertadas aos anos finais do ensino fundamental (3º ciclo). Em sua introdução o documento enfoca características das Artes visuais; ressalta diferentes dimensões da prática artística (fazer, fruir); chama a atenção para a multiplicidade constitutiva do ser humano, incluindo as emoções, e, nesse sentido, menciona o papel da Arte. O documento esclarece que “objetivos e metas coincidem no sentido da valorização do/a aluno/a fruidor/pesquisador em todas as suas especificidades e percurso acadêmico” (ESEBAUFU, PCE, 2009, p. 81). Em Artes visuais, os conteúdos e planejamentos se mantêm apresentados na forma de projetos de ensino. Embora havendo objetivos específicos definidos para o ensino de Arte no 3º ciclo, estes, quando não genéricos, referem-se apenas às Artes visuais, não se observando qualquer informação sobre o ensino musical.

A respeito da avaliação em Arte, em todos os documentos analisados é descrita como sendo essencialmente processual e sem aferição de nota, diferentemente da avaliação da aprendizagem em outros componentes curriculares. No documento de 2000, por exemplo, é apresentada a concepção quanto à “Avaliação da área” e à “Avaliação do ensino”. No que tange à primeira, tem-se que

a avaliação em Arte constitui situação de aprendizagem em que o aluno pode constatar o que aprendeu, retrabalhar os conteúdos, remetendo o professor a observar sua prática pedagógica, levando-o ao replanejamento para obter uma aprendizagem adequada. Portanto, a avaliação também leva o professor a avaliar-se como criador de estratégias de ensino e de orientações didáticas (ESEBA/UFU, PGI, 2000, p. 142).

Quanto à “avaliação do ensino”, lê-se:

[...] é um instrumento para acompanhar o desenvolvimento do aluno no processo expressivo. Os itens considerados são participação, observações contínuas e trabalhos concluídos. Por participação leva-se em conta o esforço, o interesse e o envolvimento do aluno. Nas observações contínuas desenvolve-se um trabalho didático mais completo e passível de reformulações necessárias. Os trabalhos concluídos representam a síntese da prática em sala de aula. Acredita-se que os três itens citados contribuam para o desenvolvimento do aluno e dá credibilidade à avaliação (Ibid.).

Com a admissão de dois professores efetivos na área de Arte em 2010, o ensino musical passou a ser ofertado aos primeiros anos do ensino fundamental e o de Teatro aos últimos. Como as Artes visuais contam na atualidade com duas docentes, essa linguagem

artística perpassa todos os momentos formativos abarcando, inclusive, a educação infantil a partir de 2018. O ensino de Dança também se faz presente nos anos iniciais da vida do aluno na Eseba. Para a organização atual dos processos de ensino-aprendizagem em Arte, as turmas com cerca de 25 alunos são divididas de modo que, enquanto uma parte (entre 12 e 13 alunos) tem aulas de uma linguagem artística, a outra tem aula, ao mesmo tempo, porém em outro espaço e com outro (a) professor (a), de outra linguagem<sup>58</sup>. Em geral, anualmente faz-se rodízio de modo que o aluno que teve aulas de uma linguagem passa a ter de outra.

Considerando os objetivos do trabalho em Arte e os conteúdos elencados nos Parâmetros Curriculares da Eseba (ESEBA/UFU, PCE-ARTE, 2014), assim como no Manifesto da área de Arte (ESEBA/UFU, Manifesto, 2015)<sup>59</sup>, os professores desse componente curricular veem como imprescindível contar com um número reduzido de alunos na sala de aula para que possam dar o tratamento que consideram adequado aos processos individuais e coletivos, tendo em vista o caráter expressivo e criativo tangente ao campo de expressão e conhecimento. O entendimento é de que as turmas com reduzido número de alunos tornam possível o desenvolvimento de um trabalho que valoriza a expressão e a construção de conhecimentos envolvendo os estudantes como sujeitos ativos e reflexivos, tanto na condição de apreciadores quanto de produtores de Arte. Isso sobre a base de processos em que se relacionam os elementos de caráter expressivo/criativo, perceptivo, técnico, conceitual e histórico, em um ensino multifacetado que se vale de diversificadas práticas no interior de cada linguagem artística. Nesse sentido está, pois, a compreensão dos docentes de que o ensino de Arte na Eseba é promovido em acordo com as especificidades de seu objeto e não como atividade recreativa ou que se presta a objetivos periféricos – o que é favorecido pelas condições proporcionadas pela escola.

Os docentes da área de Arte da Eseba consideram que o componente curricular não possui conteúdos estanques para cada ano e ou ciclo de ensino, existindo a flexibilidade na elaboração de propostas quando do planejamento. Porém, há a primazia pelo desenvolvimento de determinados elementos das linguagens artísticas em particular, bem como pelo *continuum* no processo de aprendizagem dos estudantes, envolvendo diferentes níveis de complexidade na construção do conhecimento. Dadas às especificidades dos fenômenos e habilidades

---

<sup>58</sup> Exceto na educação infantil, no primeiro ano do ensino fundamental e no 6º ano do PROEJA em que as turmas integrais já têm quantidade reduzida de alunos.

<sup>59</sup> No contexto da implementação do Banco de professor equivalente para o Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) e da escassez de pontuação para sanar todas as carências no quadro dos docentes das distintas áreas da Eseba, os professores da área de Arte sentiram a necessidade de esclarecer melhor o coletivo de docentes e técnico-administrativos da escola acerca dos princípios de seu trabalho e de suas demandas, redigindo um documento intitulado “Manifesto”. O documento foi divulgado em 02 de março de 2015 aos profissionais do CAP.

artísticas, os docentes não conduzem o ensino com a expectativa de que os alunos apresentem pleno domínio em cada aspecto abordado em sala de aula ao final de um período letivo, mas que se envolvam nas propostas de forma comprometida e expressiva, apresentando senso crítico e avanços em relação ao fazer individual e coletivo. Por essa razão, o desenvolvimento dos alunos no componente curricular não é aferido com notas nem conceitos. Ele é acompanhado diariamente a partir da observação das manifestações artísticas e das respostas dos alunos, de registros em áudio, vídeo e fotografia, incluindo a autoavaliação verbal e ou escrita. De acordo com os Parâmetros Curriculares da área de Arte (ESEBA/UFU, PCE-ARTE, 2014), a avaliação em Arte na Eseba deve ocorrer

no transcurso do projeto educativo, de forma contínua e sistemático-processual, com atenção aos percursos iniciais, às diferentes fases de desenvolvimento e não apenas ao final do trajeto sob uma ótica míope e fragmentada, ao não abrigar os registros e as observações ilustrativas do desenvolvimento e de todo o processo individual e coletivo. No ensino de arte, cuja avaliação se dá em caráter processual há, acima de tudo, a valorização do desenvolvimento do processo criativo e expressivo dos alunos, não havendo exames como instrumento de controle, de constatação pura e simples das aprendizagens e sim, instrumentos de registro das atividades e desempenho dos alunos com vistas ao planejamento e à reorganização das situações de ensino (ESEBA/UFU, PCE-ARTE, 2014, p. 67).

Embora os processos de ensino-aprendizagem das linguagens artísticas ofertadas na Eseba contem com objetivos e conteúdos próprios, a coesão do componente curricular reside em aspectos como a orientação do trabalho nos eixos do conhecimento (história/reflexão), do processo/fazer artístico (criação/expressão) e da apreciação (fruição artística). O PCE-Arte (2014) deixa claro que tais eixos são tomados em sua articulação a partir da atividade fundamentalmente prática em sala de aula:

Como eixo central do ensino-aprendizagem de artes visuais, teatro e música, está o processo/fazer artístico, ou seja, as atividades de produção por meio das quais se dão a criação e a execução de cenas; a interpretação e a criação musical e a idealização e execução de trabalhos visuais. Também faz parte do trabalho em Arte a apreciação e a análise de obras visuais, musicais e teatrais; o conhecimento sobre História da Arte, da Música e do Teatro e, ainda, o conhecimento de elementos estruturais, bem como o domínio de habilidades técnicas necessários ao fazer nas linguagens artísticas ofertadas na escola, promovendo o contato direto com o objeto artístico de forma multifacetada, densa e reflexiva, e não como um fazer encerrado em si mesmo (ESEBA/UFU, PCE-ARTE, 2014, p. 8).

Consolidando os processos de ensino-aprendizagem nas modalidades artísticas e articulando suas ações em um momento comum no calendário letivo, está a realização da Semana de Arte da Eseba. O evento, caracterizado como um projeto de ensino e extensão tem como seus principais objetivos valorizar e divulgar os processos e resultados do trabalho desenvolvido no âmbito do componente curricular Arte. Considera-se que a Semana de Arte também agrega a dimensão da pesquisa, tendo em vista que os professores da área de Arte, assim como os demais docentes da Eseba, atuam sobre a prerrogativa da indissociabilidade das três esferas – ensino, pesquisa e extensão – tendo-as amalgamadas em sua prática pedagógica. São também objetivos do evento estimular a fruição e a reflexão sobre as expressões artísticas e promover a integração da Eseba com outras instâncias da UFU e comunidade, valendo lembrar que, à luz dos PGIs e PCEs analisados, essa integração sempre foi almejada.

Apesar da mínima carga horária curricular destinada ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem das linguagens artísticas, os professores de Arte acreditam que a possibilidade de contar com turmas com número reduzido de alunos e com a composição da área por docentes habilitados frente aos conteúdos de sua atuação, são cruciais à qualidade e à relevância de seu trabalho. Os espaços físicos onde se dão as aulas são também considerados muito importantes. Além das salas ambiente e do anfiteatro, a área de Arte se vale de uma pequena sala utilizada como depósito de materiais diversos e equipamentos de uso coletivo por seus docentes<sup>60</sup>. Mas, para o fazer artístico, há ainda a eventual apropriação de outros espaços da escola.

As aulas de Música ocorrem em uma sala ambiente exclusiva para essa finalidade. O espaço não é muito amplo, mas possibilita a realização de atividades diversas, inclusive com movimentação corporal. As realizações são dificultadas quando há o desenvolvimento de processos criativo-musicais por distintos grupos, o ensaio simultâneo de diferentes naipes vocais/instrumentais e o desenvolvimento de apresentações/aulas abertas aos pais de alunos. Outro aspecto a se observar em relação à sala de Música é que ela não possui tratamento acústico, de modo que os ruídos produzidos em seu interior interferem no ambiente sonoro da Eseba, constituindo sua “paisagem sonora”<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> O PGI de 2000 mostra que a área de Arte contava com um depósito na parte externa da escola onde atualmente se configura como depósito de material esportivo e, o mapa estrutural constante no PGI de 2001, mostra a existência de seis salas ambiente de Arte e não cinco como na atualidade.

<sup>61</sup> Expressão difundida pelo compositor e educador musical canadense R. Murray Schafer (1992) para se referir ao conjunto de sonoridades característico de determinado ambiente, natural ou urbano.



No recinto há uma mesa tipo escrivaninha, cadeiras sem braço e armários onde são guardados instrumentos musicais – metalofones, flautas doce e violões, dentre outros; materiais variados incluindo livros, partituras, CDs, colchonetes, pranchetas e estantes para partitura; e, equipamentos eletrônicos, como caixa amplificadora, gravador e aparelho de áudio. Na parte superior da sala há ainda um aparelho Data show instalado. Na parede há um pôster com imagens de compositores consagrados da música erudita de tradição europeia<sup>62</sup>, apresentadas de acordo com os períodos da História da Música. Para as aulas, as cadeiras costumam ser dispostas em círculo, mas, dependendo das atividades, são organizadas de outras maneiras e até mesmo amontoadas para se dispor do espaço livre. A maioria dos recursos materiais foi adquirida a partir do ano de 2010, coincidindo a maior disponibilidade de verbas para a unidade de educação básica atender às suas demandas por material permanente com o período de meu ingresso na instituição.

A análise dos documentos curriculares da Eseba mostra a coerência das proposições da área de Educação Artística/Arte com o próprio movimento da escola em sua integralidade, por sua vez, influenciado pelas concepções vigentes fundamentadas em termos legais de cada contexto histórico. Ainda assim, tanto nos documentos mais remotos analisados, quanto nos da década de 2000 e no do ano 2014, a configuração do ensino de Arte no CAP expressa características diferenciadas em relação à realidade de outras redes de ensino, não só de Uberlândia, como de outras localidades<sup>63</sup>. Isso porque sempre apresentou um quadro considerável de professores de Arte tendo formação específica nas linguagens artísticas, contando, inclusive, com a figura de um professor especializado em Música e projetos propostos por ele em um período de vácuo na obrigatoriedade do ensino musical na escola – período esse compreendido entre a decadência do ensino do Canto orfeônico (a partir dos anos 1950), até a promulgação da Lei 11.769 de 2008, que tornou o ensino de Música obrigatório na contemporaneidade.

A existência de uma área de Arte na escola, com um quadro estável de professores graduados nas linguagens específicas; a atual oferta do ensino de Arte à maioria dos alunos (todos os anos da educação infantil e do ensino fundamental regular e ao 6º ano da modalidade EJA); a garantia de condições favoráveis ao ensino artístico, como espaço físico específico para as aulas, recursos materiais e o número reduzido de alunos por turma; a valorização de conteúdos específicos das linguagens artísticas e de seus processos diretamente articulados à elaboração teórica (mais contundente após os anos 2000); a demonstração de

---

<sup>62</sup> Correntemente chamada música clássica ou música de concerto.

<sup>63</sup> Cf. Penna 2010, p. 142-167.

resultados artísticos à comunidade escolar favorecendo a visibilidade da área; e, ainda, a expressão de uma responsabilidade para com o desenvolvimento integral do ser humano, externalizada nos documentos analisados, sugerem a valorização da Arte na escola e, pontualmente, em seu currículo desde os tempos remotos. Entretanto, a escassez do tempo de aula destinada ao componente curricular Arte; a sua conformação curricular em oficinas fora do turno regular de estudo e ausência da educação infantil (retornando em 2018); o ensino musical limitado a dois anos durante todo o processo formativo dos alunos na escola (dado ao necessário sistema de rodízio como alternativa para se atender à turmas menores); a definição de objetivos genéricos e de caráter periférico ao conhecimento propriamente artístico (anunciados nos documentos anteriores aos anos 2000), bem como as estratégias didáticas aportadas no construtivismo – dirigidas ao fazer espontâneo, à livre expressão e a uma suposta “integração” de conteúdos (expressas sobretudo nos documentos mais antigos) reduzem a importância da especificidade dos conteúdos artísticos e de seu papel no desenvolvimento humano, expressando valores e atribuindo um lugar periférico ao ensino de Arte, em geral, e de Música, em particular.

Os aspectos aqui levantados, sobretudo a partir da análise dos documentos, sinalizam à questões importantes envolvidas na subjetividade social da escola, implicadas com o componente curricular Arte na Eseba/UFU, instância do ensino de Música. Para além das informações expressas, Mitjás Martínez (2014a) salienta que,

a subjetividade social da escola está integrada por significados e sentidos diversos; entre eles, o clima emocional, as formas de relação, o sistema de crenças e valores em relação ao ensinar, ao aprender, ao aluno e ao trabalho pedagógico, o sistema de regras (explícitas e implícitas) que regem o trabalho institucional, o significado dado a criatividade e muitos outros aspectos (MITJÁS MARTÍNEZ, 2014a, p. 78).

Na gama de sentidos que integram a constituição subjetiva da escola e do componente curricular Arte, estão ainda aqueles produzidos pela sociedade em sentido amplo, por outros espaços sociais e pelas famílias dos alunos, além dos sentidos subjetivos individuais dos sujeitos que vivenciam os processos de ensino-aprendizagem musicais de forma direta.

## **6 ENSINO-APRENDIZAGEM MUSICAL NA ESCOLA PRODUZINDO SUBJETIVIDADES**

A presente seção versa sobre processos de ensino-aprendizagem musical desenvolvidos no Colégio de Aplicação Eseba/UFU em dois momentos da pesquisa. A primeira parte do texto tem como foco a emergência de sentidos subjetivos dos alunos no transcorrer de uma etapa do trabalho musical realizado com três turmas de 3º ano do ensino fundamental no ano de 2016, quando pude elaborar hipóteses sobre sentidos subjetivos individuais e sociais com efeitos à ação de aprender Música dos diferentes sujeitos. As hipóteses e estratégias de ensino desencadeadas nesse momento fomentaram a elaboração e o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem com uma turma de 4º ano em 2017, buscando pôr em prática os princípios de uma Didática Desenvolvimental da Subjetividade no ensino de Música na escola. Assim, a segunda parte do texto, mais extensa, redigida em forma de relato, apresenta em seu bojo os objetivos, os conteúdos, as atividades, as estratégias de ensino, a organização do tempo, do espaço físico e de recursos materiais, bem como situações de avaliação, ressaltando o ambiente dialógico das aulas e a definição do processo de ensino pautada na produção de sentidos subjetivos no contexto de seu desenvolvimento.

### **6.1 CONSTITUINDO UM DISTINTO OLHAR SOBRE AS MOTIVAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM**

Em minha prática pedagógica na Eseba durante o ano de 2016, comecei a me atentar às expressões subjetivas dos alunos de três turmas de 3º ano do ensino fundamental, considerando que as manifestações dos sujeitos em particular poderiam estar associadas a sentidos subjetivos configurados em outras instâncias de sua vida e se relacionar a sentidos subjetivos constituintes da subjetividade social. Esse olhar me permitiu conjecturar hipóteses iniciais sobre os sentidos subjetivos expressos na ação de aprender Música daqueles alunos, naquele contexto. Mas, as ideias desencadeadas naquele momento foram importantes, desenvolvendo-se em outras elaborações que contribuíram para o planejamento e trabalho pedagógico-musical realizado no ano seguinte.

Em meu primeiro contato com os alunos de 3º ano em 2016 fiz um levantamento de suas preferências musicais a partir da utilização de CDs de papel, que, entregues a cada criança, receberam inscrições com os nomes de músicas, cantores, grupos, instrumentistas, gêneros musicais e ou trechos das letras de músicas de que mais gostavam. Para tanto, fiz a seguinte provocação: “imaginem um CD que vocês gostariam de ouvir, com as músicas,

cantores, grupos, e tipos de música que vocês mais gostam... cada um receberá um CD de papel e criará o seu próprio CD”. Para a realização da atividade, solicitei aos alunos que não fizessem a exposição verbal de gostos musicais e procurei não interferir em sua escrita ou dar orientações complementares após o início dos registros. As crianças fizeram suas anotações valendo-se de seu próprio vocabulário, sem consultar qualquer fonte. O 3º ano Flauta<sup>64</sup> teve material fornecido por 12 alunos e o 3º Violão e Piano por 11 alunos cada<sup>65</sup>, somando 34 crianças presentes no dia, as quais se envolveram na atividade, cada uma no horário específico da aula de Música de sua turma.

Além de nomes e trechos de músicas, nomes de cantores, de gêneros e grupos musicais, os registros contaram com a menção a um jogo/brincadeira musical (“Três porquinhos”) trabalhado naquele mesmo espaço quando a maioria dos alunos cursava o 1º ano. Dentre as 34 respostas, 12 destacaram a preferência pelo gênero musical sertanejo universitário a partir da menção ao nome de cantores e de seu repertório. Os alunos também demonstraram apreciar funk, apontando repertório e nome de vários intérpretes (MCs). Cantores e repertório gospel/evangélico foram ainda salientados, além de música eletrônica/de games e os gêneros rock, rap e pop – este último incluindo nomes de cantores estrangeiros difundidos entre o público juvenil. Seis crianças referiram-se às práticas musicais desenvolvidas nas aulas de Música em anos anteriores, sendo que o contato de quatro delas com essas práticas havia se dado somente no 1º ano, portanto, com o intervalo de mais de um ano.

A apreciação das informações naquele momento letivo inicial me permitiu inferir que os alunos, em geral, tinham contato com repertório musical amplamente difundido pela mídia, centrando suas preferências naquilo que era veiculado no momento presente. Os limites do instrumento não permitiram vislumbrar o contexto de vivência desse repertório nem tampouco a relevância dessas práticas musicais em sua vida. A menção ao repertório e à atividade Três porquinhos desenvolvidos nas aulas de Música em anos anteriores sinalizou que as experiências naquele espaço poderiam ter sido significativas aos alunos, lhes marcando de alguma maneira.

As aulas se seguiram e, motivada por solicitações verbais quase diárias e por registros nos CDs de papel, uma das primeiras atividades que propus em subsequência ao levantamento das preferências musicais foi “Três porquinhos”, não consistindo em uma realização

---

<sup>64</sup> Os nomes das turmas – 3º ano “Flauta”, “Violão” e “Piano” – assim como dos alunos mencionados neste trabalho são fictícios para preservar o anonimato das crianças.

<sup>65</sup> É oportuno lembrar que as turmas das aulas de Arte são constituídas a partir da divisão das turmas regulares em dois grupos, portanto, cada turma de Arte tem em média 12 alunos.

propriamente musical. Ela enfocava a propriedade do som Altura, estimulando os alunos a se atentarem, perceberem e responderem fisicamente aos padrões sonoros grave, médio, agudo, assim como aos movimentos ascendentes e descendentes das frequências sonoras executados por mim ao metalofone<sup>66</sup>.

Para a atividade, o espaço da sala de aula era liberado e três grupos de cadeiras organizados em lados diferentes. Ao ouvirem improvisações sonoras realizadas por mim na região aguda do metalofone as crianças deveriam simular um passeio na floresta, esta compreendida como todo o espaço livre da sala de aula. Assim, como se fossem porquinhos da história “O lobo mau e os três porquinhos”, os alunos deveriam se movimentar tranquilamente, deixando suas “casinhas”, os seja, as cadeiras onde estavam inicialmente sentados. Atentos, os “porquinhos” deveriam correr e se proteger em suas “casas” ao ouvirem os sons quando conduzidos à região grave, significando o entardecer e o ataque do “lobo mau”, personagem incorporado por alguma criança.

Muito solicitada pelos alunos e mencionada no momento de diagnóstico mediante os CDs de papel, a atividade tinha o objetivo de provocar a atenção, a percepção e a prontidão de resposta dos alunos em relação ao parâmetro sonoro Altura. Contudo, a motivação e a resposta das crianças se davam em um processo comprometido com a fantasia, com a imaginação e com as lembranças que traziam do 1º ano. Em sua participação predominava o estado emocional de euforia alternada com tranquilidade e tensão – estados esses que eram tangentes aos indivíduos, mas que mobilizavam todo o grupo integrado na brincadeira.

Para as crianças, o interesse pela atividade estava na diversão, na vivência de um estado de euforia gerada na expectativa pelo ataque do “lobo” e a rápida reação na busca por “proteção”, correndo e se sentando nas cadeiras. Para mim, na condição de professora desejosa em conduzir os alunos na compreensão do parâmetro Altura, a atividade cumpria seu propósito na medida em que essa euforia se relacionava às respostas de ordem cognitiva. O objetivo de Três porquinhos não era, pois, o de gerar o estado de euforia ou de promover a diversão em sala de aula, pura e simplesmente, mas o de fomentar a percepção *pari passu* à mobilização da esfera emocional das crianças em unidade com o raciocínio. Além dessa atividade, durante as primeiras aulas do ano de 2016, muitos alunos também se lembravam e mencionavam com satisfação as circunstâncias em que tocavam o metalofone ao cursarem o 1º ano, suas habilidades e o desejo de tocarem-no novamente.

---

<sup>66</sup> Instrumento de percussão com alturas definidas por suas teclas de metal, especialmente desenvolvido pelo educador musical alemão Carl Orff (1895-1982) para o emprego no processo de ensino-aprendizagem de Música por crianças, conforme mencionado na segunda seção deste trabalho.

As atividades orientadas a elementos musicais específicos, como aquelas que enfatizavam determinado parâmetro sonoro – no caso aqui relatado, o da Altura – aconteciam em alguns momentos pontuais, fomentando a elaboração de conceitos. Mas, o foco do ensino-aprendizagem musical não residia no domínio destes elementos isolados, e sim na constituição do “pensamento reflexivo” – em termo de Davidov (1988, p. 89) – de modo que os conceitos pudessem ser explorados de forma integrada nas experiências musicais, ao apreciar música, cantar, tocar, criar.

No sentido de compreender a música em sua integralidade, considerando o todo e as relações entre os elementos, arranjos musicais<sup>67</sup> sobre obras conhecidas ou não foram desenvolvidos ao longo do ano, colocando os alunos em contato direto com a materialidade sonora investida de códigos culturais. Ao apresentar determinada música nas aulas, as crianças eram situadas quanto ao contexto de produção da obra e a aspectos biográficos de seu compositor, o que muitas vezes trazia à baila memórias e vivências relacionadas ao tema em foco, ao contexto da produção e aos assuntos estudados em outros componentes curriculares. As crianças eram, então, desafiadas a cantar e a tocar tendo em vista os elementos da técnica vocal e instrumental, bem como a leitura dos símbolos musicais (representados ou não em partituras tradicionais), a precisão rítmica e melódica, a dinâmica, a agógica (que conferem sutilezas à interpretação), apropriando-se da materialidade sonora e de seus códigos em um movimento produtivo, de interpretação da música enriquecida com uma nuance própria, que extrapolava a mera reprodução do objeto musical. Muitas vezes os alunos contribuía com sugestões, participando da composição do arranjo. Envolvidas nessas práticas musicais permeadas por desafios cognitivos e da ordem simbólico-emocional, a intenção era de que as crianças constituíssem seu conhecimento compreendendo os elementos da estruturação musical, fazendo música, sentindo o potencial expressivo dessa linguagem artística e se expressando por meio dela.

Uma das músicas postas à apreciação e análise de sua estrutura pelos alunos foi Fico assim sem você<sup>68</sup>, interpretada por Adriana Calcanhoto<sup>69</sup>. Apesar de os alunos não terem feito referência a ela em suas anotações no CD de papel, tratava-se de uma canção muito explorada pelas unidocentes em suas salas de aula e que havia integrado em período recente a trilha sonora de uma novela infanto-juvenil. Era, pois, uma música previamente conhecida pelas

---

<sup>67</sup> “Arranjo” é aqui entendido como a adaptação de uma peça musical a ser interpretada de modo distinto daquele previsto quando de sua criação.

<sup>68</sup> Composição de Cacá Moraes e Abdullah. Gravada pela dupla Claudinho & Buchecha e regravada pela cantora Adriana Calcanhoto. As crianças identificavam essa música como “Avião sem asa” em consideração ao início da letra.

<sup>69</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/iojYDSjKK00>> Acesso em: 18 de fev. 2018.

crianças sobre a qual eu pretendia realizar um trabalho envolvendo execução vocal, instrumental e a reflexão sobre seus elementos estruturantes, propiciando a compreensão musical. Considerando o título da música, “Fico assim sem você”, e o teor de seu refrão – “eu não existo longe de você e a solidão é meu pior castigo, eu conto as horas prá te ver chegar, mas o relógio está de mal comigo”<sup>70</sup> – comentei inicialmente com os alunos que cada um de nós talvez pudesse sentir falta de alguém de quem gostasse, como dos pais enquanto estavam no trabalho, por exemplo. Além desses comentários, solicitei às crianças que, para a apreciação inicial, se atentassem aos instrumentos que conseguiam perceber na música e aos momentos em que eles eram introduzidos.

Logo pude perceber o entusiasmo dos alunos com a canção que seria trabalhada. Muitos tinham domínio da letra e relatavam com alegria as situações em que se apresentaram em atividades escolares interpretando a música. Durante as primeiras execuções era notório o entusiasmo de grande parte dos alunos demonstrada em seus relatos, expressões faciais e na intensidade do canto. Contudo, no 3º ano Flauta pude presenciar reações dramáticas de alguns. Ao apreciar a música durante a aula pela primeira vez uma das meninas, a quem chamarei “Márcia”, começou a chorar, como que acuada, demonstrando sofrimento. Aos poucos, outras crianças também sensibilizadas passaram a chorar. Uma delas parecia provocar as próprias lágrimas, em uma manifestação forçosa para acompanhar os colegas, mas outros, tanto meninos quanto meninas, de fato pareciam muitos sentidos. Márcia então revelou que sentia muitas saudades da avó falecida e que, ao ouvir a música, pensava nela. Já o aluno Thales chorou tão compulsivamente sem dizer qualquer palavra que, ao final da aula, precisou ser acolhido por uma das psicólogas escolares a quem revelou a tristeza com a perda de um familiar. Segundo relato da unidocente que teve contato com Thales pelo restante do período de aula, ele prosseguiu entristecido por todo o tempo. Em reuniões posteriores com a equipe psicopedagógica que lida com a turma, soube que o aluno de fato havia passado pela referida perda e vivenciado em momento recente a separação e reaproximação dos pais. Ademais, devido à organização familiar, para dar conta de compromissos cotidianos, incluindo as atividades profissionais dos pais, a criança os acompanhava em inúmeras atividades acordando muito cedo e passando quase todo o dia fora do ambiente doméstico. A execução da música Fico assim sem você durante a aula parece ter desencadeado em Thales sentidos muito particulares, possivelmente relativos às configurações subjetivas da família, os quais

---

<sup>70</sup> Cf. Anexo A.

ainda não tinham sido expressos no espaço escolar e que poderiam imprimir um caráter peculiar à relação do garoto com o estudo musical por meio daquela canção.

É possível ponderar, com base na obra de González Rey, que o contato de algumas crianças com a música mobilizou configurações subjetivas individuais, cujos sentidos subjetivos foram manifestos no choro, afetando a configuração subjetiva do grupo que, recursivamente, prosseguiu participando das configurações subjetivas individuais em que cada um se mostrava sensibilizado em nível subjetivo, porém produzindo sentidos singulares mediante sua própria experiência.

Na aula seguinte, uma semana depois, ao me reverem muitos alunos ansiosos perguntavam se naquele dia executariam a música Fico assim sem você. Diante o questionamento respondi que não sabia se deveríamos prosseguir no estudo da música em questão, haja vista que eles ficavam chorosos. Então ouvi o apelo de uma das alunas: “por favor professora, vamos cantar, essa música é muito importante prá gente!”. O trabalho com a música seguiu seu curso, mas, naquele dia, centrou-se na exploração dos instrumentos que seriam empregados em seu acompanhamento. Nesse processo, atenção especial foi dada à compreensão da estrutura métrica da obra e da execução do acompanhamento rítmico no cajón<sup>71</sup> e em outros instrumentos de percussão. Assim, cada criança pôde perceber e experimentar a realização rítmica, expressando satisfação, prazer, alegria em tocar, e, ao mesmo tempo, o empenho e a concentração necessários para dar conta do desafio, sobretudo considerando a execução do cajón. Especificamente no que tange à execução desse instrumento, alguns demonstravam dificuldade, ansiedade e medo, enquanto outros, confiança e destreza. Ainda assim, todos pareciam entusiasmados, tendo a oportunidade e o auxílio necessário para conseguirem tocar, já que para a maioria das crianças essa tarefa era desafiadora os colocando em sua área desenvolvimento potencial.

Apenas ao final daquela aula a música Fico assim sem você foi cantada na íntegra com o acompanhamento ao violão feito por mim. Talvez a imersão em outro tipo de emoção, incluindo a satisfação ao tocar, tenha favorecido a produção de sentidos outros que não aqueles relacionados à tristeza e à saudade, de modo que nem Thales nem qualquer outra criança chorou aquele dia, ao contrário, deixaram a sala rumo ao pátio saltitantes, transparecendo alegria.

---

<sup>71</sup> Instrumento de origem peruana no formato de uma caixa grande feita de madeira, daí o nome “cajón” – aumentativo da palavra caixa, em espanhol. Para executá-lo, é preciso que o instrumentista se sente sobre o instrumento utilizando as duas mãos no movimento percussivo.



Além da música Fico assim sem você, outras três foram trabalhadas durante o primeiro semestre letivo, quais sejam: Ôh de casa<sup>72</sup> (canção anônima arranjada para grupo vocal a duas vozes e três metalofones); Amor de Índio<sup>73</sup> (de Beto Guedes e Ronaldo Bastos, em arranjo para duas vozes, violão e instrumentos de percussão) e Sobradinho<sup>74</sup> (de Sá e Guarabira, em arranjo para voz, violão, metalofones e instrumentos outros de percussão). Nas aulas as crianças produziam música e sentidos subjetivos, sinalizando-os em suas expressões verbais, físicas e em respostas ao instrumento completamento de frases.

### **6.1.1 A expressão dos sujeitos por meio do completamento de frases**

Ao final do 1º semestre letivo do ano de 2016 foi aplicado o instrumento completamento de frases (GONZÁLEZ REY, 2012c), constando dos seguintes indutores: “Este lugar:\_\_\_”; “Eu gosto:\_\_\_”; “Eu quero:\_\_\_”; “Eu consigo:\_\_\_”; “Eu não \_\_\_:”;; “Na aula de música eu \_\_\_:”;; “Quando ouço a música:\_\_\_, eu:\_\_\_”; “Quando toco ou canto a música:\_\_\_, eu:\_\_\_”; “Aprendi:\_\_\_”.

O completamento de frases (CF-01) foi respondido por 13 alunos do 3º ano Flauta, 13 alunos do 3º ano Violão e por 12 alunos do 3º ano Piano, totalizando 38 documentos. O objetivo de sua utilização foi, a partir da interpretação das respostas, construir hipóteses sobre a produção de sentidos subjetivos e o desenvolvimento das crianças nas aulas de Música, consistindo em ponto de partida para a definição de outros procedimentos e instrumentos de pesquisa. Se, por um lado, a pesquisa sobre a aprendizagem como produção de sentidos subjetivos demanda atenção às singularidades, por outro, a análise das informações do corpo discente em seu conjunto diz da subjetividade social, das representações coletivas que constituem a subjetividade dos indivíduos.

Os indutores estabelecidos para o completamento de frases tiveram um caráter mais aberto, com os alunos livres de minhas interferências diretas para realizarem seus registros. Ao receberem o material – uma folha com 9 indutores em uma prancheta, lápis e borracha – os alunos apenas foram orientados a escrever aquilo que julgassem pertinente, usando suas próprias palavras, sem consultar os colegas. As informações registradas pelas crianças foram

---

<sup>72</sup> Cf. Anexo B.

<sup>73</sup> Cf. Anexo C.

<sup>74</sup> Cf. Anexo D.

transcritas, uma ao lado da outra, e lançadas em 3 quadros, cada qual aglutinando as respostas de uma turma, conforme o exemplo<sup>75</sup>:

QUADRO 1 – Exemplo de respostas ao primeiro completamento de frases (CF-01)

Indutor	Complementos - 3º ano Flauta
1 Este lugar:	1 - é legal/ 2 - eu aprendi a tocar música/ 3 - é bonito/ 4 - é para música/ 5 - é muito legal as músicas que a tia Lu ensina/ 6 - é muito divertido e legal e eu gosto muito da aula de música/ 7 - É legal e divertido, ótimo para levar bronca da profª Lucielle/ 8 - é ótimo certo/ 9 - é lindo, legal, limpo, colorido, divertido, musical, não tem barulho/ 10 - é legal/ 11 - legal/ 12 - é bom/ 13 - é a música.
2 Eu gosto:	1 - de tocar instrumentos da aula de música/ 2 - de jogar no meu telefone/ 3 - de salgado/ 4 - de tocar várias músicas/ 5 - da tia Lucielle porque ela é muito legal ela ensina tudo legal/ 6 - de tocar os instrumentos da aula de música/ 7 - de brincar, escutar música, cantar, dormir e estudar/ 8 - de violão, metalofone e flauta só/ 9 - de música, metalofone, cantar, tocar, da profª Lu, da música do bumbo/ 10 - da aula de música/ 11 - não sei/ 12 - chocolate, frutas e cenoura/ 13 - de pudim de chocolate.
3 Eu quero:	1 - tocar o metalofone/ 2 - ganhar um computador/ 3 - coxinha/ 4 - tocar o Sobradinho/ 5 - tocar violão porque é legal/ 6 - tocar violão/ 7 - ser cantora/ 8 - um tablet/ 9 - tocar no metalofone/ 10 - dar o meu melhor na aula de música/ 11 - você/ 12 - cantar/ 13 - brinquedo.
4 Eu consigo:	1 - sentir coração da música/ 2 - jogar em um computador/ 3 - copiar/ 4 - tocar várias músicas/ 5 - tocar metalofone porque é legal/ 6 - tocar o triângulo/ 7 - cantar em inglês sem fazer inglês/ 8 - mexer em todas as coisas eletrônicas/ 9 - tocar no metalofone, no bumbo/ 10 - tocar metalofone/ 11 - fazer lição/ 12 - nadar, conhecer o Instituto do Neymar Jr/ 13 - pular.
5 Eu não:	1 - gosto de que todo mundo [não] fica em silêncio/ 2 - sei falar chinês/ 3 - copiei/ 4 - quero uma aula com fim!/ 5 - tocar o bumbo porque é difícil/ 6 - gosto muito de algumas músicas/ 7 - gosto do circo porque eu tenho medo de palhaço/ 8 - consigo tocar metalofone, flauta e tambor/ 9 - gosto quando o [aluno X] grita e machuca as pessoas/ 10 - quero repetir de ano/ 11 - gosto da parede/ 12 - gosto de feijão/ 13 - quero.
6 Na aula de música eu:	1 - penso que minha avó morreu [apagado]/ 2 - aprendi o que é cajón/ 3 - gosto de cantar/ 4 - gosto de tocar Sobradinho/ 5 - toco metalofone, é legal demais ele/ 6 - gosto da música Sobradinho/ 7 - canto/ 8 - aprendo a tocar instrumentos e músicas/ 9 - gosto de tudo na aula de música/ 10 - canto/ 11 - canto/ 12 - me divirto/ 13 - tudo.
7 Quando ouço a música: ____, eu: __	1 - eu me concentro, eu acho a aula de música legal que eu aprendo a tocar instrumento/ 2 - eu fico feliz, eu quero aprender música/ 3 - eu canto, eu gosto/ 4 - Sobradinho, eu me sinto bem/ 5 - Sobradinho é legal, eu gostei muito/ 6 - Sobradinho, eu me emociono e me sinto feliz/ 7 - Avião sem asa, eu choro/ 8 - Seu teme, eu gosto da música sinto feliz/ 9 - Amor de índio eu me sinto livre e vejo quanto as coisas são importantes/ 10 - Sobradinho eu fico alegre/ 11 - Ôh de casa, feia/ 12 - fico encantada, eu sinto a música/ 13 - eu acho legal, acho bonito a música.
8 Quando toco ou canto a música: ____, eu: __	1 - sinto alegre, eu fico impressionado é linda a música Amor de índio / 2 - Farra, pinga, foguete/ 3 - Sobradinho e a música Ôh de casa/ 4 - Sobradinho, eu me sinto livre!/ 5 - metalofone, eu gosto muito de tocar o metalofone/ 6 - Amor de índio, eu me emociono muito/ 7 - Avião sem asa, eu choro/ 8 - eu fico feliz, rap/ 9 - Amor de índio, eu fico muito, muito, muito, muito feliz/ 10 - Avião sem asa, eu me amor [apagado "feliz"]/ 11 - eu não sei/ 12 - me deixa apaixonada, amo a música/ 13 - eu acho legal, eu fico feliz.
9 Aprendi	1 - a tocar cajón/ 2 - a tocar cajón/ 3 - a cantar e tocar/ 4 - o segredo das notas especiais/ 5 - a cantar a música Sobradinho porque eu não sabia cantar mais aprendi/ 6 - a tocar vários instrumentos/ 7 - A música Sobradinho/ 8 - músicas novas, coisas/ 9 - várias coisas eu adoro a aula de música/ 10 - a tocar o metalofone/ 11 - nada/ 12 - a cantar e tocar e viver a música/ 13 - muito a música.

As respostas ao primeiro indutor – “Este lugar:” – praticamente se restringiram ao contexto da aula de música, como era esperado. Dentre as 38 crianças consultadas, apenas 1 se referiu a outro lugar (praça). As respostas mostravam a identificação da sala de aula com a linguagem musical e uma visão positiva, expressa em complementos como: “é muito

<sup>75</sup> Os completamentos feitos a cada indutor são precedidos por números que representam a resposta de cada um dos alunos de 1 a 13, numeração esta que seguiu a ordem de recolhimento das folhas. As respostas a cada indutor identificadas com determinado número são da mesma criança, de modo que a organização no quadro permitiu analisar tanto as respostas do conjunto de alunos a um único indutor (horizontalmente), quanto acompanhar as respostas de cada aluno a cada indutor (verticalmente).

divertido e legal e eu gosto muito da aula de música” (criança do 3º Flauta); “é lindo, legal, limpo, colorido, divertido, musical, não tem barulho” (3º Flauta); “é a música” (3º Flauta); “é divertido e legal, cantamos e aprendemos várias coisas divertidas e legais” (3º Violão); “é um lugar sagrado e é um lugar de música, é onde a gente aprende música” (3º Violão); “é bonito e é um lugar de expressar nossos sentimentos” (3º Violão); “me traz alegria, paz e uma facilidade de tocar alguns instrumentos: metalofone, cajón e tambor” (3º Piano); “é muito bonito” (3º Piano); “é legal porque tem muitos instrumentos” (3º Piano). Apenas duas crianças ressaltaram aspectos que podem ser entendidos como situações que as incomodavam no cenário: “é sala com muita bagunça” (3º Piano) e “é legal e divertido, ótimo para levar bronca da profª Lucielle” (3º Flauta).

As informações originadas pela via do completamento de frases não permitem, por si só, uma análise profunda quanto às relações humanas tecidas no espaço, mas indicam o incômodo de alguns alunos provocado pela bagunça, conversa e até mesmo agressões físicas. Algumas crianças expressam diretamente sua preocupação com a disciplina/indisciplina: “Eu não: ‘gosto que não façam silêncio’”; “Eu não: ‘gosto quando o Raphael<sup>76</sup> grita e machuca as pessoas’” (3º Flauta); “Eu consigo: ‘cantar e sou educada’” (3º Violão); “Eu quero: ‘que os meninos sejam educados na hora das músicas’” (3º Violão); “Este lugar: ‘é sala com muita bagunça’” (3º Piano); “Na aula de música eu: ‘não brinco nas aulas’” (3º Piano); “Aprendi: ‘que a aula de música é muito valiosa, é uma vez por semana e não posso conversar’” (3º Piano); “Eu não: ‘vou fazer gracinha’” (3º Piano). Há registros que também remetem à relevância das relações de amizade: “Eu consigo: ‘ter amigos que me ajudam’” (3º Violão); “Eu não: ‘quero brigar com os amigos’” (3º Violão); “Eu não: ‘suporto ver minhas amigas tristes’” (3º Violão); “Na aula de música eu: ‘adoro a Giselle [colega da turma]’” (3º Piano).

Em determinados trechos é possível notar o papel que as crianças conferem a mim no contexto das aulas como a agente responsável por ensiná-los, a relação de afeto e a necessidade da manutenção de um comportamento adequado nesse processo: “Este lugar: ‘é muito legal as músicas que a tia Lu ensina’” (3º Flauta); “Este lugar: ‘É legal e divertido, ótimo para levar bronca da profª. Lucielle’” (3º Flauta); “Eu gosto: ‘da tia Lucielle porque ela é muito legal ela ensina tudo legal’” (3º Flauta); “Eu gosto: [de] tocar, da profª Lu, da música do bumbo’” (3º Flauta); “Aprendi: ‘com a minha professora’” (3º Violão); “Eu quero: ‘ter uma professora que me ensina várias coisas’” (3º Violão); “Aprendi: ‘que a gente tem que respeitar o professor e sentir o coração da música’” (3º Violão); “Aprendi: ‘a ser obediente’”

---

<sup>76</sup> Criança com necessidades educacionais especiais que, na época, tinha impulsos agressivos.

(3º Violão); “Na aula de música eu: ‘sou educada e obedeço a Lucielle e tia Larissa [estagiária]” (3º Violão); “Na aula de música eu: ‘aprendo muitas coisas com a tia Lu” (3º Piano); “Aprendi: ‘a jogar, escrever e cantar com a professora” (3º Piano).

Os referidos registros, associados às expressões relacionais observadas no contexto das aulas de música, permitem inferir que o ambiente de ensino-aprendizagem musical é permeado por relações entre os diversos sujeitos, às quais são atribuídas importâncias, interferindo nas configurações subjetivas da turma e reverberando nas motivações para a aprendizagem. Assim sendo, e, ao encontro das ponderações de autores como Tacca (2014) e Campolina (2014), é primordial a criação de um ambiente dialógico, já que as motivações, os sentidos produzidos no contexto escolar não residem propriamente nos conteúdos da aprendizagem, estando intrinsecamente ligados à própria trama relacional.

Considerando a positividade presente nos registros dos alunos, é demonstrada não só em relação ao espaço das aulas de Música, mas também em relação à aprendizagem proporcionada naquele cenário – às possibilidades de se vivenciar música, ao contato com os instrumentos e repertório trabalhado nas aulas. Em resposta ao indutor “Eu gosto:”, dentre as 38 crianças, a minoria de 12 mencionou preferências excetuadas do contexto musical, como: “de pudim de chocolate” (3º Flauta); “de nadar” (3º Violão); “dos carros” (3º Piano). Já 26 crianças se referiram a atividades realizadas nas aulas de Música. Como exemplo, estão os registros: “Eu gosto: ‘de música, metalofone, cantar, tocar, da profª Lu, da música do bumbo” (3º Flauta); “Eu gosto: ‘de cantar aqui” (3º Violão); “Eu gosto: ‘de cantar e tocar instrumentos” (3º Piano).

Quanto ao indutor “Eu quero:”, 21 crianças o completaram relacionando desejos no âmbito musical e, a maioria delas, salientando algo pertinente às aulas de Música na Eseba, tais como: “tocar metalofone” (3º Flauta); “que as aulas sejam mais longas (3º Violão)”; “tocar, mas é o tambor” (3º Piano). Respondendo ao indutor “Na aula de música eu:”, as crianças, em geral, mostraram satisfação com as práticas desenvolvidas no espaço e a identificação das atividades musicais com a execução de repertório, e, especificamente, com a atividade de canto e execução instrumental. Dentre as respostas, estão: “na aula de música eu: ‘gosto da música Sobradinho” (3º Flauta); “aprendo a tocar instrumentos e músicas” (3º Flauta); “toco metalofone, é legal demais ele” (3º Flauta); “gosto de tudo na aula de música” (3º Flauta); “gosto de ensaiar” (3º Violão); “aprendo a cantar” (3º Violão); “toco metalofone” (3º Violão); “só quero tocar instrumentos” (3º Piano); “fico feliz” (3º Piano); “adoro tocar e cantar” (3º Piano).

As respostas aos indutores “Eu quero:”, “Eu consigo:”, “Eu não:” e “Aprendi:”, também permitem observar a forte identificação entre o ensino-aprendizagem musical na Eseba e as atividades de execução de instrumentos e canto na interpretação de repertório. Como exemplo, estão os registros de alunos do 3º Piano: “Eu quero: ‘tocar o tambor’”; “Eu consigo: ‘cantar e tocar metalofone’”; “Eu não: ‘quero cantar em nenhuma música, eu só quero tocar instrumento’”; “Eu aprendi: ‘cantar melhor e tocar instrumentos’”.

Se parece óbvio que o ensino musical deva se referir à execução de músicas, não é exatamente essa a cena comum do ensino musical institucionalizado, ainda muito influenciado pela concepção pedagógica tradicional, também identificada como “modelo ‘conservatorial’” (PENNA, 2003, 2010). Ao sobrevalorizar as habilidades de leitura e escrita musicais, o ensino influenciado por tal concepção acaba, muitas vezes, por prescindir de seu próprio objeto – a expressão sonora. Assim, as manifestações dos alunos do 3º ano da Eseba quanto ao que se aprende nas aulas de Música, sua percepção da aprendizagem a partir de aspectos propriamente musicais, sua positividade e a satisfação demonstrada em relação ao ensino-aprendizagem de Música na escola são muito significativas. Ocorre, no entanto, que a apreciação e a criação musicais, processos também centrais no ensino-aprendizagem de Música, praticamente não têm lugar nas menções dos alunos. A atividade de apreciação é citada apenas uma vez por uma criança do 3º Piano e a de criação, nenhuma. Uma hipótese para a ausência da citação dessas atividades é de que, para os alunos, elas têm seu sentido configurado em integração com as outras ações, de canto e execução instrumental, não fazendo separação entre essas dimensões da experiência musical.

Informação “sobre” música aparece referenciada apenas uma vez: “na aula de música eu: ‘aprendi *o que é* cajón [grifo nosso]” (3º Flauta). Os conhecimentos de caráter técnico e de sistematização teórica aparecem seis vezes, em sua maioria de forma indireta, relacionando-se ao elemento “pulsção” (“coração da música”) e às notas musicais (propriedade Altura), conforme os seguintes complementos de frases: “Eu consigo: ‘sentir o coração da música’” (3º Flauta); “aprendi: ‘o segredo das notas especiais [sustenidos]’” (3º Flauta); “Na aula de música eu: ‘aprendi que a gente tem que sentir o coração da música [pulsção]’” (3º Violão); “aprendi: ‘que a gente tem que respeitar o professor e sentir o coração da música’” (3º Violão); “Quando eu ouço a música: ‘Sobradinho’, eu ‘sinto o coração da música’” (3º Piano); “aprendi: ‘que tem muitas notas diferentes e eu aprendi a tocar novos instrumentos’” (3º Piano). É certo que o instrumento metodológico empregado não direcionou a reflexão e expressão dos alunos em termos de seu aprendizado teórico, de sua formação de conceito. Mas, diante as respostas fica a dúvida sobre a qualidade de seu

pensamento reflexivo e a hipótese de que os alunos vivenciaram música sem compreender algo de seus elementos estruturantes, permanecendo no nível empírico.

Alguns complementos de frases transparecem ainda a valoração às aulas de Música e o compromisso das crianças com a aprendizagem musical no espaço escolar: “Este lugar: ‘é bom porque eu aprendo’” (3º Violão); “Aprendi: que a aula de música é muito valiosa, é uma vez por semana e não posso conversar” (3º Piano); “Eu quero: ‘dar o meu melhor na aula de música’” (3º Flauta). A análise das respostas de 5 alunos que, em algum momento se mostraram reticentes a mim e às atividades propostas, permite interpretar uma mudança em sua visão sobre a aula e a aprendizagem musical, além de uma mudança no comportamento. Uma dessas crianças trata-se de uma aluna do 3º Piano, identificada pelo pseudônimo Verônica.

### **6.1.2 Verônica:** atualizando configurações subjetivas na ação de aprender Música na escola

Verônica ingressou na escola com o ano letivo em curso, algo raro no Colégio de Aplicação que dificilmente apresenta desistência e abre vaga para pessoas da lista de espera. Na aula de Música a aluna foi recebida com atenção e integrada às realizações musicais coletivas em andamento. Divergindo do que costumava acontecer com outras crianças, Verônica não demonstrou interesse em relação aos instrumentos e, estranhamente, provocava situações conflituosas comigo.

De acordo com combinações feitas com a turma no início do ano, ao meu gesto de abaixar a cabeça todos deveriam fazer silêncio para ouvirem alguma explicação ou se atentarem ao início de alguma execução musical. Era nesse momento, de silêncio e concentração das crianças que a aluna se punha a emitir ruídos, chamando minha atenção. Nesse contexto, nossa relação que mal havia se iniciado, foi se deteriorando. Verônica não se envolvia nas propostas, provocava situações desagradáveis e conversava com a amiga Giselle em momentos indevidos atrapalhando a aula. Desinteressada, ela me incomodava e eu a repreendia, em um movimento recursivo que intensificava seu desinteresse e meus gestos de repreensão. Minha observação quanto ao comportamento da criança não era diferente daquela feita pela unidocente, com quem a aluna passava a maior parte do tempo escolar.

Ocorreu que, em virtude da apreciação da música Fico assim sem você, que seria analisada em alguns de seus elementos estruturantes e interpretada pelos alunos em arranjo para voz e instrumentos, a aluna relatou que sentia falta dos pais, que eles viajavam muito e, por isso, ela passava a maior parte do tempo com a avó. Tocada pelo teor da letra da música e

pela materialidade sonora, com sua estruturação sobre a base de aspectos que conferiram determinada estética e caráter ao produto musical, a criança pode ter atribuído sentido àquela apreciação, mobilizando suas configurações subjetivas de família e expressando na aula de Música algo de sua vivência para além dos muros da escola. Essa observação vai ao encontro da afirmação de González Rey (2012c) de que em processos simbólico-emocionais uma dimensão emerge na presença da outra sem ser sua causa, podendo ter origem em situações muito distintas daquelas em que se expressaram os sentidos subjetivos. Embora a fala isolada de Verônica não pudesse ser precocemente interpretada como sinal de carência afetiva, me sensibilizou e passei a ficar mais atenta às expressões da criança, procurando apreender outras manifestações que, em seu conjunto me permitissem construir indicadores de sentidos subjetivos. Nessa perspectiva está a colocação de González Rey e Mitjans Martínez (2017):

[...] os indicadores resultam do significado que o pesquisador gera acompanhando os diferentes modos de expressão dos participantes de uma pesquisa. O indicador nunca é uma definição isolada. A abertura de um indicador deve remeter a outros indicadores que o pesquisador deve, de forma ativa, procurar [...] (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017, p. 110).

Quando da execução da música, percebi que a aluna se mostrou mais envolvida do que em outras propostas, cantando. Ela também se interessou muito por tocar o cajón, instrumento de percussão usado para acompanhar a música marcando seu compasso quaternário. Notei, então, que suas ações provocativas foram deixando de acontecer e, quando aconteciam, eu tinha mais tolerância e delicadeza em pedir sua colaboração e, ela, por sua vez, mais presteza em me atender.

Outra grande mudança em sua disposição às aulas de Música foi notada a partir de seu contato mais próximo com o metalofone. Este instrumento é muito apreciado pelas crianças, mas, apesar de todas terem a oportunidade de tocá-lo, poucas são selecionadas para executarem-no no arranjo final das músicas. Foi no fervor dos alunos em serem nomeados para a tarefa de execução dos três metalofones na música *Ôh de casa*, que Verônica teve seu nome definido. Sua alegria foi evidente, se comprometendo a se empenhar no estudo atento, que se daria em um espaço circunvizinho, separada do restante da turma. Motivada no próprio processo de realização musical, a criança foi se envolvendo, produzindo sentidos naquela atividade, interagindo com outros colegas – os responsáveis pela execução dos outros dois metalofones – que não a colega de sua preferência (Giselle).

Em resposta ao completamento de frases já no final do semestre, Verônica evidenciou certos aspectos que ainda a incomodavam no cenário, mas também expressou sentimentos favoráveis à aprendizagem musical, sinalizando a produção de sentidos subjetivos em atualização de sua configuração subjetiva da ação de aprender Música na Eseba. Ao passo em que as respostas das crianças das três turmas que se referiram ao espaço da aula de Música ao completarem o 1º indutor (CF-01) comunicavam sentimento de prazer e satisfação, Verônica assim considerou: “Este lugar: ‘é sala com muita bagunça’”. Além disso, por melhor que tenha se tornado nossa relação, ela respondeu ao 5º indutor da seguinte maneira – “Eu não: ‘gosto da tia’”. A discrepância da resposta da aluna em relação às das demais crianças corrobora o princípio de que as pessoas subjetivam as experiências de forma particular, singularizada. Apesar da visão negativa, por um lado, por outro, Verônica expressou o gosto pela linguagem artística e pelo repertório trabalhado na aula, além de reconhecer o desenvolvimento de suas habilidades naquele contexto. Assim respondeu: “Eu gosto: ‘da música’”; “Eu consigo: ‘cantar e tocar metalofone’”; “Quando toco ou canto a música: ‘Ôh de casa’, eu: ‘adoro ela’”. Por fim, a aluna escreveu: “Aprendi: ‘que a música é importante’”.

Os registros de Verônica no instrumento aplicado demonstraram que ela não tinha pleno domínio da escrita, trocando letras e grafando palavras erroneamente. No entanto, em âmbito musical, era bem articulada, compreendendo e entoando cânone e tocando metalofone com destreza – habilidades que muitas crianças com excelente domínio da escrita ainda não tinham conseguido desenvolver. Uma hipótese é de que a percepção de sua própria capacidade em lidar com a performance musical, capacidade essa que lhe outorgou a privilegiada função de tocar o metalofone – instrumento cobiçado pela maioria da turma – tenha desencadeado sua produção de sentidos em relação ao próprio fazer no espaço de Arte, chegando a considerar música algo “importante”. Se a criança terá reverberações desses sentidos produzidos em sua experiência musical a outros contextos de sua vida, naquele momento não seria possível afirmar, mas sim, tomar como uma probabilidade considerando que os sentidos subjetivos perfazem seus efeitos colaterais em contextos e épocas distintas, não sendo conscientes nem apreensíveis de forma direta.

### **6.1.3 Produzindo sentidos subjetivos e motivação**

No contato com o repertório musical as crianças demonstraram ser afetadas, vivenciando diferentes sensações e produzindo diferentes emoções. Interessante é saber que nenhuma das músicas trabalhadas durante o semestre tinha correspondência com o repertório



mencionado no CD de papel em levantamento feito no início do ano. Exceto a música Fico assim sem você (vulga “Avião sem asa”), nenhuma das crianças conhecia as demais músicas trabalhadas em aula – Ôh de casa, Amor de índio e Sobradinho – que também não correspondiam aos gêneros e artistas citados na circunstância da atividade diagnóstica das preferências musicais. Ao citarem nomes de músicas em resposta aos indutores, raras foram as aparições de produções excetuadas do contexto da sala de aula. Somaram-se 72 citações a músicas trabalhadas em aula e 14 vivenciadas em outros contextos.

Os complementos de frases me permitiram conjecturar que uma mesma música acarretou a produção de sentidos muito diferentes entre um aluno e outro, o que se justifica pela singularidade da experiência de cada um, motivada por fenômenos subjetivos que não guardavam relação direta e imediata com o objeto musical. Dentre as sensações/efeitos físicos e sentimentos desencadeados a partir da experiência musical e mencionados no instrumento escrito, constam: choro, sensação de liberdade, euforia, tristeza, alegria, felicidade, paixão, pena. As respostas das crianças me permitem elucubrar que suas experiências emocionais são densas e mobilizadas no plano subjetivo. Como exemplo, estão os seguintes registros: “Quando ouço a música: ‘Sobradinho’, eu: ‘me emociono e me sinto feliz” (3º Flauta); “Quando toco ou canto a música: ‘Sobradinho, eu: ‘me sinto triste” (3º Piano); “Quando ouço a música: ‘Amor de índio, eu: ‘me sinto livre e vejo quanto as coisas são importantes” (3º Flauta); “Quando ouço a música: ‘fico alegre, eu: ‘fico impressionado é linda a música Amor de índio” (3º Flauta); “Quando toco ou canto a música: ‘Avião sem asa, eu: ‘choro” (3º Flauta); “Quando ouço a música: ‘Avião sem asa’, eu: ‘fico muito feliz” (3º Violão); “Quando toco ou canto a música: ‘Amor de índio, eu: ‘fico animada” (3º Piano); “Quando toco ou canto a música: ‘Amor de índio, eu: ‘sinto paz” (3º Piano); “Quando toco ou canto a música: ‘Ôh de casa’, eu ‘fico adorando” (3º Violão); “Quando ouço a música: ‘eu me expresso, eu me sinto uma cantora” (3º Violão).

Atrelado às manifestações emocionais e até mesmo físicas dos alunos a partir de sua experiência musical subjetivada no contexto das aulas, é também possível perceber a sua unidade com processos ligados à imaginação, portanto, a existência de uma produção do sujeito que independe da experiência direta em relação a determinado fenômeno ou objeto. Nessa direção está o registro apagado do aluno Luciano, cujas marcas permitem a leitura: “Na aula de música eu: ‘penso que minha avó morreu””. Apesar de suas respostas aos indutores não deixarem claro o que, pontualmente, na aula de Música o lembrava da morte da avó, o contexto de apreciação da música Fico assim sem você pode ter influenciado sua produção de sentido. É que o aluno integrava a turma 3º ano Flauta, tomada de intensa emocionalidade

configurando a subjetividade social naquele tempo e espaço. Tal configuração insurgiu das expressões de sentidos subjetivos individuais, primeiramente motivadas pelo diálogo em torno do conteúdo da letra da canção, conforme já aduzido. Embora muitos se expressassem discorrendo sobre as pessoas que lhe faziam falta e a saudade sentida, foi mediante a apreciação musical propriamente dita que a aluna Márcia se pôs a chorar compulsivamente. A partir de então, outras crianças também se puseram em lágrimas em uma manifestação que mobilizou aquele espaço social, possivelmente influenciando as configurações subjetivas individuais de Luciano, cuja expressão pode ter sido o registro no completamento de frases meses após esse episódio. Já a aluna Márcia assim se manifestou no completamento de frases: “Quando ouço a música: ‘avião sem asa’, eu ‘choro’” e “Quando toco ou canto a música: ‘avião sem asa’, eu ‘choro’”. Suas respostas são indícios da potência da experiência vivida que, para além de tê-la tocado em função da estética de sua materialidade sonora, parece ter mobilizado suas lembranças e relação afetiva com a avó. Tantos outros sentidos poderiam estar ainda relacionados àquela experiência sensível, mas não temos elementos para presumir, considerando que registros simbólicos se associam aos emocionais sem que uns sejam, necessariamente, as causas dos outros.

O trabalho sobre a música Fico assim sem você (“Avião sem asa”), se deu em ambiente participativo, dialógico, tanto no momento inicial de proposição da atividade, quanto nas etapas posteriores, de estudo dos instrumentos e da produção do arranjo. Informações presentes nas expressões físicas e verbais dos alunos, bem como nas respostas aos indutores do completamento de frases podem ser tomadas como sinais de que o trabalho com a referida música mobilizou a dimensão subjetiva das crianças envolvendo emoções, imaginação, memórias e operações mentais (quando da escuta atenta, da análise de elementos estruturantes da música e dos procedimentos necessários à sua execução valendo-se de recursos vocais e instrumentais).

Não só o trabalho com Fico assim sem você, mas também os processos de ensino-aprendizagem envolvendo outras músicas e atividades parecem ter mobilizado a mente dos alunos de forma sistêmica, em que o pensamento abarcou dimensões outras que não apenas as operações lógicas. Nesse sentido estão alguns trechos de informação que ressaltam as dimensões da imaginação e da emoção: “Quando ouço a música: ‘Sobradinho’, eu ‘sinto o que aconteceu quando o sertão vai virar mar e eu sinto muita pena<sup>77</sup>’” (3º Violão); “Quando toco ou canto a música: ‘Amor de índio’, eu ‘imagino que estou lá’” (3º Piano); “Quando toco

---

<sup>77</sup> Sobradinho trata de impactos da construção da usina hidrelétrica de Sobradinho (BA), que foram expostos e discutidos com as crianças. Cf. Anexo D.

ou canto a música: ‘Amor de índio’, eu ‘imagino tudo o que sai da letra’” (3º Piano); “Quando toco ou canto a música: ‘Sobradinho’, eu ‘penso e fico triste’” (3º Violão); “Quando toco ou canto a música: ‘cantada’, eu ‘me sinto cantor’” (3º Violão).

É notório que a abordagem do conteúdo das letras das músicas afetou os alunos, seja no trabalho sobre Fico assim sem você, Sobradinho ou Amor de índio. Mas, a materialidade sonora, com suas diferentes estéticas, códigos culturais, também mobilizou seus pensamentos, suas sensações e disposição para as atividades. Indícios disso estão nos registros dos alunos em que citam a música Sobradinho e na observação de suas respostas físicas no momento da apreciação musical. Se, por um lado a música trata de consequências desagradáveis da construção da represa de Sobradinho às pessoas nativas e aos recursos naturais, as quais foram discutidas com as crianças e geraram sentimento de pesar, tristeza e até mesmo indignação, por outro, a instrumentação, a construção melódica modal e o ritmo de xote, condizentes com a estética de músicas nordestinas (ritmadas e dançantes)<sup>78</sup>, pode ter contribuído para a produção de sentidos subjetivos relacionados à alegria, como manifestado por outros, física e textualmente.

A despeito da produção de sentidos subjetivos gerados nas aulas de Música – também integrados por vivências particulares dos sujeitos advindas de outros contextos de vida – os instrumentos utilizados não permitem tecer afirmações sobre a relevância desses processos às configurações subjetivas da personalidade dos alunos, ou seja, se a subjetivação de suas experiências constituirão sentidos de caráter mais estável sendo capazes de incidir sobre seus projetos, comportamentos e posicionamentos em outras instâncias de vida. Uma vez mais é possível falar em indícios de que a aprendizagem musical possa vir a configurar subjetivamente a personalidade dos sujeitos e contribuir à sua formação humana.

Talvez esse possa ser o caso do aluno Victor Hugo do 3º ano Piano que, sempre envolvido nas aulas, participativo, solicitou sua permanência na classe de Música quando a lógica organizacional da escola previa a sua transferência à classe de outra linguagem artística. Tanto no CD de papel quanto em seu registro no completamento de frases, a criança menciona seu gosto pela música “Feito borboleta”, trabalhada em outro ano, acenando que ela teve significado para além do imediato, do momento em que fora estudada. Suas respostas aos indutores demonstram ainda o reconhecimento de habilidades desenvolvidas e conhecimentos produzidos: “Na aula de música eu: ‘canto’”; “Eu não: preciso melhorar a voz”; “Aprendi: ‘que tem muitas notas diferentes e eu aprendi a tocar novos instrumentos’”.

---

<sup>78</sup> Disponível em: <[https://youtu.be/QP11\\_tjEzKQ](https://youtu.be/QP11_tjEzKQ)> Acesso em: 18 de fev. 2018.

Da mesma forma, não é possível versar sobre o impacto dos sentidos produzidos por uma aluna em virtude do trabalho a partir da música Sobradinho, que, aparentemente, a afetou. Mas, sua relação com a música, considerando o conjunto da materialidade sonora com o teor da letra, parecem tê-la sensibilizado e despertado sua indignação quanto à interferência do homem sobre a natureza para a geração de energia elétrica, julgando absurda a atitude de quem sobrepõe o interesse de produzir bens de consumo à preservação ambiental. Em um contexto dialógico, da sala de aula, a criança externalizou seu pensamento, expressando muito mais que uma operação estritamente cognitiva. Ela se posicionou sobre a base de conhecimentos que lhe fizeram sentido ao serem construídos em unidade com os afetos.

Olhar ao processo de ensino-aprendizagem musical desenvolvido na Eseba junto aos alunos de 3º ano do ensino fundamental à luz de categorias concernentes à Teoria da Subjetividade me permitiu, no primeiro momento de pesquisa na escola, atentar às expressões dos alunos de uma maneira diferenciada, procurando interpretá-las para além de seu comportamento aparente e dos resultados dos produtos musicais apresentados. A execução de repertório arranjado para vozes e instrumentos associada à atividade de apreciação, em contexto dialógico, fomentou a participação dos alunos e sua produção de sentidos, as quais não guardavam, necessariamente, relação direta com o objeto musical. As expressões dos alunos também apresentavam a distinção entre o caráter das emoções desencadeadas em cada um deles ao relacionarem-se com a mesma música. Essas observações vão ao encontro do pensamento de González Rey, para quem os sentidos subjetivos são produzidos de forma complexa, caótica, sem a precisão de sua origem e a definição de causalidades, comprometidos em uma relação dialética entre os eventos passados, que marcaram a história de vida dos sujeitos concretos e singulares, e os sentidos produzidos na atualidade de suas práticas sociais. Em palavras do autor,

As experiências vividas em sala de aula não expressam somente processos subjetivos originários dali. Pelo caráter gerador da psique, eventos aparentemente intranscendentes em sua significação objetiva são “responsáveis” por uma produção subjetiva que tem muito mais a ver com as configurações subjetivas do sujeito, do que com o evento em questão (GONZÁLEZ REY, 2013b, p.267-268).

As manifestações físicas, verbais e textuais, que expressam diferentes emocionalidades e o gosto dos alunos em apreciar e executar músicas que sequer conheciam ou consideravam no rol de suas preferências demonstram que os motivos da aprendizagem incluem expressões presentes no contexto de seu desenvolvimento, as quais compõem a

subjetividade social em um movimento recursivo com a subjetividade individual. Os motivos não se restringem ao repertório constante às experiências vividas, como também não dizem respeito às operações envolvidas no estudo, tão somente, se expressando “em múltiplas configurações subjetivas diferentes em sujeitos também diferentes, as quais integram sentidos subjetivos muito diversos” (GONZÁLEZ REY, 2013b, p.268).

Como um momento inicial da pesquisa, a observação das diversas expressões das crianças de 3º ano em seu processo de aprendizagem musical na escola, postas em análise juntamente com suas respostas aos instrumentos aplicados, me levaram a compreender melhor – no contexto de meu trabalho pedagógico – algumas das elaborações teóricas no campo da Subjetividade, tais como a relevância do espaço dialógico e das relações nele tecidas para a produção de sentidos subjetivos na ação de aprender, o que se mostrou favorecido pela forma de organização do espaço físico; a produção de sentidos subjetivos individuais implicados com a subjetividade social e o seu inverso; e, a relação entre emoções, imaginação e processos operacionais na atividade de aprendizagem e a motivação configurada no próprio processo de aprender, abarcando sentidos históricos e atuais. Minha construção interpretativa naquele momento também apontou à possibilidade de os alunos não estarem operando com os conceitos teóricos de forma compreensiva e à hipótese de que sua motivação para aprender música na Eseba estava associada à representação de música e seu ensino como atividade prática – propriamente como ações de tocar e cantar, em seu aspecto lúdico – bem como à necessidade do brincar, condizente com as demandas da faixa etária e latente nos sujeitos que vivenciam a escola como espaço disciplinar. Essas reflexões desencadeadas a partir da experiência com as crianças do 3º ano foram, assim, basilares para o planejamento e desenvolvimento de estratégias didáticas no processo de ensino-aprendizagem que se seguiu com uma turma de 4º ano em 2017.

## **6.2 PRINCÍPIOS DE UMA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL DA SUBJETIVIDADE EM CONTEXTO**

### **6.2.1 Prelúdio**

Tendo em vista os princípios da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade expostos, um trabalho pedagógico foi desenvolvido com uma turma de alunos do 4º ano da Eseba/UFU no decurso de seis meses. As aulas para fins da pesquisa tiveram seu início no mês de maio de 2017, considerando que no segundo semestre do ano de 2016 os

docentes da instituição participaram de um movimento de greve e os primeiros meses do ano seguinte foram voltados à reposição dos dias letivos do ano anterior. Desse modo, minha opção foi por aguardar pelo término do ano letivo de 2016 para realizar novo processo ensino-aprendizagem musical, o que significou adotar um grupo diferenciado de alunos em relação aos agrupamentos configurados em 2016. É que na escola faz-se a reenturmação a cada ano letivo a partir da mescla das três turmas do ano de ensino, recompondo outras três com cerca de vinte e cinco alunos cada. Os critérios que promovem essa reenturmação são definidos pela equipe pedagógica, dependendo de como analisa as particularidades de cada turma. Há situações em que a equipe opta pela mínima alteração no agrupamento dos alunos para o ano seguinte, em outras, a alteração é acentuada.

Como na Eseba as turmas para o ensino de Arte têm quantidade reduzida de alunos, no início do ano os docentes da área procedem à reorganização das turmas regulares, fazendo a sua divisão em duas turmas menores, com 12 ou 13 alunos cada. O primeiro critério para a definição das turmas de Arte é o rodízio anual dos alunos entre as linguagens artísticas ofertadas em cada ciclo. O rodízio provoca uma interrupção no processo de aprendizagem de determinada linguagem que vinha sendo trabalhada ao longo de um ano, mas é a forma encontrada pela equipe de docentes da área de Arte para viabilizar o trabalho com turmas menores, favorecendo processos artísticos que não seriam possíveis de se desenvolver com a turma em sua integralidade, até mesmo pela limitação dos espaços físicos. Outro aspecto observado para a configuração das turmas de Arte é o equilíbrio entre a quantidade de meninas e meninos.

Em virtude da reenturmação geral, que não leva em conta as linguagens artísticas estudadas, pode ser que ao se iniciar novo ano letivo, determinada turma aglutine a maioria de alunos que estudaram uma mesma linguagem no ano anterior. Assim, para que haja equilíbrio na quantidade de alunos por turma de Arte, é necessário que certo número de alunos permaneça estudando a mesma linguagem artística ao invés de se submeter ao rodízio. Nesse caso, os professores fazem o levantamento da quantidade de alunos que precisará permanecer para que sejam constituídas duas turmas de dimensões proporcionais, consultando a turma para saber se alguém se dispõe a tal permanência. As respostas dos alunos podem ser muito variadas. Há momentos em que tantos se dispõem a permanecer estudando a mesma linguagem artística do ano anterior, que é feito um sorteio entre os desejosos. Quando ninguém quer abrir mão do rodízio, sorteio é feito envolvendo toda a turma para se definir quem permanecerá.

Considerando os critérios que me levaram a definir a turma para a pesquisa, optei por um grupo do 4º ano que já estudaria Música em 2017, e, que prioritariamente, agregasse alunos com os quais eu havia trabalhado no ano anterior, portanto, que tivessem passado pelo processo que abordei no item 6.1 deste trabalho. A turma selecionada tinha 13 crianças – 6 meninos e 7 meninas: Carlos, Davi, Diogo, Fabiana, Isabella, João Paulo, Larissa, Laura, Letícia, Lucas, Luciano, Ludmila e Márcia. Carlos, Luciano e Márcia eram reincidentes na linguagem artística.

O trabalho pedagógico para fins da pesquisa foi desenvolvido em um processo entrecortado, que totalizou vinte e um encontros, abrangendo mais de 50% do tempo de aula previsto para acontecer durante o ano. Dezoito encontros se trataram de aulas semanais regulares compreendendo 1 hora/aula de 0h50min; um encontro foi em dia de sábado, também durando 0h50min, em caráter de reposição de carga horária para complementar os 200 dias letivos previstos no calendário acadêmico; e, outros dois encontros foram configurados como “oficina”, no âmbito de um evento realizado pelo Colégio de aplicação<sup>79</sup>. Para estes encontros, pude contar com tempo diferenciado, sendo que o primeiro dia de oficina durou 1h30min e, o segundo, 3h30min (distribuídas em dois blocos com um intervalo de 0h30min).

Considerei o processo entrecortado porque, além do escasso tempo de aula semanal que impõe a interrupção ao trabalho, durante o período de minha atuação na escola com o objetivo da pesquisa não houve aula em ao menos onze sextas-feiras: sete dias de feriados e ou recessos, duas semanas de férias escolares no mês de julho e duas sextas-feiras em que me ausentei para participar de eventos científicos com apresentação de trabalhos em outras localidades. Vale destacar que as aulas aconteciam após o recreio, de modo que o deslocamento dos alunos do pátio para a sala, e, ainda, o tempo que levavam para se recompor após o estado de euforia resultante das brincadeiras no intervalo, ocupava entre 5min e 10min do horário já tão escasso. Além dos dias sem aula no decorrer do processo, as eventuais faltas dos alunos ampliavam o intervalo no estudo musical, haja vista que cada semana de ausência resultava em 13 dias sem o contato com os conteúdos de Música na escola, realidade muito distinta de outros componentes curriculares que contam com 2, 3 ou até 5 horas/aula semanais no currículo. Como as aulas eram em dia de sexta-feira, ao longo do período de meu trabalho pedagógico ocorreram várias ausências de crianças que viajaram com os familiares

---

<sup>79</sup> *I Seminário Regional de Educação Básica: ensino, pesquisa, políticas públicas*, realizado de 25 a 28 de outubro de 2017 nas dependências da Eseba e do Campus Santa Mônica - UFU.

antecipando o final de semana. Houve ainda uma criança, Luciano, que faltou por três aulas consecutivas alegando não ter dinheiro para pagar a passagem do transporte coletivo.

A limitação do tempo de aula muito me incomodava, tanto por colocar em evidência a desvalorização dos conteúdos artísticos no currículo, quanto por impor uma condição desfavorável ao ensino-aprendizagem musical na escola e, por conseguinte, limitar o potencial de contribuição desses processos ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Essa percepção pode ser relacionada ao relato de uma professora da área de Arte:

[...] todos [os alunos] queriam participar [do debate na sala de aula] porque a gente estava trabalhando o tema da infância, mas o tempo da aula é tão curto que logo a aula acabou. Todos queriam participar... Eu fui deixando, mas teve um momento em que eu tive que “cortar” porque todos queriam falar. Eles começaram a pensar na imaginação, começaram a falar dos sonhos que eles têm e tinha tudo a ver com o que eu ia trabalhar, porque tem um momento do livro do Portinari que a gente estava usando, que fala sobre a infância dele, as brincadeiras, os “causos” que eram contados e os medos – o que tem uma relação muito próxima com o que eles [alunos] queriam me contar, dos medos que eles têm quando assistem a filme de terror... então teve um momento que eu precisei interromper, porque o tempo da aula era curto... não ia render nada (informação verbal)<sup>80</sup>.

Em sua ação pedagógica a professora de Artes visuais procurou implicar os alunos incitando sua imaginação e expressão verbal, frente a determinado conteúdo que seria trabalhado. No entanto, tão logo as crianças se envolveram na proposta foi preciso que ela desse prosseguimento às demais etapas do processo de ensino-aprendizagem. Em sua tese de doutorado, o professor Getúlio de Araújo (2017), atuante frente ao ensino de Teatro na Eseba, também se manifestou em relação aos limites de tempo fixados ao ensino do componente curricular Arte:

É na Eseba que passo a compreender a escola como mais um espaço entre os tantos possíveis para a prática teatral, visto que, como em qualquer outro lugar, ela possui suas especificidades e problemas relacionados ao processo de criação. Nesse contexto, a carga horária restrita (cinquenta minutos semanais) provavelmente é uma das limitações mais complexas, que mais me impactam como professor no cotidiano escolar (ARAÚJO, 2017, p. 100).

A menção à problemática da carga horária faz-se necessária porque estabelece uma difícil condição ao desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem musicais,

---

<sup>80</sup> Informações fornecidas por Mariza Barbosa, professora de Artes visuais da Eseba/UFU, após uma aula dada em 26/05/17. O relato espontâneo foi gravado e transcrito.



sobretudo quando comprometidos com a expressão de subjetividades, carecendo, para isso, de espaço e tempo para o diálogo, para a emersão de emocionalidades, da imaginação, da fantasia e o desenvolvimento de processos criativos musicais. A mínima carga horária destinada ao componente curricular Arte e, assim, ao desenvolvimento dos conteúdos musicais de forma sistematizada, é algo comum nas escolas brasileiras, conforme abordado por Souza et al (2002) e Penna (2010), e realidade que acompanha a história da Eseba desde a sua fundação como “escola benefício”.

No esforço em aproveitar o tempo da melhor maneira possível, eu fazia apelos constantes junto aos alunos, chamando sua atenção para a necessidade de não faltarem às aulas, de não se atrasarem para a chegada à sala e de procurarem se manter concentrados em todos os momentos – fossem de apreciações, execuções, criações, registros escritos ou dinâmicas conversacionais. Meu diálogo com os alunos buscando sensibilizá-los e contar com sua colaboração era diário e, não raro, ocorrendo várias vezes durante uma mesma aula. Os próprios alunos expressavam sua percepção em relação à escassez do tempo, principalmente quando sentiam seus processos criativos diretamente afetados ao serem interrompidos; quando eram privados de tocar os instrumentos que desejavam por não haver tempo suficiente; quando eram cerceados em suas falas mais extensas e quando percebiam que a execução de uma música envolvia o desenvolvimento de várias habilidades individuais e coletivas, demandando tempo de estudo. Nessa direção constam os complementos de frases (CF-02) de Lucas e Diogo, respectivamente: “Eu acho a aula de Música: ‘curta. Tinha que ter dois horários em dois dias da semana’” e “Um dia aconteceu uma coisa na aula de música de que eu gostei muito: ‘fazer uma música’. Mas teve uma coisa de que eu não gostei: ‘o tempo para fazer música era menos’”.

Logo no segundo dia de aula, Laura perguntou: “porque a gente tem aula só sexta? É pouco horário só um dia na semana” (TA-02)<sup>81</sup>. A pergunta da aluna desencadeou manifestações de outras crianças, questionando e reivindicando mais tempo para o estudo musical na escola. Desde então tais reivindicações fizeram-se frequentes. Algumas crianças chegaram a expor esse desejo em outras instâncias da escola. Laura relatou que fez o registro da proposta por mais aulas semanais de Música em um cartaz afixado na parede da sala de aula comum, situada em outro pavimento (TA-12). O cartaz fazia parte de um projeto da área de Psicologia escolar que promovia debate, reflexões e proposições da turma relacionadas ao seu cotidiano no ambiente da escola. Assim contou Laura: “eu coloquei – ‘que tal a gente ter

---

<sup>81</sup> A sigla TA se refere ao tipo de registro/instrumento em que consta a informação, qual seja, “Transcrição de Aula”. Já o número que o segue representa a aula ministrada ao 4º ano dentre às vinte e uma.

mais aula de música?’, porque é muito pouco o nosso tempo e a gente tem que fazer muita coisa!’. Márcia comentou que fez a solicitação por mais aulas de Arte à direção escolar da gestão anterior. Laura chegou ainda a falar sobre o assunto com o diretor da gestão atual em uma visita feita por ele à sala de aula de Música por ocasião da oficina realizada durante o I Seminário Regional de Educação Básica.

As manifestações dos alunos expressavam a valorização das aprendizagens na aula de Música, sinalizando a uma compreensão sobre a complexidade envolvida nesse campo. Nesse sentido, está a fala de Lucas: “a música é uma coisa que tem que praticar muito” (TA-02). Em reconhecimento ao trabalho implicado no fazer do músico, Isabella comenta: “tem que compor a música, tem que observar se não tem erro na música, tem que colocar as notas na música, tem que testar a música e depois tem que cantar” (TA-07). Apesar desse reconhecimento e reivindicações que se revelavam na voz de diversos alunos, principalmente na de Laura, expressões eventuais e desinteressadas acabavam por minimizar a importância dessa aprendizagem na escola frente aos conteúdos curriculares tradicionais. Um exemplo está no anúncio feito por essa mesma aluna sobre sua provável ausência no dia da aula em que seria iniciado um processo de criação coletiva para o qual ela se mostrava muito motivada: “eu acho que se não tiver prova sexta-feira eu vou faltar” (TA-12).

A fala de Laura demonstra contradição, o que é plausível ao se ter em vista que sua configuração subjetiva de aprender Música poderia envolver, para além dos sentidos subjetivos produzidos na experiência em aula, múltiplos sentidos configurados na subjetividade social – como os relacionados à cultura escolar em geral, que sobrevaloriza provas, notas e determinados componentes curriculares em detrimento de outros – e, ainda, os sentidos relacionados à concepção de Música configurada no imaginário social – como atividade essencialmente prática; destinada a cumprir alguma função, especialmente a voltada ao entretenimento, à diversão; pautada sobre uma base emocional, como se desvinculada do pensamento fosse, não requerendo tempo para seu estudo, nem demandando trabalho, bastando atributos de ordem mística ou sobrenatural. Assim sendo, a ausência na aula de Música não acarretaria problemas, diferentemente das consequências aos componentes curriculares que utilizam as tradicionais provas como instrumento avaliativo.

Expressões como a de Laura são motivadas e reforçadas pelas manifestações de outros atores envolvidos direta ou indiretamente na educação escolar. Um indício está no comportamento de uma servidora da Eseba ao requisitar, diante toda a turma, a presença do aluno Luciano durante a aula de Música para fazer uma prova de Matemática. Os demais estudantes, preocupados com a situação do colega, imediatamente se puseram a me explicar

que Luciano havia perdido prova e que precisaria realizá-la, sequer refletindo sobre o momento mais adequado para isso nem, tampouco, sobre a sobreposição de processos de ensino-aprendizagem de um componente curricular aos de outro. A escassez das aulas de Música, ainda mais frente ao componente curricular Matemática, que conta com 5 horas/aula semanais; a imersão de Luciano no processo de ensino-aprendizagem musical em desenvolvimento; e, o fato de ele ter faltado a uma sequência de três aulas de Música, compuseram a base de minha argumentação junto à servidora para que o aluno não se ausentasse da sala.

Minha argumentação gerou tensão, indo de encontro com uma posição socialmente dominante e naturalizada, o que foi importante por provocar novas reflexões por parte da servidora e dos alunos, que, frente a uma distinta perspectiva puderam repensar certos valores. A reivindicação dos alunos por mais tempo de aula de Música, inclusive de Laura e Márcia perante a administração escolar, também intencionaram desestabilizar a ordem vigente, indicando que embora os sujeitos sejam afetados por posições sociais dominantes, como produtores de sentidos subjetivos têm o potencial de transcender a determinados padrões, criando novas realidades, desenvolvendo sua subjetividade e contribuindo para o desenvolvimento subjetivo dos espaços sociais de suas experiências. As pessoas não são, pois, como esponjas a absorverem o conteúdo vindo de fora, nem como espelhos a refletirem a realidade externa, ainda que crenças e discursos propugnados no âmbito da subjetividade social atuem sobre sua produção de sentidos subjetivos.

Muitas são as concepções e os discursos tangentes à linguagem musical que também se articulam às configurações subjetivas da sala de aula, reverberando na configuração subjetiva da ação de aprender Música dos diversos sujeitos. Ao analisar discursos sobre música e, especificamente sobre o fazer do músico, Schroeder (2004) identifica elementos recorrentes no senso comum, que, difundidos por instâncias sociais consagradas, visam legitimá-lo. Esses discursos podem ser relacionados à concepção de ensino-aprendizagem artístico gestado na Eseba e às representações dos próprios alunos acerca de música e sua aprendizagem.

Fundamentada na discussão de N. Elias (1995), Schroeder (2004) ressalta que a figura do músico perpassou a condição de simples artesão à de artista autônomo. No primeiro caso, o objetivo de seu trabalho era satisfazer o gosto da nobreza, submetendo suas criações à diversão e deleite alheios. Nesse contexto o músico era considerado mero empregado da corte. Sua representação como artista – dotado de talento e até mesmo genialidade, tendo em seu ofício a expressão das próprias necessidades – se deu mediante condições históricas e um

processo de alteração nas relações entre músicos e seus empregadores. Elias (1995) mostra que importante manifestação nesse sentido esteve no modo como o compositor austríaco W. A. Mozart (1756-1791) procurou, no século XVIII, lidar com os seus empregadores, evitando vínculos exclusivos face ao seu desejo por um fazer mais autônomo.

A noção de música como produção designada ao cumprimento de determinadas funções, principalmente a de entretenimento, segue viva na sociedade contemporânea, ainda mais quando considerados os produtos de difusão midiática, o que remete a um tipo de “arte utilitária” e à figura do músico como simples artesão, conforme exposto por Schroeder (2004). Por outro lado, a autora analisa que no tempo presente coexiste uma visão sobre o músico como pessoa diferenciada na sociedade, detentora de qualidades como talento e intuição. Isso, em virtude de uma suposta propensão inata ao fazer musical, que remonta ao contexto de emersão da figura do músico em sua condição de artista. As ponderações de Schroeder possibilitam o entendimento, em última instância, de que o fazer do músico não requer grande esforço de estudo e pensamento – ou por consistir na criação referenciada em estéticas preexistentes, seguindo a padrões do agrado de outrem, ou por se tratar de uma prática própria de pessoas dotadas, com capacidade supostamente inata, como se o humano não dependesse das interações no meio social para apropriar-se do conhecimento histórico-culturalmente constituído.

Esses aspectos presentes na subjetividade social podem ser relacionados às concepções expressas nos próprios documentos oficiais que definiram as propostas pedagógicas para o ensino de Arte na Eseba, sobretudo em épocas mais remotas. O PGI do ano de 1990 pode ser tomado como exemplo ao prever o desenvolvimento da “auto-expressão” e do “pensamento criativo” sob o princípio da “descoberta da expressão criadora” como objetivos do ensino (ESEBA/UFU, PGI, 1990, p. 126). Tanto o princípio, quanto os objetivos transparecem a ideia de Arte como meio de expressão e não utilitarismo, além da representação do aluno como pessoa sensível e dotada de talento ou de uma condição prévia para o fazer artístico, cabendo ao professor tão somente conduzi-lo à “descoberta” dessa “expressão criadora”. Já a organização do ensino-aprendizagem por meio de “oficinas” que favoreciam o fazer essencialmente prático, tão frequente nos documentos analisados, parece remontar à representação do ofício do artista como produção de artefatos ou músicas para servir a alguma função utilitária. Importante é destacar que o pensamento expresso pela área de Arte não se fazia de forma isolada, tendo relação direta com concepções vigentes na escola, e estas, com os termos e orientações legais que vigoravam no país, as quais compreendiam concepções e valores integrantes de uma subjetividade social ainda mais ampla. A despeito das profundas

alterações na concepção de ensino-aprendizagem de Arte na Eseba, o pensamento e as práticas historicamente gestados nessa instância, assim como na escola em sua integralidade, incidem sobre a subjetividade social do lugar por afetarem direta e indiretamente sua organização, suas práticas e expectativas sobre o ensino-aprendizagem musical.

As concepções e os discursos correntes sobre Arte e, pontualmente, Música, também se manifestam nas diversas expressões dos alunos que perfazem sua experiência social em diferentes contextos elaborando suas noções sobre a linguagem. Suas respostas à pergunta “o que é música para você?”, constante no questionário utilizado no primeiro dia de aula à turma de 4º ano (Q-01), acentuaram minha hipótese inicial de que os alunos concebem música como atividade essencialmente prática, de caráter lúdico – concepção que se integra à subjetividade social da sala de aula e, dialeticamente, à motivação dos sujeitos para a aprendizagem musical.

O questionário foi respondido por 12 crianças, sendo que 7 respostas consideraram música como algo que se ouve, que se aprecia – de certa maneira, externo ao sujeito comum. As respostas relacionaram música às finalidades e efeitos de “acalmar”, “divertir”, “alegrar”, “dormir” e proporcionar a sensação de “liberdade”, caracterizando-a como “legal” e “delicada”. Em quatro respostas, música foi definida como algo que se canta, sendo que, em uma delas, o aluno chegou a escrever a letra de um funk. Exceto um aluno que definiu música tão somente como sua “paixão”, todos consideraram música como fenômeno de cunho prático (ouvir ou cantar), com função relacionada às emoções, principalmente à ideia de diversão.

As respostas referentes às preferências musicais reforçaram a associação entre música e diversão, além de sinalizarem à influência dos produtos de difusão midiática na constituição do gosto musical dos alunos. Dentre as 12 respostas, 8 se referiram ao gênero musical funk, sendo que em 3 delas a preferência foi justificada pela “diversão” e “agitação” que sentiam ao ouvirem tal gênero. Rock e pagode foram citados por um aluno, assim como música de novela infantil veiculada em TV aberta. Música sertaneja e pop internacional também apareceram representadas no gosto dos alunos, sendo que o gênero sertanejo foi mencionado ao lado de outros tipos de música. Houve ainda um aluno que não respondeu à pergunta.

Além dos alunos perceberem o fenômeno musical como atividade eminentemente prática e vinculada à diversão, suas memórias em relação às aulas de Música na Eseba em anos anteriores os informavam sobre a vivência de experiências lúdicas, envolvendo o contato com instrumentos e a participação em jogos/brincadeiras musicais, incluindo atividades de movimentação e expressão corporal. Somado a isso, a subjetivação da forma de organização do espaço das aulas, das dinâmicas ali desenvolvidas e da ausência de determinadas práticas

tradicionais, como a realização de tarefas de casa e provas, convergiam à produção de sentidos subjetivos configuradores da subjetividade social da aula de Música associados ao brincar. Muitas foram as expressões escritas, verbais e gestuais de diferentes alunos, em distintos momentos do processo de ensino-aprendizagem que emergiram como indicadores do brincar como uma significativa dimensão de sua experiência articulada à subjetividade social da aula de Música, incidindo sobre as motivações para a aprendizagem.

Indícios da relevância do brincar na vida das crianças do 4º ano, com repercussão em sua experiência escolar, podem ser notados nas respostas ao completamento de frases (CF-02): “O que mais gosto na escola é:\_\_\_”. Os 13 alunos da turma responderam ao instrumento, sendo que alguns elencaram mais de um elemento em sua resposta. Em respostas de 11 crianças foram mencionadas atividades lúdicas e ou espaços onde elas são viabilizadas: “recreio”, “pátio”, “brincar”, “jogar bola”, “peteca”, “conversar com amigos”, “colorir” e “desenhar”. “Aula de Música” ou “estudar Música” foi citado por 5 crianças e o estudo em geral, ressaltando outros componentes curriculares, apareceu em 8 respostas. Falas dos alunos em contexto de aulas também apresentam indícios sobre a relevância do brincar na escola, como no trecho informacional de Larissa: “tia, eu gostava da brinquedoteca quando a gente era pequena... eu também gosto do pátio” (TA-09).

Os complementos ao trecho “Como hoje é sexta-feira, tem aula de Música. Na aula de Música nós:\_\_\_”, também associam as aprendizagens às ações de cunho prático e à ideia de diversão, embora os elementos conceituais da linguagem artística fossem abordados a cada aula. As aprendizagens de conteúdos musicais específicos e ou a concepção da aula de Música como lugar de aprendizagens apareceu em 9 complementos. Nas 13 respostas foram discriminadas ações de tocar, cantar, ouvir e compor e em 9 respostas foram mencionadas ações de brincar, dançar e se divertir, reiterando a identificação da aula de Música com as atividades práticas e lúdicas, o que, uma vez mais, chamou a atenção para a relevância do brincar. Indícios nessa direção também apareciam em falas dos alunos, como na expressão de Isabella ao explicar que na escola ela gostava da “aula de música e do pátio”, porque na aula de Música se “canta” e “brinca” (TA-09). Vale dizer que não tenho lembranças de verbalizar aos alunos que alguma atividade realizada se tratava de uma “brincadeira”, mesmo quando elas apresentavam esse caráter.

Outro indicador da necessidade do brincar e de sua participação na subjetividade social da aula de Música era o apreço que os alunos, tanto do 3º ano (2016) quanto do 4º ano (2017) tinham em relação à atividade “Três porquinhos”, exposta no item 6.1. A solicitação pela atividade era quase diária, partindo de diferentes alunos, mesmo dos estudantes do 4º

ano, já maiores. Devido ao escasso tempo de aula e ao fato de a atividade não mais cumprir aos objetivos diretamente relacionados aos conteúdos musicais, foi realizada somente duas vezes em resposta à necessidade externalizada pelas crianças, justificando-se, então, pelos sentidos subjetivos a ela atrelados. Nessas circunstâncias, a euforia dos alunos era imensa. Chamava a atenção seu envolvimento ao simular o passeio na floresta e o prazer em sair correndo, aos tropeços, para “fugir do lobo”. Em ação, durante “Três porquinhos” as crianças demonstravam que as pessoas não possuem traços fixos de personalidade. Mesmo as mais quietas e caladas mudavam seu comportamento, como era o caso de Larissa e Fabiana. De igual modo as meninas mais envaidecidas, aparentemente já distanciadas do jeito infantil, não se furtavam a tirar seus tamanquinhos dos pés e correr até suar. Márcia, mesmo com seu comportamento intelectualizado, após a imersão na fantasia chegou a propor: “um dia a gente pode, nas férias, ou tal... a gente pode fazer assim – a gente pede para o diretor liberar o espaço do portão vermelho para a gente, para fazer, tipo... algumas casas escondidas, algumas ao ar livre, aí o lobo fica correndo” (TA-06). Em dado momento, ao ser questionada sobre o que achava sobre a atividade, toda a turma se manifestou em coro: “boaaaa!”, “muito legal!”. Lucas disse: “eu dou nota infinito. Mais que dez!” e Laura explicou: “eu acho muito legal porque a gente fica correndo!” (Ibid.).

Minha hipótese sobre a necessidade do brincar e sua articulação à subjetividade social da sala de aula de Música ganhou maior força quando os alunos passaram a manifestar sentidos relacionados à privação de liberdade e ao comportamento submisso no ambiente escolar. A necessidade do brincar, por um lado, e a sensação de falta de liberdade e submissão, por outro, vêm à tona em um momento de grandes mudanças na vida acadêmica dos alunos da Eseba, ao ingressarem no 4º ano – o primeiro ano do 2º ciclo. Mas não são as mudanças propriamente ditas que os afetam de forma direta, e sim o modo como elas são subjetivadas. Conforme colocado por González Rey e Mitjás Martínez (2017, p. 79-80), não é a organização social da escola que define as configurações de sua subjetividade, mas como tal organização incide no espaço atual de relações, gerando tensões e o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Ao cursarem o 4º ano os alunos passam a estudar no período diurno, o que lhes institui uma nova rotina, a começar pelo horário de despertar. Para alguns, como Luciano, essa dinâmica pode ser bastante sacrificante, o que é notado na sonolência apresentada em algumas aulas. As respostas ao completamento de frases elaborado em forma narrativa (CF-02) revelam que a criança acorda diariamente às 4h50min por morar em um conjunto habitacional na periferia de Uberlândia, situado a aproximadamente 20 km de distância da escola e utilizar

transporte coletivo, necessitando valer-se de três ônibus e ainda caminhar um trecho para chegar à Eseba.

O recreio, momento de maior liberdade na escola, com sua fruição no “pátio” – um dos espaços que, ao lado da brinquedoteca, “ducha”<sup>82</sup> e quadras simboliza a diversão naquele contexto – tem seu tempo reduzido em 10min<sup>83</sup>. Juntamente com a redução do tempo, há ainda aspectos como o levantado por Larissa que impactam a forma como os alunos mais novos dos ciclos matutinos vivenciam os espaços escolares: “tia, eu preferia estudar à tarde porque de manhã não tem espaço lá na quadra, porque os grandes [alunos dos outros anos de ensino] estão ocupando todo o espaço” (TA-09).

O relato de Larissa vai ao encontro da constatação de Faria (2014, p. 215) na dissertação de mestrado que teve a Eseba como campo empírico de pesquisa: “à medida que as crianças avançam entre os segmentos escolares, reduzem-se os espaços e tempos para brincar, deixando de ser crianças para se tornarem somente alunos”. Assim, a oportunidade de brincar vai sendo limitada e com ela, modos de sociabilização e apropriação cultural, lembrando que para Davidov (1988, p. 96) a brincadeira tem grande importância para a aprendizagem das crianças. Na mesma direção, Mitjans Martinez (2014b, p. 88-89) versa sobre o papel das atividades lúdicas, afirmando que “sua utilização como parte das estratégias didáticas delineadas pelo professor favorece a emergência dos processos imaginativos importantes para a aprendizagem”. A autora salienta ainda que o lúdico no espaço escolar tem relevância para além da utilização instrumental, “como espaço de desenvolvimento e de expressão da fantasia e da imaginação em um sentido muito mais amplo” (Ibid.).

Outra mudança significativa com a ascensão das crianças da Eseba ao 4º ano diz respeito à organização do ensino dos componentes curriculares. Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática passam a ser ministrados por professores especializados nessas áreas e não mais por unidocente. Até então apenas Arte, Educação física, Filosofia e Informática contavam com professores especializados frente aos conteúdos específicos. A ampliação do campo de relações a outros professores significa aos alunos lidar com uma multiplicidade de estilos de ensino, o que incide sobre suas formas de organização de estudo e aprendizagem; responder a distintos conjuntos de normas e se envolver em diferentes formas de interação afetiva. Pode se inferir, assim, que no 4º ano a subjetividade social da sala de aula é passível a uma maior variedade configuracional. O maior seccionamento dos horários

---

<sup>82</sup> Brinquedoteca e ducha são espaços dos quais as crianças usufruem até o 1º ano do ensino fundamental.

<sup>83</sup> Convém lembrar que até o 3º ano os intervalos ou “recreios” das turmas de Educação infantil e Alfabetização inicial (ofertadas no turno vespertino) tinham a duração de 30min, ao passo em que os dois intervalos realizados no turno matutino têm a duração de 20min.



impõe ainda a organização do ensino mais fragmentado, ao que os alunos precisam se adaptar. Nesse sentido está a observação e queixa de Isabella de que sua antiga professora do 3º ano não se opunha à abordagem de assuntos pertinentes a um determinado componente curricular em momentos de ensino-aprendizagem de outro, o que não seria mais viável no 4º ano (TA-09).

No espaço dialógico da aula de Música, muitas eram as reclamações dos alunos no que concernia à conduta de alguns professores no intento de garantirem o comportamento disciplinar da turma. Alguns alunos taxavam os professores de “chatos” e “exagerados”, como no trecho destacado de uma transcrição de aula:

*Lucielle: o que vcs estão achando do 4º ano? Vocês estão gostando?*

*Isabella: ai... pode falar?*

*Lucielle: Fala, Isabella.*

*Isabella: as-sim... mais ou menos... é que tem umas professoras que pelo amor de Deus! São muito enjoadas! As boazinhas também estão ficando muuuuito chatas! Elas não deixam a gente ajudar... preferem carregar peso! Não deixam apagar o quadro, não deixam desenhar no quadro!*

*Davi: então, todos os professores estão chatos (TA-09)<sup>84</sup>.*

Apesar de as crianças reconhecerem e até criticarem os comportamentos inadequados de colegas durante as aulas, se mostravam incomodadas com determinadas posturas dos professores. Durante uma das aulas de Música, Davi assim se manifestou: “quando eles [professores] eram crianças, eles também faziam bagunça, né?! Só porque eles são adultos eles acham que podem mandar!”, sendo apoiado por Isabella ao dizer: “dá vontade de escrever na nossa testa: ‘você não me manda! Só mandam pais e mães! Professor não manda na gente”. Demonstrando irritação ao tratar do assunto, Davi disse que odiava que professores nele mandassem. Isabella, contradizendo sua posição anterior, comentou: “mas isso, tudo bem, né?”. Davi, ainda irritado, retrucou complementando: “vontade de falar assim: ‘você não manda em mim, tchau, pronto, acabou, eu posso sair na hora que eu quiser, tchau”” (Ibid.).

Em tantas outras oportunidades os alunos expunham, espontaneamente, sua chateação quanto aos procedimentos disciplinares adotados, que, dependendo do professor, poderia consistir em gestos esbravejantes ou na total inação, com o silêncio e a recusa em desenvolver o trabalho pedagógico frente a uma situação considerada inapropriada. Quando uma criança começava a se queixar, as outras logo reforçavam o que era colocado, como no trecho a seguir:

---

<sup>84</sup> Os trechos destacados das transcrições de aula seguirão ao padrão de citações diretas, contudo, quando longos serão registrados com fonte de tipo itálico.

*Lucielle: Bom dia, gente! Semana passada eu não vim. Como que foi?*

*Laura: muito ruim, porque nós tivemos aula de XXX.*

*[Algumas manifestações meio queixosas. Alguém diz: “foi horrível!”].*

*Laura: ah, tia... a gente tem que ficar assim [se coloca com o corpo bem ereto e imóvel], postura...*

*Isabella [pretendendo imitar a fala da professora]: “caderno em cima da mesa... aberto!”. Enquanto o caderno não estiver aberto ela não entra na sala!*

*Laura: é.*

*João Paulo: e ela disse que se tiver lixo no chão...*

*Laura [expressando indignação]: um papelzinho no chão, ela disse que não vai dar aula!*

*Isabella: A matéria é legal, mas a professora... (TA-16)*

Devido à relevância de proporcionar um espaço na aula de Música em que os alunos se sentissem à vontade para se expressar, fomentando a construção de meu olhar acerca de sentidos subjetivos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem musicais, eu procurava não tolher suas falas, ouvindo e fazendo questionamentos. As manifestações de Isabella, por exemplo, mostravam contradição – ora afirmando com veemência que somente pais e mães poderiam “mandar” nas crianças, ora dizendo ao colega que “tudo bem” os professores mandarem. Posicionamentos como os de Isabella e Davi, exprimindo grande incômodo em se submeter à autoridade dos professores e o desejo por autonomia, associados a outras expressões, pareceram a mim indícios de sentidos subjetivos relacionados ao lugar (ou a um “não lugar”) ocupado pelos alunos do 4º ano na escola – nem o lugar de criança, que pode brincar e ter liberdade, contando com tempo e espaços para isso, nem o lugar de adulto, que é autônomo, manda e impõe as normas.

As ponderações dos alunos sobre as práticas escolares que os incomodavam, principalmente as de determinados professores, traziam à baila sua insatisfação e insubmissão, o que me provocava, levando-me a refletir sobre minha própria conduta como professora. Nesse sentido, as colocações de Davi foram muito significativas: “tia, tem umas coisas... parece que a gente é escravo... a gente faz tudo o que os professores mandam, parece escravo” (TA-11). A fala do aluno surgiu em um momento de aula em que eu já havia pedido, por várias vezes, a colaboração de duas crianças que não cessavam as brincadeiras em momento indevido. Em reação aos meus apelos, Laura comentou que os colegas não eram “bebezinhos”, mas que se necessário fosse eu deveria separá-los, pois eu já havia feito vários pedidos sem que fosse atendida. Daí, a emblemática manifestação de Davi que desencadeou uma série de relatos dos alunos sobre situações em aulas de outros componentes curriculares que os faziam se sentir submissos. Carlos, munido de seus valores, se opôs aos colegas dizendo: “os professores são maiores que a gente, eles que dão ordens!”. Comentando a

colocação de Carlos, Davi disse ainda: “só que parece que é ‘Escrava Isaura’ aqui!”. Diante essa frase, perguntei: “você acha que eu estou escravizando vocês?”. De forma imperativa, Davi prontamente respondeu: “não! Só os professores lá de cima [que atuam na sala de aula comum, no pavimento superior]”. Prossegui em meu questionamento: “Mas eu não estou escravizando vocês? Eu não sou igual a eles? Eu também estou querendo que vocês fiquem quietos e me ouçam!”. Davi respondeu: “Não. Você é melhor”. Insisti: “aqui você também não parece escravo?” e o garoto, uma vez mais, contestou: “não”. Então, indaguei: “Não? Tem liberdade aqui nessa sala?”. Após Davi sinalizar positivamente com a cabeça, fiz a última pergunta: “que tipo de liberdade?”. Por fim ouvi de Davi: “aqui é melhor, porque a gente ouve música, faz um monte de coisa legal...”. Laura complementou: “só que tem que prestar atenção também!” (TA-11).

Após o diálogo, a aula prosseguiu e percebi que Isabella, acompanhada por outras crianças, passou a se levantar em determinados momentos, participando da aula em pé, sob o argumento de que se cansava de ficar sentada. Entendi aquele gesto, que se repetiu em outras aulas, como tentativas de exploração do ambiente de forma mais livre e de testar minha condescendência. Também passei a observar o maior relaxamento dos alunos nas cadeiras em certas circunstâncias. Enquanto o desenvolvimento das atividades não era comprometido por estarem em pé ou relaxados nas cadeiras, eu nada dizia, evitando transparecer estranhamento. Porém, quando demonstravam desatenção ou passavam a se movimentar, incomodando a mim e ao restante do grupo, ou mesmo quando a atividade requeria determinada postura corporal, eu procurava estabelecer nova dinâmica, sempre lançando mão da argumentação e do diálogo.

A interpretação de um conjunto de expressões dos alunos como indicadores de sentidos subjetivos associados à necessidade do brincar e ao anseio de fruir espaços da escola com maior liberdade, junto do entendimento sobre suas representações acerca da Música e da aprendizagem musical como experiência de cunho essencialmente prático relacionada à diversão, acompanharam o percurso da pesquisa, sendo tomados em conta quando do planejamento didático e, ao mesmo tempo, sendo reforçados ante as expressões das crianças em resposta às atividades desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo, emoção, imaginação e fantasia foram valorizadas, inclusive com a integração do gênero funk ao trabalho na sala de aula. Isso, sem desconsiderar que o gosto musical não era homogêneo e que tão importante quanto relevar as vivências dos alunos era prover-lhes de novas experiências musicais. Não se tratou, pois, de executar ações didáticas com a finalidade de satisfazer as expectativas dos alunos, mas de acolhê-las dotando o espaço da aula de Música de maior liberdade e possibilidades de expressão, fomentando, assim, a

produção de novos sentidos, a atualização das configurações subjetivas e a motivação, ao passo em que os conhecimentos em Música eram constituídos.

### **6.2.2 Ensinando e aprendendo Música:** momentos de um processo

As aulas realizadas durante os vinte e um encontros com os alunos do 4º ano da Eseba contaram com atividades desenvolvidas de forma interligada em um processo fluido, em que eram abordados os meios expressivos da linguagem musical e as habilidades musicais<sup>85</sup> de forma contextualizada, prezando pela participação ativa dos alunos e instigando-os a produzirem sentidos subjetivos na medida em que constituíam o conhecimento. Exceto o primeiro momento do trabalho, a definição das atividades, do repertório e dos temas adotados foi tendo sua definição no decorrer do próprio processo por levar em conta as expressões dos alunos em ação.

Apesar da tenuidade que caracterizou a delimitação das etapas do processo de ensino-aprendizagem devido à sua fluidez e à recorrência de meios expressivos, estruturas e habilidades, ele perpassou distintos momentos desencadeados pelo trato de determinadas produções musicais e ou pela realização de atividades que enfocavam, prioritariamente, certos aspectos da amplitude dos conteúdos de ensino musical. O primeiro momento teve em seu transcurso a apreciação, análise e execução vocal da canção *É bom cantar*, da compositora Bia Bedran. A música foi previamente selecionada, haja vista que era necessário iniciar o trabalho por algum lugar. Ainda no primeiro dia de aula, com a utilização de um questionário respondido pela turma, pude saber que a maioria dos alunos tinha afeição pelo gênero musical funk, informação que foi importante na definição dos modos de abordagem dos conteúdos. A partir das duas referências – a música de Bia Bedran e as produções do gênero funk – tomei a ideia de “base musical”, formada por distintas vozes, geralmente constituídas na forma de ostinato, como mote para a apreciação, análise, execução e criação musicais ao longo do processo.

---

<sup>85</sup> Cf. tópico 5.2.1.

### 6.2.2.1 Primeiramente, “É bom cantar”.

#### 6.2.2.1.1 “Essa música é divertida!”

A primeira atividade musical proposta à turma de 4º ano foi a apreciação da canção *É bom cantar* (Bia Bedran)<sup>86</sup>. Com os alunos sentados nas cadeiras organizadas em círculo, para a primeira audição os orientei tão somente a prestarem atenção na música. Uma escuta inicial mais livre era importante, pois um dos objetivos era de que os alunos me informassem suas impressões, inclusive se já conheciam a canção e quais seriam as referências emergentes. Era também objetivo da escuta que os alunos que não conhecessem a música tivessem contato com ela para o posterior desenvolvimento de um trabalho de análise e canto.

Logo no início da apreciação percebi olhares cheios de graça e, pouco depois, risos compulsivos que partiram de um e de outro, até envolverem toda a turma (TA-01). Eu poderia imaginar diferentes reações em relação à *É bom cantar*, mas as gargalhadas me surpreenderam. Perguntei: “por que vocês estão rindo?”, ouvindo como resposta: “é legal demais!”. A turma prosseguia como que contagiada pelas risadas, enquanto vários alunos disputavam a oportunidade de explicar sua reação à escuta. Diante a ansiedade do grupo, solicitei que as pessoas que desejassem falar levantassem a mão e, já nesse momento, demonstrei minha preocupação com o tempo escasso da aula. Visando o melhor aproveitamento do tempo era preciso que as falas fossem breves e que houvesse silêncio para que fossem compreendidas. Márcia foi a primeira a explicar: “Tia, eu vou falar duas coisas. A primeira é que essa música é muito engraçada. É boa e... dá pra dançar muito bem. Dá pra requebrar. Pronto!”. A aluna encerrou a fala sem conseguir controlar os risos. Os colegas riram junto. Questionei Márcia se havia mais algum aspecto que lhe chamara atenção. Sua resposta deu sinais de que, para além da impressão geral acerca do caráter da música, ela havia notado elementos mais específicos, talvez como uma expressão do estudo musical na escola em anos anteriores: “ela tem variações de voz, variações de instrumentos e variações de batidas”. Isabella e outras crianças comentaram algo relacionado à letra da canção. Luciano comentou que na última parte a cantora entoava um “ih...”, procurando imitá-la com a emissão de um som longo e agudo. Ele ainda completou: “parecia um Titanic afundando”. Em sua demonstração vocal e comparação com o Titanic, Luciano se valeu, espontaneamente, de uma imagem mental como recurso para elaborar melhor suas impressões, aproximando a

---

<sup>86</sup> Cf. Anexo E e Imagem 1.

sensação provocada pelos elementos sonoros percebidos a uma referência visual, possivelmente associada ao filme *Titanic*, configurada em suas experiências anteriores. Laura também expressou sua percepção geral: “eu achei a música boa, porque tem várias vozes e eles estão se divertindo”.

A turma prosseguia solicitando, incessantemente, que eu colocasse *É bom cantar* para mais uma apreciação. Aquele tinha sido, de fato, o seu primeiro contato com a canção. Diziam: “professora, põe de novo!”; “nós podemos dançar?”; “a gente viciou nela!”; “essa música é divertida!”; “põe de novo, põe de novo, põe de novo!”. Alguns alunos se interessaram pelo nome da música, que eu não havia dito. Ao invés de revelá-lo, solicitei que eles próprios sugerissem o nome, tendo em vista o teor da letra. Esse era, pois, um recurso para que começassem a se atentar ao texto, vislumbrando a execução vocal em uma fase posterior. Alguns alunos, que já na primeira escuta haviam retido algumas palavras e frases, se manifestaram. Durante a segunda apreciação, os alunos se atentaram melhor à letra e a determinados elementos musicais. Diogo salientou: “Eu percebi, sabe, no início, um cara que fica cantando ‘é bom... é bom...’”. Assim como Luciano, ao abordar o trecho em questão o aluno imprimiu qualidade sonora ao texto, demonstrando atenção não só à letra da música, mas também a uma característica de sua materialidade: era integrada por uma voz masculina, com entrada logo no início, que entoava algo em uma mesma altura (frequência sonora) repetidas vezes (“é bom”). Ao passo em que uma criança expunha suas observações, as outras complementavam. Carlos salientou: “ela [a cantora da voz principal] fala ‘bom’ em todas as coisas: ‘é bom sentir... é bom ouvir...’”. Diante o teor da letra, ele e Márcia presumiram que o nome da música seria “é bom”.

Após a segunda apreciação e as especulações sobre o nome da música, revelei que era intitulada “*É bom cantar*”, discorrendo sobre sua autoria. Ao mencionar o nome da cantora e compositora Bia Bedran, bem como aspectos de sua biografia, abordei o papel dos compositores, como sendo aqueles artistas situados em seus contextos históricos que, com suas referências de vida, seus pensamentos, valores, conhecimentos, criam as músicas. A capa do CD que eu havia utilizado apresentava uma fotografia da artista usando um boné com a aba virada para o lado e um fio de barbante trançado entre os dedos, em representação à tradicional brincadeira “cama de gato”<sup>87</sup>. A imagem expressava um caráter sapeca, infantil, que pude relacionar à trajetória da artista, com seu trabalho voltado às crianças e ao teor das músicas ali contidas. Comentei que, possivelmente, a compositora achasse as músicas daquela

---

<sup>87</sup> *O melhor de Bia Bedran*. Angels Records.

coletânea divertidas, do mesmo modo que os alunos haviam percebido *É bom cantar*. Porém, essa sensação dependia de cada pessoa, pois, eu mesma tinha até vontade de chorar ao ouvir determinadas músicas compostas por ela. Nesse momento, Márcia comentou: “tipo ‘Avião sem asa’”, provavelmente se referindo à situação de grande emocionalidade vivenciada por ela no ano anterior durante a apreciação da música *Fico assim sem você* em uma aula naquela mesma sala, conforme relatado no item 6.1.

Ainda na primeira aula propus que a música fosse cantada uma vez. Ao abordarmos sua letra com essa finalidade, Carlos comentou: “professora, eu sei o que faltou nessa música. Tem muita coisa que ‘é bom’. E também tem uma coisa que ‘é bom’ para as crianças – é bom se divertir!”. A ponderação de Carlos, juntamente com as manifestações dos alunos quando da apreciação e os comentários que a seguiram mencionando diversão, não me pareceram coincidência, mas expressões de sentidos subjetivos associados à necessidade do lúdico e à compreensão de música como algo divertido – fosse pelo efeito das representações sociais acerca do fazer musical como entretenimento, fosse por buscarem naquele espaço escolar experiências lúdicas.

Perguntei aos alunos se haviam gostado daquela canção e se achariam interessante desenvolvermos um trabalho sobre ela nas aulas seguintes. Mesmo que *É bom cantar* não fosse previamente conhecida e integrada ao rol de preferências musicais das crianças, elas se mostraram entusiasmadas a ouvi-la, cantá-la e conhecer suas especificidades composicionais. Tal motivação poderia estar relacionada à produção de sentidos subjetivos associados ao brincar, que emergidos no contexto da escuta, tomaram uma dimensão nas configurações subjetivas da sala de aula.

Ao final da aula retomei a colocação inicial de Márcia de que a música tinha “variações de voz, variações de instrumentos e variações de batidas”, dizendo que, embora parecesse, a execução apreciada não contava com instrumentos musicais. Diante as expressões de surpresa e incredulidade dos alunos com a informação anunciei que na aula seguinte poderíamos conhecer “segredos interessantes” sobre as escolhas de Bia Bedran para compor *É bom cantar*. Márcia, então, perguntou: “igual a detetive?”.

#### 6.2.2.1.2 *“Igual Sherlock Holmes!”*

As atividades programadas para a segunda aula visavam o desenvolvimento do pensamento reflexivo acerca dos meios expressivos da linguagem musical em contexto, tomando por base a canção de Bia Bedran. Como os alunos da turma já haviam estudado

Música na Eseba anteriormente, poderiam contar com noções sobre determinados elementos da estruturação musical, o que se associaria às informações que eu forneceria, subsidiando sua escuta, percepção e compreensão em um movimento dialético. Ademais, o desenvolvimento da própria habilidade de escuta consistia em objetivo das atividades.

Uma das principais características de *É bom cantar* e que já havia sido notada por vários alunos nas audições durante a primeira aula, era sua estruturação a partir de distintas vozes. Entoadas sem acompanhamento instrumental, as vozes humanas e percussão corporal iam se sobrepondo e formando uma base sobre a qual era acrescida a melodia principal. A compreensão dessa estrutura foi, então, tomada como ponto de partida para o trabalho, se ampliando à percepção dos elementos musicais e suas inter-relações em cada voz. Em acordo com Davidov (1988, p. 122), a intenção era tomar uma composição para a apreciação e análise de modo que os alunos “descobrissem” suas peculiaridades, de certa maneira perpassando etapas de criação artística percorridas por outrem. Se referindo ao ensino de Artes plásticas, mas podendo transpor seu pensamento ao ensino musical, o autor explica que, nesse processo de “assimilação do modo geral da atividade artística e representacional pelas crianças”, vão se estruturando nelas “‘padrões sensoriais’ das relações entre a cor, forma, ritmo, etc. e os modelos das ações através dos quais estes padrões são construídos no processo de realização da ideia do artista”.

Tendo em vista os objetivos das atividades de escuta e análise, me vali de estratégias baseadas na questão posta por Márcia na aula anterior, ao me perguntar se agiriam como detetives para conhecerem os “segredos” da música. Ao chegarem à sala para a segunda aula, os alunos me encontraram vestindo um casaco do tipo “sobretudo” e usando uma boina de feltro com aba. Meu intuito era não só de criar um ambiente fantasioso, mas de utilizar a imaginação como recurso para aguçar a escuta e percepção musical. Carlos logo supôs que minha vestimenta deveria se relacionar à música. Duas crianças cogitaram que eu estivesse fantasiada de Bia Bedran, o que foi interessante, pois mencionaram o nome da artista com familiaridade e cantaram um trecho da música apreciada na semana anterior. Então falei aos alunos sobre a ideia de conhecermos segredos da música, como se fôssemos detetives. Nesse momento Márcia, empolgada, comentou em bom som: “igual Sherlock Holmes!”. Após ouvir minha confirmação, Márcia comentou que só se lembrou desse personagem porque vira o nome escrito no caderno de uma estagiária durante uma aula de História no dia anterior. A partir de então, se pôs a contar aos colegas sobre Sherlock Holmes: “é o maior detetive do mundo, só que ele não é real, é um personagem. Ele procura pistas para achar o criminoso, ou ele procura pistas para saber segredos para achar o criminoso”. Aproveitando as



considerações da aluna, comentei que detetives precisavam ter um olhar muito atento para seguirem as pistas, o que em nosso caso faríamos a partir da audição. Imersos na ideia de “investigação”, Márcia e Lucas gesticulavam, encarnando o detetive como personagem. Alguém sugeriu que as pistas deveriam ser anotadas em uma caderneta, pois assim faziam os investigadores. Diante a proposição expliquei à turma que seria utilizado um material de apoio que eu havia preparado para que fizessem as anotações de suas “descobertas”. Apesar de os alunos se mostrarem envolvidos na proposta, não demorou muito para Isabella e Luciano me questionarem sobre quando iriam cantar. Luciano chegou a dizer: “É mesmo! Nós temos que cantar!”, demonstrando a expectativa em relação à aula de Música associada às atividades de execução.

Para introduzir a escuta e análise, expliquei aos alunos que a música *É bom cantar* seria como um “caso” e que, primeiramente, eu precisaria informá-los sobre alguns aspectos para que procedessem à “investigação”. Eu disse, então, que ela era formada por várias “camadas”<sup>88</sup> que constituíam uma espécie de cortina, um pano de fundo, e depois, sobre elas, entrava Bia Bedran cantando a parte principal. Não por coincidência eu também estava usando uma echarpe, cuja estampa apresentava listras coloridas sobrepostas. Para que as crianças melhor formassem a ideia de vozes sobrepostas e contínuas, mostrei-lhes as camadas com as diferentes cores no tecido. Depois coloquei a música para uma primeira apreciação na aula, dizendo aos alunos que se atentassem às entradas das “camadas”. Ao término da escuta, Márcia quis comentar sua impressão:

*Eu não sei por que, quando eu ouço essa música eu penso que eles estão num lugar preto com umas árvores de papel, é... um laguiho feito de papel amassado... e os caras que falam “é bom...” toda hora [entoa] ficam aparecendo do lado, aí quando a Bia Bedran vai começar a cantar, sai debaixo da terra (TA-02).*

A imagem mental criada por Márcia reforçou aspectos importantes da estruturação musical: a presença de vozes masculinas entoando algo contínuo, porém com papel secundário, e que a melodia principal entoada por Bia Bedran, que até certo momento estava ausente, surgia em destaque.

---

<sup>88</sup> Para essa atividade utilizei a palavra “camada” ou invés de “voz”, procurando evitar confusões em um primeiro momento. É que os alunos associavam “voz” à presença de uma pessoa emitindo sons vocais, sendo que na execução de uma voz, entendida como parte de uma estrutura musical, pode haver várias pessoas cantando em uníssono ou mesmo a utilização de outras fontes sonoras que não a vocal.

Vislumbrando uma apreciação mais pormenorizada, cada aluno recebeu uma folha com dez questões orientadoras da escuta<sup>89</sup>. No espaço coletivo, uma criança lia a primeira questão colocada como um “mistério” a ser desvendado na “investigação”. Em sequência, um trecho da música era apreciado. Cada criança fazia suas anotações. As três primeiras questões se referiam às entradas, término e simultaneidade das vozes. Ao passo em que os alunos prestavam atenção nessas estruturas, acompanhando o desenvolvimento de diferentes vozes em concomitância, desenvolviam a habilidade da escuta ativa. Até a terceira questão foi feito um revezamento entre momentos de escuta e a realização dos registros escritos sem compartilhar as observações. Antes de passar à quarta questão as respostas foram reveladas e colocadas em debate. Quando alguém apontava algo interessante que os outros alunos não haviam percebido, ou quando apareciam dúvidas ou pontos de vista divergentes, a música era novamente colocada à apreciação e, no espaço dialógico, a turma chegava a um entendimento com a minha interferência organizando o processo reflexivo. Foi o que aconteceu quando Lucas e Diogo, destoando da turma, apontaram a existência de uma segunda “camada” que empregava sons de outra procedência que não a vocal. Para Lucas, eram clavas que realizavam os sons e para Diogo, estalos com a língua.

A terceira e quarta questões incitavam a atenção à qualidade das estruturas sonoras. A quinta e sexta questões colocavam o desafio de uma apreciação mais apurada, tendo em vista a compreensão das partes contidas no todo em processo. Para auxiliar os alunos com recursos subjetivos que poderiam ser úteis na execução da tarefa proposta, em que deveriam se atentar às qualidades de apenas uma das vozes em meio à polifonia, apelei intencionalmente à fantasia:

*imaginem que um detetive está seguindo uma pessoa para desvendar um mistério. Aí surgem várias pessoas na rua, mas ele continua seguindo apenas aquela de seu interesse. De repente passa um carro na frente e encobre a visão... mesmo assim o detetive segue tentando acompanhar a mesma pessoa. É isso que vocês vão fazer agora. Cada um escolhe uma das camadas e tenta seguir apenas ela! (TA-02).*

Devido à escassez do tempo de aula e ao cansaço que o processo de análise foi acarretando, as questões de número sete a dez não foram abordadas na mesma ocasião, nem tiveram suas respostas anotadas na folha. Porém, foram indiretamente respondidas no processo de execução vocal que seguiu sempre permeado pela atividade reflexiva.

---

<sup>89</sup> Cf. Apêndice C.

A sexta questão, ao indagar “como” era o som da “camada” seguida, abriu espaço para que os alunos expressassem suas memórias em relação ao aprendizado nas aulas de Música em anos anteriores ou mesmo em outros espaços de ensino-aprendizagem musical, especificando qualidades dos sons (TA-02). Nas falas e registros escritos apareceram respostas como a de Isabella, que percebeu a altura (grave) e a repetição de um motivo<sup>90</sup>: “eu achei o som da camada que eu ouvi bem grosso e ele ficou igual por todo o tempo”. Letícia escreveu: “o som que eu escutei era grosso e também curto, porque a palavra era cantada rapidamente”. Em sua resposta a aluna demonstrou o entendimento de que um mesmo som tem diferentes qualidades, além de explicitar corretamente a ideia do som curto relacionado à duração da palavra. Já Fabiana evidenciou em sua resposta a concomitância das propriedades do som Intensidade e Duração, a repetição do motivo e a diferenciação da frase ao final da música: “o som é fraco e um pouco longo e ele permanece igual por todo o tempo, menos no final”.

Mediante a sexta questão comecei a abordagem das propriedades do som Altura, Duração, Intensidade e Timbre, não como aspectos isolados e sim como meios expressivos da linguagem em interação no contexto musical. Parti da reflexão conjunta com os alunos, analisando cada uma das três primeiras vozes com a discriminação de seus elementos mais característicos.

IMAGEM 1 – ostinatos da canção É bom cantar (Bia Bedran)

**É Bom Cantar**

Bia Bedran

4° Ostinato 25  
Can - can-can-can-ta-ro-lar \_\_\_\_ Can - can-can-ta-ar

3° Ostinato  
Bom Can - tar Bom Can - tar

2° Ostinato

1° Ostinato  
Bom \_\_\_\_ É Bom \_\_\_\_ É Bom \_\_\_\_ É Bom \_\_\_\_ É

<sup>90</sup> Ideia musical rítmica ou melódica básica.

A primeira voz entoada consistia em um ostinato<sup>91</sup> desenvolvido com a repetição do motivo “é bom” – formado por um som curto (“é”) e um longo (“bom”), executados em uma mesma altura (grave). A segunda voz era constituída por sequências de um silêncio e um som, caracterizando assim o ostinato. A terceira voz, também em ostinato, tinha em seu motivo um silêncio e três sons de mesma duração e altura, sendo esta mais aguda que a altura da primeira voz (uma quinta justa acima).

A princípio, a percepção se deu a partir da escuta da gravação original de *É bom cantar*. Poucos foram aqueles como Isabella, Letícia e Fabiana que conseguiram discriminar elementos musicais. Para que os alunos de fato percebessem as nuances sonoras, a repetição de sons em uma mesma altura, bem como outros elementos e suas inter-relações, foi, então, desenvolvido um trabalho de escuta e análise no contexto da execução vocal da canção, indo ao encontro da proposta de Zankov (1984).

#### 6.2.2.1.3 “*A gente ouve música, faz um monte de coisa legal*’, ‘*só que tem que prestar atenção também!*’”

A terceira aula foi iniciada com a rememoração oral das características gerais de *É bom cantar*. Como os alunos passavam a semana toda sem qualquer contato formal com o conteúdo, era muito importante a retomada do assunto a partir daquilo que havia sido desenvolvido nas aulas anteriores. Laura foi a primeira a mencionar a estrutura geral da música, se lembrando da entrada paulatina de diferentes vozes e sua semelhança com a ideia de camadas de minha echarpe. A partir de então, comecei a indagar os alunos sobre as características de cada voz na medida em que eram entoadas por mim. Aos poucos as crianças uniam suas vozes ao meu canto e salientavam determinados elementos. Como todos queriam participar, cantando e falando em recordação a cada “camada”, o ambiente da sala se tornava muito ruidoso. Até certo momento eu considerava importante a experimentação vocal mais livre, mas, para a organização e fluência dos processos, era necessário impor certa ordem. Para isso, minha estratégia consistiu em abaixar a cabeça, em um gesto previamente combinado com os alunos em sinal de que silêncio deveria ser feito. Essa era uma forma que evitava o acréscimo de outros ruídos ao ambiente, como seriam os apelos verbais por silêncio, permitindo que organizássemos melhor as intervenções de cada um no espaço dialógico.

Na medida em que cada “camada” da música era executada, suas características eram rememoradas e, recursivamente, explicados os elementos musicais envolvidos. A própria

---

<sup>91</sup> Voz constituída pela repetição contínua de determinado motivo musical.

entonação vocal viabilizava a compreensão sobre a duração dos sons – se mais curtos ou mais longos, e sobre a Altura – se repetidos em uma mesma frequência, se mais agudos ou mais graves. Para instigar a percepção e a apreensão dos conceitos tangentes aos elementos envolvidos nas estruturas abordadas, eu utilizava como estratégia a constante colocação de perguntas desafiadoras ao invés de tão somente oferecer aos alunos uma explicação pronta. Em suas respostas era possível avaliar se, de fato, compreendiam o que vinha a ser, por exemplo, um som emitido na mesma altura que outro, como no caso do motivo gerador do primeiro ostinato (“é bom”).

Os sons empregados na entonação dos dois monossílabos (“é” e “bom”) tinham a mesma frequência, portanto, eram entoados na mesma altura, podendo se dizer ainda, que o motivo abarcava duas sílabas entoadas sobre a mesma nota musical. Porém, ao serem indagadas, muitas crianças encontravam dificuldades em perceber a similaridade, pois tal percepção envolvia não só o reconhecimento de padrões de altura isolados, mas a sua interação com outros aspectos expressivos. Embora a frequência de entonação das sílabas fosse a mesma, suas durações eram diferentes, sendo a primeira mais curta (“é”) e a segunda mais longa (“bom”). As próprias vogais envolvidas na letra da música propiciavam equívocos. Por mais que eu demonstrasse, mediante a entonação vocal, que a altura do som empregado na execução de “é” era igual ao som de “bom”, Lucas insistia em negar. É que ele tinha em mente a vogal “é” soando aberta e a vogal “ô”, integrante do monossílabo “bom”, soando fechada. A colocação de Lucas mostrou um pensamento diferenciado, que gerou tensão, demandando a mim adotar outras estratégias para que captasse e compreendesse a similaridade na altura dos dois sons, a despeito do ritmo e sílabas diferenciados. Assim foi que, lançando mão do aspecto visual em articulação ao sonoro, executei o motivo do primeiro ostinato ao violão, sem cantar. Os alunos puderam constatar que meus dedos da mão esquerda não se moviam, não havendo alteração na nota executada, percepção que articulada às explicações e experimentação vocal auxiliaram na formação do pensamento reflexivo.

O trato dos elementos musicais abarcava estratégias diversas, sempre buscando desenvolver um entendimento sobre os meios expressivos da linguagem musical em interação. O apontamento de sons isolados de um contexto musical, caracterizando-os como agudos ou graves, por exemplo, como muito é feito em lógicas tradicionais de ensino e que ainda vê-se como proposta em livros didáticos de Música, talvez não fomentasse contradições e tensões, contudo, não favoreceria a formação do pensamento reflexivo, justamente por prescindir das inter-relações entre os diferentes elementos constitutivos da expressão musical.

Ao passo em que as diferentes “camadas” eram entoadas separadamente, seus elementos característicos iam sendo abordados, considerando, para isso, tanto as propriedades dos sons em particular, quanto a relação entre as distintas propriedades envolvidas na execução de um mesmo som. Aos poucos, as “camadas” foram colocadas à execução simultânea, inicialmente por dois grupos de alunos, depois por três, quatro e até cinco, de modo que as estruturas musicais ficaram ainda mais inteligíveis quando experienciadas e percebidas em sobreposição. Como exemplo, o ritmo – meio expressivo que corresponde à combinação de durações de sons referenciada em determinada unidade de tempo – pôde ter seu princípio melhor definido quando foi possível analisar que, enquanto no primeiro ostinato ocorria um som longo (“bom”), simultaneamente, no terceiro ostinato a mesma quantidade de tempos era preenchida com outra organização sonora – uma maior quantidade de sons, porém mais curtos (“bom-can-tar”).

Elementos como pulsação e andamento, que davam unidade às vozes executadas em conjunto, foram explicitados verbalmente. Entretanto, o investimento de sentidos pelos alunos se deu com maior força ao perceberem sua imprescindibilidade à execução em conjunto, haja vista que cada voz deveria adotar o mesmo parâmetro temporal, mantendo a regularidade para a harmonização e fluência da música. Da mesma forma, a Altura era notada em sua horizontalidade, na relação entre um som e outro da mesma voz, mas também em sua verticalidade, comparando a entonação empregada nas diferentes vozes. Assim, se a primeira e a terceira “camadas” eram caracterizadas pela constância das alturas, ao serem tomadas em comparação, punham em evidência os parâmetros grave e agudo. Ademais, foi mediante a percepção das notas repetidas no primeiro e terceiro ostinatos que a ideia de melodia – característica da voz principal e do quarto ostinato – pôde ser melhor conjecturada. Como estratégia auxiliar a essa construção, utilizei o recurso da imaginação, comparando “melodia” a um desenho, como se os sons fossem contornos esboçados no ar, diferentemente da ideia de linha reta, para representar sons em uma mesma altura. Outros elementos que tiveram sua compreensão a florada no contexto da realização musical de *É bom cantar* foram a própria densidade, com o gradativo acréscimo de vozes; a divisão métrica (compassos quaternários); o silêncio integrado à composição como elemento expressivo e os ictus iniciais anacruse (primeiro ostinato e melodia principal) e acéfalo (segundo, terceiro e quarto ostinatos).

Para a execução das vozes eu utilizava o recurso da regência, marcando a pulsação, os compassos quaternários e sinalizando as entradas aos executantes. A partir de um esforço que envolvia a percepção e o raciocínio, os alunos compreendiam a organização dos fenômenos, conseguindo se beneficiar da regência no momento do canto, que, por sua vez, favorecia a

compreensão da estrutura musical em ação. Esse entendimento era viabilizado pelas minhas perguntas provocativas e pela participação efetiva dos alunos. O trecho que se segue expõe um pouco desse processo:

*Lucielle: vamos nos lembrar de como é a terceira camada?*

*[Isabella começa a cantar e outras crianças a acompanham. Com o violão, ajusto o tom da voz tocando a nota mi como referência].*

*Lucielle: Isso. Pessoal, seguindo a minha marcação [regência], em que momento o canto dessa camada deve entrar?*

*João Paulo: no [tempo] 2, no 3 e no 4.*

*Laura: olha só, tia, e na segunda camada é só no 2 e no 4 que bate palma assim, óh [demonstra].*

*Lucas [se lembrando do efeito produzido pelo primeiro e terceiro ostinatos quando executados simultaneamente]: professora, começa com “é bom”, aí depois do “é” [elemento do primeiro ostinato] põe o “cantar” [elemento do terceiro ostinato] (TA-03).*

Os gestos da regência davam unidade à execução e a impulsionavam, o que não seria possível aos alunos realizarem sozinhos naquele momento de seu desenvolvimento musical. Ela também punha determinados elementos musicais em evidência. Ao tratar do silêncio como elemento integrante do segundo e terceiro ostinato, por exemplo, Laura comentou que ele significava uma “paradinha” na música (Ibid.). Porém, ao se atentar a esse elemento na fluidez do compasso, visualmente demonstrado em minha regência, ficou notório à aluna e a seus colegas que ele não poderia ser definido como estagnação na música e sim, como tempo de ausência de som (pausa) contado no interior de uma estrutura em constante movimento. O ictus inicial do tipo anacruse, característico do primeiro ostinato e da melodia principal, além de ser evidenciado nos gestos da regência, contou com os recursos da imaginação para que fosse melhor compreendido. Em minha explicação mencionei o efeito de se pular em um trampolim – comparando o impulso e queda da pessoa em uma piscina ao efeito musical. No ictus inicial anacruse esse impulso é configurado com a presença de um som curto e fraco, anterior ao primeiro tempo (forte) do primeiro compasso efetivo da música, repousando sobre ele. Mas, o recurso subjetivo teve melhor resultado quando os próprios alunos tomaram o efeito da cama elástica em comparação, também conhecida por “pula-pula” – um brinquedo muito apreciado por eles (Ibid.).

A atividade de canto, além de viabilizar o entendimento dos meios expressivos da linguagem musical dada à natureza sonora do objeto de estudo, consistia, juntamente com a escuta, em objeto de ensino-aprendizagem. Para cantar, as crianças eram orientadas quanto à postura corporal, à respiração diafragmática, à dicção e à projeção da voz. Outro aspecto

muito importante era a afinação. Para garanti-la, os alunos precisavam se atentar aos sons de referência e à sua própria entonação vocal, em um exercício constante de escuta de si mesmo e dos outros. Como sons de referência eu sempre utilizava o violão e minha própria voz, principalmente no início da execução. Porém, na medida em que os alunos iam cumprindo suas entradas, eu retirava o suporte, o que tornava a realização uma tarefa ainda mais desafiadora. Para alguns o desafio estava em conseguir a afinação inicial antes mesmo de a música ter seu início ou em conseguir entrar com sua execução no momento correto. Para outros, a dificuldade estava em manter a voz firme sem perder o andamento nem o correto contorno melódico frente à entonação das demais vozes, caracterizadas por diferentes ritmos e alturas.

Embora a atividade de canto fosse coletiva, sua personalização acontecia a todo momento, pois a participação de cada pessoa e grupo era observada e aprimorada no próprio contexto da roda. Para tanto, era preciso que eu lançasse mão de distintas estratégias. Às vezes, a demonstração de um trecho ao violão ou a repetição de um som auxiliava a criança ou grupo a perceber e cantar nas alturas corretas, o que sozinhas não conseguiriam fazer. Outras vezes, o apoio necessário estava na regência e em minhas expressões faciais exageradas. Em certas situações, com a realização coletiva em curso, era preciso que eu agisse rapidamente, inserindo minha voz em apoio a determinada pessoa ou grupo, até que conseguisse estabilidade. Nessas circunstâncias eu ia retirando minha participação aos poucos para que os alunos se vissem na condição desafiadora.

Considerando as especificidades dos alunos, para Ludmila, por exemplo, a dificuldade estava no espalmar das mãos. Responsável por executar o segundo ostinato – voz caracterizada por sequências de um tempo de pausa e um tempo de som produzido pela percussão corporal – a aluna reclamava que as mãos doíam e que não conseguia percutir apenas três dedos de uma mão contra a palma da outra, conforme eu havia sugerido ao grupo (TA-04). Frente à necessidade de Ludmila, atenção especial foi dada a ela, sendo que os colegas também se dispunham a propor formas alternativas para a sua participação. Para a aluna, emitir a palma já consistia em um desafio, emiti-la com a entrada no momento correto consistia em outro, e, prosseguir na realização do ostinato ao longo da música garantindo o adequado andamento, representava ainda outra dificuldade a ser superada.

Além dos desafios de cunho técnico, havia aqueles da ordem da interpretação musical, estreitamente relacionados à dimensão emocional. Não bastava, pois, garantir a correção nas entradas, na afinação das vozes, no ritmo. Era preciso ainda a atenção quanto às nuances na intensidade e outros aspectos sensíveis que conferiam expressividade aos gestos sonoros.



Durante as experimentações das vozes nos grupos e do permanente diálogo que se caracterizava como autoavaliação e avaliação dos feitos dos colegas, Márcia ressaltou a necessidade de um cuidado com a intensidade, para que uma voz não encobrisse a outra, algo já levantado por Laura em outra ocasião: “o grupo três precisa cantar baixinho para não tapar a voz dos solistas” (TA-04). Em acordo com Márcia, Lucas lançou mão de um exemplo para explicar o pensamento à turma. Nesse clima, de participação com a reflexão sobre os elementos da estruturação musical e de uma responsabilização coletiva pela constituição da música no processo e não como produto dado, pronto a ser absorvido e reproduzido tal como idealizado pela compositora, os alunos iam dando suas contribuições para a realização de É bom cantar, estabelecendo-se também relacionamentos diferenciados da hierarquia que, tradicionalmente, caracteriza as relações entre professor e alunos. De tal maneira pode ser entendido o seguinte trecho dialógico:

*Lucielle: isso mesmo, Márcia... precisa ter cuidado para não tapar a voz principal... então vocês do grupo três precisam cantar mais suavemente, como se criassem uma cortina ao fundo...*

*Lucas [dirigindo-se a uma das colegas do grupo três, dá um exemplo para ilustrar o que Marina disse]: é... você é muito mais alta do que eu. Se eu for mais alto do que vc, aí vou estar te atrapalhando... porque se você está mais alta do que eu e o sol está pra lá, se eu fico mais do que você eu vou atrapalhar o sol pra você... eu não posso ficar mais alto do que vc.*

*Lucielle: Isso, Lucas. E na música? Fica bonita se fizer isso, tapando?*

*[Vários alunos respondem]: Não...*

*Lucas: mas também tem algumas músicas que têm duas vozes: primeiro, no primeiro compasso uma é mais forte do que a outra, e, depois, no outro compasso é o contrário.*

*Lucielle: Ah... vejam o que o Lucas está falando, gente! Têm músicas em que uma voz aparece mais, e depois é a outra! Isso mesmo, Lucas!*

*Lucas: é... igual quando alguém faz uma pegadinha e depois alguém dá o troco.*

*Lucielle: Isso também vai acontecer na nossa música. Na maior parte do tempo as vozes vão cantar como se fossem um pano de fundo, uma cortina, suavemente... leve... para os cantores da voz principal aparecerem... mas vai ter outro momento em que outra voz vai surgir (4º ostinato, em um intervalo entre a execução da melodia principal pelos solistas e sua repetição) e essa voz vai precisar aparecer mais (TA-04).*

As colocações de Lucas expressam ainda processos da imaginação como estratégia para constituir o pensamento musical; o termo “compasso”, com correção e significado, posto em uso no contexto de suas formulações; e a percepção sobre nuances interpretativas de músicas outras, vivenciadas em outros contextos, com sua expressão na atualidade da aula de Música, interferindo na formulação de um entendimento sobre o objeto musical em estudo.

No grupo, o que era desafiador a uns, poderia não ser a outros, mas todos tinham tarefas que os colocavam em sua área de desenvolvimento potencial. Se para Ludmila a dificuldade primeira estava em espalmar as mãos, para Carlos era garantir a acuidade na realização tendo em vista a responsabilidade assumida de cantor solista, ao lado de Isabella. A distinta função lhe colocava grande responsabilidade, mas o deixava bastante motivado, tal como pude observar em seu comentário: “Vou ser solista! Muito bom! Eu gostei!” (TA-03). Já Márcia e Luciano, após perpassarem a realização dos três primeiros ostinatos e dominarem-nos com facilidade, receberam o desafio de realizar o primeiro e o segundo ostinato de forma simultânea, bem como o de cantarem o quarto ostinato caracterizado por uma estrutura melódica e rítmica mais rebuscada – com entrada após uma primeira execução da melodia principal.

Em geral, o clima da aula, com a participação das crianças expressando seu pensamento e fazendo música, era de tolerância e diálogo, mesmo quando atenção era dispensada mais a um grupo ou pessoa que carecia em determinado momento. Mas, brincadeiras e comentários inoportunos também apareciam, gerando tensões entre mim e os alunos e entre eles mesmos. Essas situações eram resolvidas também a partir do diálogo, destacando o respeito recíproco, a necessidade de concentração e de aproveitamento do tempo de aula. Não raro era as próprias crianças chamarem a atenção dos colegas. Tensões também eram geradas quando, repetidas vezes, algum aluno, por desatenção ou dificuldade, executava a voz de seu grupo erroneamente, desafinando o canto, emitindo sons fora da pulsação ou fazendo entradas em momentos indevidos. Essas observações e apontamentos estavam diretamente relacionados à autoavaliação e à avaliação de uns pelos outros que ocorria durante o ensino-aprendizagem, inclusive no curso das próprias realizações musicais. Mas minha atenção e interferências nesse processo eram necessárias para que a críticas não se tornassem fatigantes e destrutivas.

Mesmo diante o processo de análise e execução de É bom cantar, que em determinados momentos entediava as crianças dado ao esforço de concentração, pensamento, percepção e execução musical requerido – juntamente com sentimentos de desejo de realização, insegurança, vaidade e senso de responsabilidade ao desempenhar determinados papéis no conjunto, além da coragem para expor ideias e a própria voz no canto – os alunos seguiam investindo a música de sentidos associados à diversão. Em um momento de grande exigência de concentração, em que era demandado a Luciano e à Márcia que cantassem o quarto ostinato, mais complexo que os demais, o aluno deu um risinho sutil. Pensando que ele estivesse constrangido, perguntei o que se passava, ouvindo como resposta: “é que é muito

engraçada...” (TA-04). Demonstrando cumplicidade, toda a turma se pôs a rir, e novamente, tentando me explicar sua reação, tal como havia ocorrido na primeira aula. O motivo da graça era que o quarto ostinato, com melodia e ritmo mais marcantes que os demais, se desenvolvia sobre um jogo silábico – “ca-can-can-cantarolar, can-ca-can-tar”<sup>92</sup>. Aproveitando a circunstância, ponderei que Bia Bedran, ao escrever aquela parte da música, talvez tivesse pensado em “brincar” com as palavras e com as sílabas. Entusiasmada, toda a turma prosseguiu cantarolando o quarto ostinato, dançando, divertindo-se com a própria execução.

O processo de ensino-aprendizagem era exigente, requerendo o empenho das crianças em múltiplas direções, mas mantinha aberto os canais para sua expressão, algo observado por elas próprias em diferentes momentos, como no trecho dialógico envolvendo Davi e Laura, respectivamente: “‘aqui [na aula de Música] é melhor, porque a gente ouve música, faz um monte de coisa legal’, ‘só que tem que prestar atenção também!’” (TA-08).

#### 6.2.2.1.4 *“Na hora de cantar a gente não achou engraçado”.*

Considerando os processos avaliativos na aula de Música, além de se fazerem presentes de forma contínua no curso da execução musical, ocorriam mediante minha observação sobre o desempenho das crianças quando do emprego de determinadas habilidades, ao me atentar aos seus comentários, às suas respostas aos meus questionamentos, às suas expressões que evidenciavam a implicação ou recusa em participar das atividades, aos recursos utilizados em sua realização e compreensão musicais, à sua capacidade de escuta ativa de si mesmo e das realizações musicais dos colegas e do grupo em sua integralidade, dentre outros aspectos. A partir da observação direta era possível construir hipóteses sobre o nível de desenvolvimento musical dos alunos, refletindo sobre a necessidade de intervenções pontuais e de mudança nas estratégias didáticas. Durante o processo de ensino-aprendizagem baseado no estudo da canção de Bia Bedran, também lancei mão de instrumento escrito, dinâmica conversacional, gravação de execução musical em áudio seguida de apreciação e debate e apresentação musical pública como mecanismos para avaliação.

Por ocasião da sétima aula, ao propor que gravássemos a execução integral da música, os alunos manifestaram diferentes reações. Alguns pareciam muito animados, outros com medo. Em um ou outro caso, a expectativa pelo resultado a ser apreciado na gravação motivou a maior concentração do grupo para o feito. Por mais que tivéssemos trabalhado na execução

---

<sup>92</sup> Cf. Imagem 1.

da música o resultado ainda demonstrava o seu domínio incipiente, com a maioria das crianças atuando em sua área de desenvolvimento potencial. Mas a gravação ensejou a execução integral, que até aquele momento não tinha sido possível efetivar e propiciou um importante momento de reflexão. Desse modo, os alunos experimentaram um sentimento de realização e puderam avaliar o feito por outros ângulos, externamente ao próprio processo da performance. Além disso, a expectativa ao serem gravados e a satisfação em ouvirem o próprio feito também tinha para eles um caráter lúdico. Após a escuta, com todos sentados em círculo no espaço da aula proposto como momento de avaliação, emergiram comentários como:

*Letícia: eu achei legal, mas no grupo das palmas [segundo ostinato], eles se perdiam e depois voltavam de novo.*

*João Paulo: A Ludmila estava fazendo assim, óh [se referindo criticamente à execução da colega].*

*Isabella: eu achei legal, mas tem umas partes que... é... as palmas se perderam e teve uma hora que as meninas pararam de cantar [terceiro ostinato]. Só teve uma parte que alguns, naquela com todo mundo junto, que todo mundo bagunçou no finalzinho.*

*Carlos: eu achei legal e engraçado.*

*Lucas: professora, apaga esse áudio e manda isso aqui pro fogo.*

*Laura: óh, tia, a palma se perdeu um pouquinho, mas depois que eles te viram [regendo] eles conseguiram pegar de novo. Elas também se perderam um pouco [referindo-se ao grupo do terceiro ostinato], porque elas não estavam te vendo direito para continuar... E eu achei que foi legal... foi bom... e também acho que tem que mudar o finalzinho (TA-07).*

Na medida em que os alunos faziam suas observações, eu procurava conduzir o grupo a pensar na origem dos problemas e em alternativas para resolvê-los, muito embora eles mesmos já articulassem respostas às suas críticas. Nesse sentido está a consideração de Carlos: “Se eles [colegas que se perderam na execução] se concentrarem mais, a gente vai se sair 100%”; e as proposições de Lucas: “tem que ensaiar de novo” e de Isabella: “precisa de alta, excelente concentração” (Ibid.).

Visando avaliar a compreensão dos alunos acerca dos elementos da estruturação musical envolvidos em *É bom cantar* solicitei que, organizados em grupos, descrevessem as características da “camada” por eles executada e que registrassem por meio de esquema ou desenho a forma como percebiam a estrutura geral da música, estimulando a produção de sínteses<sup>93</sup>. Esse momento significou também um exercício de trabalho em grupo sem minha interferência direta. Para isso, orientei os alunos a definirem relatores e discutir sobre as

---

<sup>93</sup> Cf. Apêndice D.

questões postas, para depois fazerem os registros. Apesar de minha orientação, cada grupo se organizou a seu modo.

Após a aula, ao analisar as anotações das crianças, minha primeira reação foi de frustração, pois parecia que nada haviam compreendido ou retido dentre tudo o que tinha sido explicado, executado e discutido até então. Na aula seguinte, minha primeira ação foi a de ouvir os alunos em seus grupos, em dinâmica conversacional, para entender melhor aquilo que haviam anotado. Para minha surpresa, na síntese escrita havia sim a intenção de apresentar aspectos importantes relativos à música em estudo, inclusive demonstrando propriedade sobre o emprego de certos termos, o que se revelou nas colocações verbais. Como exemplo, no material escrito Laura e Lucas caracterizaram o quarto ostinato tão somente com as palavras: “curta”, “continua” e “conjunta”. Em sua explicação, Laura esclareceu:

*tia, é “curta” porque nossa parte [motivo] tem só dois compassos, aí “continua” quer dizer que a gente canta quatro vezes a mesma coisa [em ostinato] e “conjunta” é... eu e o Lucas cantamos juntos, tipo assim, se eu estou sozinha cantando e o Lucas entra, ele conjunta [as vezes se unem em uma mesma altura, necessitando afinação], entendeu, tia? (TA-08).*

Em esclarecimento à resposta dada à segunda questão, Laura salientou elementos concernentes à estrutura da música e também à execução mesma:

*óh, tem que seguir as camadas. É... têm uma que você vai começar na voz mais grave e depois vai para a voz aguda, tem que seguir as camadas. Aqui, seguir o compasso, é... não pode desconcentrar aqui no “um” [primeiro tempo do compasso], aí eles cantam [primeiro ostinato], aí aqui eles batem a palma [segundo ostinato]... aí tem que seguir os compassos. E aqui, tem que ter muita concentração para cantar, porque... um exemplo: você está no meio de um público, aí você não prestou atenção nas aulas, não se concentrou, não ouviu o que a professora falou... aí você vai cantar e está tudo feio, aí você tem que ter concentração pra cantar, ter a voz melhor... entendeu, tia? (TA-08).*

Considerando ainda os recursos de avaliação, houve a apresentação pública dos resultados do trabalho musical. Com a música *É bom cantar* estruturada nas vozes dos alunos, propus que fizessem uma apresentação à turma de Artes visuais – a outra metade da mesma turma de 4º ano quando do ensino dos demais componentes curriculares. Diante a proposta as reações foram variadas, mas, em geral, expressaram medo e vergonha, sobretudo por terem ciência de que sua performance ainda estava em processo de desenvolvimento. Márcia comentou: “eu só vou cantar se a gente puder cantar com uma caixa na cabeça!” (TA-05).

Fabiana, aos risos, explicou: “eu não quero apresentar porque eu tenho vergonha de cantar essa música engraçada demais...”. Já Carlos, empolgado, batia palmas e tentava convencer os colegas a se apresentarem à plateia formada por pessoas próximas: “Ôh gente, são nossos coleguinhas!” (TA-05). Interessante foi que a palavra empregada por Carlos no diminutivo e criticada por seus pares pôs em evidência o aspecto infantil, emergente em diferentes situações de aula na contramão de outras expressões manifestas pelos alunos.

Frente à resistência do grupo sugeri que fizéssemos um ensaio e que dependendo do resultado a turma poderia decidir se convidaria ou não os colegas de Artes visuais e a professora para ouvi-los. Na ação de cantar coletivamente os alunos foram percebendo os bons resultados e se encorajando a apresentar publicamente. Laura comentou: “está ficando bom, só que eu queria trocar de grupo”. Inspiradas na solicitação da colega, outras crianças também expressaram o desejo de troca. Como todos já haviam explorado as diferentes vozes e o valor da realização excedia o ato de apresentar um resultado ideal, interessando mais a construção do conhecimento e a produção de sentidos subjetivos, as alterações foram organizadas, mas com parcimônia, tendo em vista que os grupos não poderiam prescindir de vozes firmes que garantissem, minimamente, as condições de realização da música em seu conjunto. O término da música também precisou ser revisto, conforme apontado na avaliação das próprias crianças. A execução configurada no movimento do próprio grupo e não como produto dado, pronto e acabado, contou com sugestões dos alunos frente à necessidade de melhor estabelecer seu modo de finalização. Nesse sentido, Márcia propôs que a voz principal fosse entoada em uma intensidade decrescente e, Carlos, que todos a cantassem juntos, haja vista que os diferentes grupos de alunos passavam toda a execução cantando apenas os ostinatos da base. A partir dessas considerações, outras surgiram. Então procurei reuni-las em uma proposta que, aceita pela turma, foi assumida no arranjo.

Para a apresentação à plateia os alunos demonstraram grande capacidade de concentração, conseguindo executar o arranjo da maneira combinada, embora a performance ainda carecesse de muitos ensaios para ficar mais segura, afinada, com ritmo e entradas mais precisas e os gestos expressivos melhor delineados. O público apreciou o feito com muita atenção, batendo palmas efusivamente ao final. Os ouvintes já haviam sido alunos de Música e também realizado apresentações naquela mesma sala. Quatro deles fizeram comentários elogiando a realização dos colegas. Uma das meninas disse: “eu achei muito legal e gostei muito do ritmo da música também. E eles [executantes] estão muito bem, vamos dizer assim, a música está muito boa”. Márcia cochichou em meu ouvido: “fala pra eles que a música é feita só com vozes, não tem instrumento” (Ibid.). Foi então que eu disse para ela mesma

explicar. Sua fala ensejou ainda a manifestação espontânea dos outros alunos de Música que citaram a existência de diferentes vozes e a percussão corporal.

Na aula seguinte perguntei à turma o que havia achado de sua apresentação (TA-06). Eu não tinha dúvidas sobre a satisfação dos alunos que se apresentaram, considerando suas expressões faciais, o interesse em explicar características da música à plateia ao final, prorrogando aquele momento, e o sentimento de realização que geralmente nos toma quando conseguimos apresentar um bom trabalho e sermos ovacionados, o que aconteceu com aquelas crianças perante seus colegas da turma de Artes visuais. Márcia foi a primeira a falar e, de forma imponente, apresentou uma avaliação extremamente negativa, me surpreendendo:

*o que eu achei de ter apresentado é tipo... eu tenho cinco motivos para não apresentar: um – a gente não ensaiou quase nada; dois – a gente não teve organização; três – a gente tem muita vergonha na cara; quatro – a gente não gosta de se apresentar; cinco – porque eu tô com sono (TA-06).*

A fala de Márcia pôs em evidência o caráter extremamente contraditório da subjetividade, expressando sentidos subjetivos que, certamente, excediam minha capacidade de compreensão por serem decorrentes de processos muito diversos, para além daquele acompanhado por mim na aula de Música. O posicionamento da aluna não condizia com o entusiasmo por ela demonstrado antes, durante e depois da apresentação.

Após aquela fala, outras crianças desferiram seus comentários na direção iniciada por Márcia. Era como se sua forte manifestação tivesse atualizado configurações subjetivas sociais da sala de aula, implicando os alunos. Luciano e Lucas afirmaram que a plateia só aplaudiu a apresentação porque a professora de Artes visuais havia os incitado e que, no fundo, ninguém havia gostado. Eu argumentei que, como os alunos de Artes visuais já haviam estudado Música, poderiam ter ficado temerosos em aplaudirem antes do momento apropriado. Eu também os lembrei de que quatro crianças haviam tecido vários comentários em elogio ao feito. Mesmo assim, não havia justificativa minha que os convencessem. Laura chegou a contra argumentar: “eles podem ter sido falsos”. Lucas ainda complementou: “Eu não vi um sorriso!”. Mas, houve na turma quem tivesse opinião contrária. Diogo disse que achou a apresentação “empolgante” e Larissa comentou: “no começo eu fiquei com um pouco de medo das pessoas não gostarem, mas eu acho que elas gostaram”.

Interessante foi que Lucas salientou o gesto das crianças da plateia regendo a música ao passo em que a apresentação ocorria como sendo um ato desrespeitoso, o que me levou a lançar a pergunta: “será que esse gesto não foi sinal de que eles estavam gostando, sentindo o

fluir da música?”. Então Luciano, demonstrando irritação, fez seu diagnóstico: “não, eles acharam foi engraçado”. Surpreendida pelo comentário, perguntei: “mas vocês mesmos não acharam a música engraçada?”. Laura, em acordo com Lucas e Luz respondeu, causando-me grande estranhamento: “óh, a gente ouviu a música... tá... tudo... mas na hora de cantar a gente não achou engraçado, porque não é a mesma coisa”. As reações dos alunos, aparentemente contraditórias, me levaram a conjecturar que, apesar de no contexto das aulas eles mesmos se divertirem e acharem graça da música *É bom cantar*, o momento da apresentação envolvia os desafios técnicos postos pela performance carregados de diversificadas emocionalidades. Assim sendo, a perspectiva dos alunos em ação, era de quem havia realizado um melindroso trabalho, almejando reconhecimento e não uma expressão de riso, percebida como desdenho. Nessa ótica, é possível inferir que na ação de se apresentarem publicamente, tiveram a emersão de novos sentidos subjetivos, associados a outras esferas de sua experiência que não predominantemente ao brincar, como o fora em outros momentos, atualizando suas configurações subjetivas de aprender Música na escola.

Ao se depararem com os desafios individuais e coletivos colocados pelas atividades relacionadas à *É bom cantar*, as crianças não só desenvolveram habilidades e iniciaram um processo de compreensão sobre os meios expressivos da linguagem musical – fomentando a educação auditiva, vocal, a aplicação de conceitos musical-auditivos e a formação/utilização de hábitos musicais em uma mútua relação, conforme preconizado por Zankov (1984, p. 190) – como tiveram suas emoções e processos da fantasia e imaginação entremeados às aprendizagens. Inicialmente estava previsto o total de cinco aulas para o desenvolvimento do trabalho sobre *É bom cantar*, tempo que poderia ser estendido dependendo das habilidades de escuta ativa e canto apresentadas pelas crianças; das motivações constituídas em relação ao estudo da música; do maior ou menor impacto das interrupções no curso das aulas à compreensão sobre os elementos da linguagem musical e ao desenvolvimento das habilidades; bem como das possibilidades de desdobramento do trabalho que emergiriam no próprio decorrer do processo. O planejamento das aulas à luz da Teoria da Subjetividade não poderia, assim, ser submetido a unidades temporais estanques. O processo de ensino-aprendizagem musical a partir da canção de Bia Bedran acabou se transcorrendo em oito aulas, sendo que os aspectos concernentes aos meios expressivos e às habilidades musicais ali explorados formaram a base para o prosseguimento do trabalho pelos outros treze encontros.



### 6.2.2.2 Do cantochão ao funk e rap

#### 6.2.2.2.1 “As músicas dessa época ainda existem?”

O estudo de *É bom cantar* desencadeou a abordagem de aspectos pertinentes a concepções sobre música, ao fazer do compositor entendido como um conjunto de escolhas na organização de sons e silêncios em função de suas intenções, de recursos disponíveis e de ideais estéticos estabelecidos em determinada época. A percepção de que a canção de Bia Bedran se desenvolvia sobre uma base formada por distintas “camadas”, cujos timbres<sup>94</sup> envolviam vozes humanas (femininas e masculinas) e sons produzidos pelo corpo (mãos espalmadas), propiciou reflexões sobre as fontes sonoras empregadas em produções musicais antigas e atuais em virtude de especificidades dos próprios contextos históricos, incluindo valores e recursos tecnológicos disponíveis. Nesse ensejo também foi abordado o emprego do termo “voz” na estruturação musical e o fato de abarcar não só aquela de origem humana.

A partir do reconhecimento de que os sons produzidos por palmas consistiam em recursos para a produção de músicas, pontuei a existência de repertório desenvolvido para percussão corporal, o que os alunos desconheciam. Oportunamente Márcia ressaltou: “tem também batida de som, tipo Pop” (TA-06), se atentando a outros tipos de recursos sonoros presentes nas produções musicais que integravam suas experiências de escuta. Sua colocação me levou a mencionar a possibilidade de manipulação dos sons acarretada pelo desenvolvimento dos recursos tecnológicos, ampliando as possibilidades timbrísticas e os processos de criação musical. Daí Márcia comentar: “é como *Photoshop*<sup>95</sup>!” (Ibid.). Ainda pensando nas distintas fontes sonoras, citei a produção musical a partir do século XX – inclusive para orquestra – que passou a incorporar ruídos, em consonância com as experiências vivenciadas pelas pessoas no ambiente das grandes cidades.

Distintamente da gama timbrística explorada pelos compositores ocidentais no século XX e XXI, em épocas remotas na Europa havia a predominância da música vocal, com função religiosa, sendo este o tipo de produção reconhecida e valorizada socialmente. No século VI, por exemplo, vigorava o cantochão, que seguiu seu curso durante a Idade Média, tratando-se de melodia sem acompanhamento com a finalidade de apresentar textos da liturgia católica. Assim sendo, a primazia da composição estava na apresentação do próprio texto, que entoado por um indivíduo ou grupo em uma única voz (uníssono), ficaria em total evidência.

<sup>94</sup> Timbre é uma das propriedades do som, sendo definida em decorrência da fonte que o produz.

<sup>95</sup> *Software* para edição de imagens.

Posteriormente, as composições passaram a incluir outras vozes humanas, constituindo diferentes “camadas” que eram executadas de forma simultânea, em contraponto. Durante o período Renascentista – configurado na música europeia entre os anos 1400 e 1600 – rica e complexa foi a produção sacra caracterizada pela polifonia coral. Aos poucos, instrumentos musicais foram incorporados às composições, executando “vozes” outras que não as humanas. De tal modo, no período Barroco – compreendido entre os anos 1600 e 1750, ano da morte do compositor alemão J. S. Bach (1685-1750), viram-se surgir obras para pequenas orquestras constituídas por instrumentos de cordas, sopro e cravo (como os “concertos grossos”), e para instrumento solista, tal como as “sonatas” em distinção às “cantatas”, de caráter vocal.

A breve explanação sobre momentos da História da Música Ocidental foi entremeada pela apreciação de trechos de obras musicais evidenciando sua estruturação por vozes (“camadas”), a começar pela apreciação de um canto gregoriano (cantochoão) executado por coro masculino<sup>96</sup>. Em seguida os alunos apreciaram um trecho de um moteto do compositor italiano G. Palestrina (?1525-1594), constituído por cinco vozes que davam densidade à música, caracterizando a polifonia renascentista<sup>97</sup>. Por fim, as crianças apreciaram uma orquestra de cordas acompanhada por cravo executando parte da Ária da quarta corda, de J. S. Bach<sup>98</sup> – uma peça também polifônica, porém composta para instrumentos – em que ficava clara a execução de diferentes melodias em contraponto, constituindo uma polifonia que não se realizava por vozes humanas. Para a apreciação das estruturas em vozes sugeri às crianças que utilizassem seu “ouvido de detetive” assim como na música de Bia Bedran.

A abordagem histórica exigiu um esforço imaginativo dos alunos, considerando que não tinham familiaridade com as músicas apreciadas, provenientes de tempos e lugares muito distantes de sua experiência cotidiana. Para a atividade de escuta, eu procurava não só referenciar a produção em determinado século, como destacar a dimensão temporal em relação ao ano de nascimento dos alunos e de seus pais, por exemplo, tornando-a mais compreensível. Importante para esse exercício imaginativo foi também a observação de um pôster afixado na parede da sala de aula que continha representações figurativas de diversos compositores da História da Música Ocidental, situados em seus períodos históricos (Idade média, Renascimento, Barroco, Classicismo, Romantismo e Contemporâneo), acompanhadas das datas de seu nascimento e morte e dos títulos de suas principais obras. O pôster sempre foi

---

<sup>96</sup> Coro de Monges del Monasterio de Santo Domingo de Silos. Disponível em: <<https://youtu.be/2H9ZuoJkviY>> Acesso em: 10 de fev. 2018.

<sup>97</sup> Motetos para cinco vozes. Disponível em: <<https://youtu.be/7mKV-2c5HDQ>> Acesso em: 10 de fev. 2018.

<sup>98</sup> Ária da quarta corda. Orchestra Toscanini. Disponível em: <<https://youtu.be/R-IEkLj9Uwo>> Acesso em: 10 de fev. 2018.

objeto da curiosidade dos alunos, sendo muito útil na criação de imagens mentais que os aproximassem, de alguma maneira do contexto de produção das obras apreciadas. Alguns dos compositores eram figurados usando perucas, representação que João Paulo relacionou a um filme que havia assistido, mobilizando suas configurações subjetivas e o motivando a apreciar os trechos musicais e se atentar às minhas explicações.

A informação de que a música mais valorizada na Idade Média era a de cunho religioso e predominantemente vocal despertou o interesse de Lucas que questionou: “se as músicas só eram feitas com as vozes, então como que surgiram os instrumentos?” (TA-06). Sua relevante questão me levou a mencionar a utilização de materiais sonoros desde os povos primitivos e a coexistência de composições instrumentais na Idade Média sob a denominação “música profana”. Márcia citou a harpa e a flauta como instrumentos antigos, lembrança que possivelmente estaria relacionada às suas configurações subjetivas da aprendizagem musical na Eseba, quando, estudando no segundo ano do ensino fundamental, os alunos assistiram a um concerto de flauta e harpa no Teatro Municipal de Uberlândia e, em uma aula preparatória para a audição, abordei a origem e as características desses dois instrumentos.

Durante as aulas em que foram realizadas as apreciações de música antiga<sup>99</sup> emergiram outras referências musicais dos alunos, oriundas de distintos contextos sociais. Lucas relacionou o trecho musical renascentista apreciado à disciplina Canto coral que havia cursado no conservatório de música local; Luciano citou o instrumento violino, apreciado por ele em cultos religiosos e Márcia revelou sua admiração por esse instrumento, expressando uma imagem fantasiosa, como se o executasse: “o violino é meu instrumento favorito. Porque quando a gente toca ele, a gente não está tocando um instrumento forte, a gente está sentindo ele, a gente pode sentir a suavidade dele” (TA-08).

Precedendo a apreciação dos trechos musicais mencionados fiz a breve explicitação dos aspectos históricos a partir da noção de vozes e timbres fomentada em *É bom cantar*. Como objetivo da atividade de escuta juntamente com minha explicação, estava mostrar aos alunos que a produção musical não se tratava de algo dado naturalmente, tendo sua origem e desenvolvimento no curso de transformações históricas. Era também objetivo da atividade promover o contato das crianças com estéticas musicais e a produção de notórios compositores, ampliando suas referências. Extrapolando os objetivos definidos à atividade, os alunos não só fizeram a apreciação geral dos trechos musicais, como se atentaram, espontaneamente, a aspectos específicos das composições (TA-08). Em relação ao cantochão,

---

<sup>99</sup> Expressão que abarca composições medievais, renascentistas e barrocas.

Davi ressaltou que as vozes eram graves. João Paulo complementou a colocação do colega dizendo que eram também suaves. Uma criança notou que as sílabas eram entoadas em sons de longa duração. João Paulo comparou os sons graves e suaves às características do primeiro ostinato da música *É bom cantar* (“é bom”). Luciano apontou uma sutil diferença entre a expressão geral do ostinato “é bom” e a entonação do canto gregoriano, considerando a intensidade e o ritmo anacrúsico do primeiro: “professora, mas no ‘é bom’ vc faz força pra cantar [entoa]. Eles não [canto gregoriano]. Eles estão fazendo suave”. Isabella ponderou: “eu percebi que todos estão no mesmo ritmo, eles não se atrasam. Sempre cantam tudo certinho. Não erram nenhuma letra”. Em outro momento a aluna ainda comentou: “a música parece do filme da Elsa”. Laura se atentou ao andamento do cantochão: “e é bem lento, né?” e também à presença do silêncio/suspensão na música ao final de cada frase como elemento expressivo: “tem um instante de silêncio, depois volta”. Corroborando as observações dos alunos, expliquei que a música apresentava todas aquelas características devido à sua finalidade na época: “a ideia era de que as pessoas ficassem mais perto de Deus. Por isso as composições eram lentas, suaves, com suspensões. Não podia ter instrumentos e nem outras vozes porque achavam que isso distrairia as pessoas. Então tinha que ser a mesma letra, o mesmo som, sempre lento, suave e repetitivo” (TA-08).

O contato com repertório de música antiga aguçou a curiosidade dos alunos que fizeram questionamentos como o de Letícia: “as músicas dessa época [cantochão] ainda existem?”, ouvindo minha resposta: “ainda existem, mas elas não são praticadas nas igrejas hoje em dia. São cantadas, mas como um valor histórico, sobretudo por músicos profissionais” (TA-09). Por mais distante que o repertório apreciado estivesse da vivência cotidiana dos alunos, lhes despertou admiração e interesse, fosse pelos aspectos históricos; pela distinta expressão estética; pela relação que conseguiram fazer com outros aspectos emergentes de sua experiência de vida ou pela percepção de elementos constitutivos da própria materialidade sonora. Ao apreciarem música antiga na escola as crianças acessaram um importante patrimônio cultural histórico que talvez não tivessem oportunidade de conhecer por outras vias. Elas também progrediram na construção de sua compreensão sobre música ao perceberem que as produções musicais tinham historicidade, não sendo descoladas de contextos históricos nem invenções independentes de influências externas; e, ao aplicarem as noções inicialmente elaboradas em um contexto de escuta e execução (*É bom cantar*) a outro, demonstraram ainda o avanço na apreensão dos conceitos e na própria habilidade de escuta.

Considerando a amplitude e relevância da produção musical de tradição erudita europeia, que por vezes é tratada como sinônimo da História da Música Ocidental, importante seria que o ensino musical na escola contemplasse a abordagem desses conteúdos de forma mais detida. Contudo, dada à escassez do tempo de aula, à necessidade demonstrada pelos alunos de interagirem musicalmente a partir das ações de cantar e tocar, com uma aproximação mais lúdica do fazer musical, à importância da atividade de criação musical e à relevância de se abranger no processo de ensino-aprendizagem manifestações artísticas tangentes ao universo de referência dos alunos, minha opção foi por tratar do repertório da chamada música erudita por meio da apreciação, relacionando-o a determinados aspectos abordados nas diversas etapas do trabalho. Nesse sentido, a escuta dos referidos trechos musicais permeada pelas explicações e diálogos fez-se presente em duas aulas.

*6.2.2.2.2 “Funk não é de Deus mesmo não, mas Deus não vai olhar o que você está vendo, está fazendo. Deus vai olhar seu coração”.*

A partir da ideia de música estruturada por vozes constituintes de uma base ou “tecido” sonoro, abordei o funk, apontado pela maior parte dos alunos da turma como gênero musical de sua preferência. A estrutura composicional que já havia sido analisada na música de Bia Bedran e nos trechos de música antiga foi o mote para a apreciação e análise de músicas atuais – funk e rap. As características dos sons empregados em produções desses gêneros, incluindo as fontes sonoras, foram também aspectos tomados em análise nas atividades de escuta, que posteriormente serviram como premissa, junto com a ideia de vozes, para o desenvolvimento de estruturas musicais pelos próprios alunos.

Quando, na primeira aula, fiz o levantamento das preferências musicais observando que 8 dentre os 12 alunos que responderam à questão citaram o funk (carioca) direta ou indiretamente, mencionando o gênero, as músicas e ou seus intérpretes/compositores (MCs), procurei conhecer a produção partindo da apreciação dos títulos destacados. Como pessoa dotada de subjetividade, e esta constituída por minhas experiências musicais – como ouvinte, artista e professora – valores, crenças e representações, dentre tantos aspectos que configuram o sistema subjetivo, fui impactada pela leitura das letras e apreciação musical do gênero, tendo o susto, a indignação e o desânimo como primeiras reações.

Eu não pude compreender, em um primeiro momento, como aquele repertório com sonoridade maçante e letras de cunho obsceno poderia ser admirado pelas crianças. Mas, proporcional ao impacto sentido mediante a escuta de funk foi a emergência do entendimento,

também configurado em minha subjetividade, de que são múltiplos os fatores envolvidos na formação do gosto musical, podendo ser elucubrados sobre a base de referenciais provenientes de uma variedade de campos do conhecimento, como o filosófico, o antropológico, o sociológico, o psicológico (a própria Teoria da Subjetividade) e o pedagógico. Valendo-se da diversidade de estudos nesses territórios acadêmicos, a Educação Musical na contemporaneidade, ao menos no âmbito da pesquisa, tem por superado o problema de se ensinar-aprender Música tomando em relevo as experiências de escuta dos sujeitos da aprendizagem nos múltiplos contextos de sua experiência social. Ainda assim, a efetivação desse processo não deixa de ser desafiador aos professores, sobretudo em espaços escolares – em que convivem pessoas com suas diferentes experiências de vida, referências familiares, valores e preferências musicais – tendo a função de promover práticas que incidam sobre o desenvolvimento integral dos sujeitos, extrapolando a fruição musical pelo prazer estético que proporciona.

Em um segundo momento de apreciação do repertório de funk indicado pelos alunos<sup>100</sup>, me voltei ao aspecto rítmico e à constituição de distintas vozes compondo bases sobre as quais os MCs entoavam o canto. Assim como em *É bom cantar*, a maioria das vozes das bases era definida a partir de motivos que se desenvolviam na forma de ostinatos. Os motivos eram predominantemente rítmicos, sendo produzidos por instrumentos de percussão, sons corporais e ou vocais sintetizados por recursos eletrônicos. Nas diferentes músicas apreciadas, as vozes – com uma variedade timbrística e rítmica – criavam uma polifonia excitante, tendo um motivo basilar como seu elemento mais característico:

IMAGEM 2 – Motivo rítmico do funk



Esses foram, pois, os aspectos que tomei em relevo para conduzir a apreciação musical pelas crianças em sala de aula, provocando sua habilidade de escuta e avançando na compreensão dos meios expressivos da linguagem musical.

Apesar do interesse que a materialidade sonora do funk representava ao trabalho pedagógico, a execução integral das músicas dos MCs citados pelos alunos não me parecia adequada devido ao teor de suas letras. É que mesmo sendo apreciadas pela maioria das

<sup>100</sup> Repertório de MC Lan e MC Kevinho.

crianças no próprio ambiente doméstico, junto aos familiares, não consistia vivência musical comum a toda turma. Por outro lado, não era minha intenção desenvolver atividades que apenas se referissem ao gênero musical sem que os alunos sentissem sua manifestação concreta. Sendo assim, os primeiros áudios postos à apreciação em sala de aula consistiram nas bases das músicas, apresentando todos os aspectos musicais, exceto a letra.

Para a abordagem do funk, minha primeira estratégia foi perguntar aos alunos, sentados nas cadeiras em círculo, se ouviam muito funk e onde ouviam, já que haviam se referido ao gênero musical como sendo aquele de sua preferência. Estranhamente, notei constrangimento nos olhares e na tímida voz das crianças. Elas confirmaram gostar de funk e disseram que apreciavam as músicas em casa. Algumas mencionaram o uso do celular para a apreciação. Quando comentei que eu havia escutado as músicas citadas no questionário, Laura demonstrou surpresa: “você foi ouvir, tia?!” (TA-08). Em dado momento questionei os alunos quanto às letras das músicas, que tinham como temática recorrente a banalização da figura da mulher e utilizavam palavras de baixo calão. Carlos, um dos alunos que não declarou preferência ao gênero musical foi o primeiro a comentar: “Quem fala de funk não vai pra Deus”. Aos poucos as outras crianças, inclusive aquelas que tinham o funk como gênero de sua preferência, expressaram suas representações, envolvendo valores morais contraditórios em relação ao gosto declarado. Apesar de Luciano residir em Uberlândia e gostar de funk, disse que o gênero era apenas para pessoas “bem pobres do Rio de Janeiro” e, aproveitando o ensejo de Carlos, comentou: “funk não é de Deus mesmo não, mas Deus não vai olhar o que você está vendo, está fazendo. Deus vai olhar seu coração [...]”. Em sua fala, Márcia, explicitou: “esses funks parecem muito putaria”, o que segundo a aluna, tratava-se de meninas que “pegavam” homens só para ganharem dinheiro. Questionei: “mas a maioria das músicas não são cantadas por homens?”. Imediatamente fui advertida pela turma: Não!!!”. Isabella explicou: “não é só homem que canta funk... tem mulher que canta funk, só que não fala palavrão”. Laura e Márcia além de confirmarem a informação de Isabella, citaram o nome da funkeira Dani Russo como exemplo. Embora gostasse de funk, Isabella disse que “enjoava” muito facilmente desse tipo de música, principalmente quando “entrava na moda” (Ibid).

O posicionamento contraditório dos alunos permite inferir que a configuração subjetiva do gosto musical envolve sentidos referenciados em múltiplas experiências dos sujeitos singulares. No caso de Luciano, que já havia dado sinais de sua participação em ambiente religioso, sua fala pode ter sido motivada por entendimentos elaborados no espaço da igreja, compondo sua representação sobre o funk não ser de Deus. Mas o próprio garoto, com a necessidade de apaziguar o dilema entre gostar da expressão sonora do gênero musical

e ter a ideia de que ele não é bem visto por Deus, lançou mão do argumento de que a entidade divina estaria mais preocupada com os sentimentos das pessoas que com suas atitudes. Igualmente, para atenuar a visão machista de que o funk diz de mulheres interessadas no dinheiro dos homens, colocando em foco a representação sobre as mulheres ao invés de uma visão crítica à banalização do corpo feminino nas letras idealizadas por homens, Márcia aproveitou a colocação de Isabella, salientando que a criação do gênero musical também se faz por mulheres, não havendo, nesse caso, a vulgarização da figura feminina nem o emprego de palavras de baixo calão. Mediante tais considerações, Márcia parece ter buscado minimizar a tensão gerada entre o gostar de funk e o acreditar que ele diz de algo moralmente execrado (a prostituição). Também no intento de justificar a satisfação em apreciar funk, Isabella me indicou, insistentemente, que ouvisse determinada música, dizendo que sua mãe também gostava. Assim segue um trecho de nosso diálogo:

*Isabella: têm uns funks que não são pesados. Nossa, professora, eu vou fazer um desafio pra você... eu quero que você escute um funk que se chama Tragédia [MC Moreno]. É muito... é triste professora, é muito lindo. Minha mãe já escutou... ela gostou! Minha mãe gosta de funk.*

*Lucielle: Certo, depois vou ouvir.*

*Isabella [em tom de apelo]: depois você ouve essa música... ela é muito linda...*

*Lucielle: O que é linda nela?*

*Isabella: é porque conta uma história... tinha um moço que ia trabalhar, aí tinha uma menina [...]*

*Lucielle: Hum... certo. Então é a letra que te cativa?*

*Isabella: E a melodia também (TA-09).*

Meu intuito ao questionar os alunos acerca do teor das letras de músicas, não era o de desqualificar o funk, mas de provocá-los à emersão de sentidos subjetivos relacionados a essa prática musical, me fornecendo indícios sobre sua relação com o repertório. Era também minha intenção instigar o olhar crítico à temática comumente enfocada nas letras, haja vista que eu abordaria músicas desse gênero em aulas. Embora o trabalho pedagógico-musical fosse direcionado ao trato da materialidade sonora, as composições não poderiam ser tomadas como neutras, sendo pertinente a consideração, ainda que inicial, à temática predominante. Da mesma forma que o funk tomado em relevo na sala de aula poderia contribuir para o desenvolvimento musical dos alunos, as discussões e o estudo sobre o gênero poderiam favorecer a atualização das configurações subjetivas a ele associadas, em um movimento recursivo gerador de desenvolvimento subjetivo, conforme entendimento de González Rey (2014c, p. 32).



Em todos os momentos em que coloquei funk para a apreciação, havia determinados alunos que se mostravam muito empolgados, como que não cabendo em si. Considerando que o primeiro dia de apreciação das bases sonoras selecionadas foi um sábado letivo e poucas crianças tinham comparecido à aula, na semana seguinte a primeira fala de Isabella foi dirigida aos colegas: “vocês perderam a melhor explicação da tia de Música!” (TA-10). Assim que começava a execução de funk Isabella, Márcia e Laura se punham a dançar e cantar. Davi era outro aluno que demonstrava grande interesse e implicação no processo de análise musical que envolvia repertório de funk, sempre solicitando que as músicas fossem colocadas para a apreciação. João Paulo, Ludmila, Fabiana e Larissa, crianças que pouco se manifestavam verbalmente nas aulas, escutavam atentamente os trechos musicais e emitiam seu pensamento sobre as estruturas apreciadas. Contrariando a ímpeto de dançar e cantar, ao ouvir funk na sala de aula era preciso que os alunos se concentrassem e desenvolvessem um trabalho mental, porém, o pensamento não era isolado das emoções. Era justamente pela unidade dos processos cognitivos e simbólico-emocionais que se dava a implicação das crianças no processo.

Por meio da apreciação de bases musicais de funk foi possível aos alunos se atentarem à pulsação e ao apoio (tempo forte dos compassos) das músicas, à sua métrica binária e ao motivo rítmico sincopado, característico do gênero<sup>101</sup>. Eles também perceberam os recursos timbrísticos e a estruturação da base musical a partir de vozes configuradas como ostinatos. Para a percepção dos elementos contidos nos trechos das bases das músicas selecionadas (somente a materialidade sonora, sem a letra), foi proposto que os alunos pusessem em ação o seu “ouvido de detetive”, se atentando às diferentes vozes, assim como sugerido na escuta de *É bom cantar* e da obra renascentista. A partir de então, o motivo do funk foi identificado, bem como as características de cada voz desenvolvida em ostinato. A própria noção de motivo e ostinato foi melhor elaborada por meio da experiência de escuta do funk. Elementos como os instrumentos e demais fontes sonoras, o silêncio (pausas) empregado como recurso expressivo, os efeitos sonoros graves e agudos, os sons longos e curtos foram também apontados pelos alunos no exercício de escuta ativa. Ao identificarem os timbres instrumentais empregados nas bases, os alunos tomaram por referência os instrumentos com os quais haviam tido contato na aula de Música em anos anteriores, acenando ao armário onde eram guardados o cajón, o agogô e o triângulo, por exemplo.

---

<sup>101</sup> Cf. Imagem 2.

Além da análise de bases sonoras, em outras aulas coloquei uma música com letra à apreciação – o funk “A melhor do baile”, da funkeira Dani Russo<sup>102</sup> – seguindo a indicação das próprias alunas. Muito interessado, Davi sempre pedia para apreciar essa música e, atento, apontava seus vários elementos constitutivos. Ludmila, com semblante de indignação ao se aperceber das características de uma das vozes da música, perguntou: “tia, só isso?!”. É que o recurso utilizado em tal voz parecia extremamente simples quando observado em separado. O timbre era de voz humana entoada repetidas vezes, “a-a-a”, seguindo à pulsação da música. A observação de Ludmila foi importante por chamar a atenção a um recurso composicional supostamente simples, mas bastante expressivo na constituição geral da base – recurso esse que poderia compor o rol de possibilidades a serem exploradas pelos alunos em suas próprias criações. A atenção ao ostinato também foi válida para que formulassem melhor a noção de sonoridades emitidas em uma mesma altura na contraposição à ideia de melodia. Assim, ponderei: “essa voz fica parada na mesma nota, no mesmo som [entoo]. Se fosse tocar no metalofone, ia ficar em uma só tecla. Já a primeira voz da base ‘passeia’, como se fizesse um desenho” (TA-10).

Na décima sexta aula, quando outro tipo de trabalho estava em desenvolvimento, fui surpreendida por Márcia que, antes mesmo de adentrar a sala me interceptou no corredor. Segurando um celular, disse eufórica: “eu trouxe umas músicas pra gente analisar!” (TA-16). O planejamento da aula ia em outra direção, mas considerei importante a ação propositiva da aluna e, face ao seu entusiasmo, apoiei a ideia, alterando o desenvolvimento do início da aula. Na roda, Márcia explicou sua intenção: “eu pensei em analisar a batida do som... ah... as músicas mesmo... tudo... para ver se a gente acha novos elementos e se a gente encontra os elementos que já estudou”. Ao consentir que ela colocasse uma música à apreciação, me questionou se eu preferia Dani Russo ou Mc Kevinho. Até então o material de funk posto à apreciação pelos alunos tinha sido selecionado com muita parcimônia – apenas bases e a música A melhor do baile. Mas, naquela circunstância, sugeri que a turma escolhesse a música dentre o repertório disponível no celular de Márcia, proporcionando um momento de maior liberdade com a livre escolha. Isabella e outras crianças logo se manifestaram animadas: “põe MC Kevinho!”.

Precedendo a escuta, uma cena interessante aconteceu. A porta da sala de aula estava aberta para que ficasse um pouco arejada, tendo em vista que o ventilador era muito ruidoso e eu preferia mantê-lo desligado. Sempre que havia atividade de execução, apreciação ou

---

<sup>102</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/KBJ9wwzeC44>> Acesso em: 18 de fev. 2018.

criação ela era fechada para não comprometer a qualidade da escuta na aula de música nem incomodar professores e alunos em aulas nas salas do entorno. Com a porta fechada, os alunos de Música sempre solicitavam que eu ligasse o ventilador, ouvindo minha negação. Para a escuta da música definida naquele momento, Davi se levantou, espontaneamente, e fechou a porta, mesmo tendo reclamado minutos antes sobre o calor e saber que o ventilador permaneceria desligado. De forma imperativa, Isabella apoiou o gesto do colega: “agora pode fechar! Mas depois, deixa a porta arreganhada!”. Apesar de meu incentivo à participação dos alunos e às escolhas coletivas no ambiente dialógico, aquela situação me pareceu diferenciada com sua responsabilização mais autônoma no espaço formal de ensino-aprendizagem, ainda mais considerando que a própria atividade que seria desenvolvida tinha partido da proposição de uma das crianças.

Com a turma concentrada, apenas sugeri que se atentasse aos elementos que lhes chamava atenção durante 1min de escuta. As crianças, em silêncio, gesticulavam movimentando seus corpos de forma contida enquanto ouviam o funk. O celular onde ele era tocado tinha um som fraco, de modo que não era possível identificar com clareza o que a letra dizia, o que me deixava mais tranquila, já que havia crianças na turma, como Carlos, que não apreciavam tal gênero junto aos familiares. Isabella foi a primeira a fazer suas observações. De acordo com ela, a gravação contava com a atuação de dois MCs e tinha dois motivos rítmicos. Lucas comentou: “a música é top”, dizendo que o ritmo era o que mais lhe chamava a atenção. Márcia versou sobre o ritmo apontando uma sutil diferença no motivo da música apreciada em relação ao motivo básico do gênero. Carlos, concentrado, se atentou à materialidade sonora, expressando-se com satisfação: “ôh tia, no início tem um ostinato, um som que se repete”.

Embora não fosse minha intenção inicial promover aquele momento de escuta na aula, considerei muito válido, por propiciar a fruição do espaço pelos alunos com maior autonomia, ainda mais após suas manifestações queixosas, exprimindo a necessidade de desfrutar de maior liberdade no contexto escolar. Foi também uma oportunidade para que eu avaliasse como se portariam frente a um objeto musical sem minha condução direta, ainda mais após uma sequência de aulas em que o trabalho se desenvolveu a partir de outros tipos de atividade. O comportamento e as expressões verbais dos alunos me indicaram sua capacidade de se atentar à música como objeto de análise, se voltando a algumas características específicas da estruturação musical. Contudo, demonstraram limites na retenção dos termos específicos da linguagem e a necessidade de prosseguir aprofundando na compreensão dos meios expressivos musicais em interação.

Além do funk, o rap também foi abordado nas aulas, favorecendo a construção de um entendimento sobre gênero musical. A opção por tratar do rap se deu pela similitude com o funk em aspectos tomados como cerne das análises: divisão métrica binária; desenvolvimento do texto sobre uma base sonora constituída por vozes em ostinato e emprego de recursos timbrísticos variados, incluindo efeitos sintetizados eletronicamente. Mas, diferenças entre os gêneros foram também pontuadas. No rap o canto tende a ser mais declamado do que entoado em melodias, embora elas também aconteçam. Quanto às temáticas, nesse gênero são muito relacionadas à própria vivência de quem compõe e interpreta as músicas. Nesse sentido, muitas são as produções que discorrem sobre problemas sociais, como a miséria, a fome, a violência, a injustiça e a falta de oportunidades. Levando-se em conta os recursos timbrísticos empregados nas bases de rap, Márcia e Carlos mencionaram a técnica *beatbox*<sup>103</sup>, uma lembrança muito bem-vinda, que, no caso da aluna, estava associada ao seu convívio com o irmão apreciador do gênero. Assim ela se expressou: “*beatbox* eu não sei direito como é. Mas eu sei que eles fazem um monte de som que parecem eletrônicos, só que na verdade são com a boca [...] o meu irmão treina *beatbox* e às vezes ele escuta comigo” (TA-12). A menção ao *beatbox* foi importante porque outro objetivo de abordar o rap era o de prover os alunos de ideias e recursos que pudessem ser empregadas em suas próprias criações.

Para que as crianças percebessem elementos característicos do rap foi feita a apreciação de trechos de músicas selecionadas do material didático, fruto de pesquisas acadêmicas, *Hip hop: da rua para a escola* (SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2008). A turma também teve contato com o Rap do parque, uma produção desenvolvida por adolescentes em contexto de ensino-aprendizagem musical<sup>104</sup>, cuja temática lhe chamou a atenção. Na música, os adolescentes versavam sobre a escola que frequentavam, destacando aspectos negativos. Davi demonstrou especial interesse por esse rap, talvez por provocar a emersão de sentidos subjetivos associados à sua experiência na escola onde estuda, sobre a qual tece muitas críticas acerca das práticas que o fazem se sentir submisso e tolhido em sua liberdade.

As apreciações e análises dos gêneros funk e rap se fizeram presentes em cinco aulas, em que eram também trazidos à baila aspectos observados em *É bom cantar* e nos trechos de música antiga. O contato com o repertório apreciado, dado em ambiente coletivo, de participação e diálogo, envolveu sentimentos e imaginação, fosse por dizer respeito a uma produção artística distante do universo dos alunos, fosse pela proximidade de suas vivências

---

<sup>103</sup> Efeito percussivo realizado com a boca.

<sup>104</sup> Meninos do Ibirapuera; alunos da TECA Oficina de Música. Rap do parque. In: TECA Oficina de Música. *Canto do povo daqui*.

cotidianas. Conhecer aspectos pertinentes à estruturação musical por meio da escuta de músicas de diferentes gêneros e épocas, tendo por mote a configuração por camadas de vozes desencadeadas por motivos em forma de ostinatos, permitiu aos alunos avançarem na elaboração de seu conhecimento sobre os meios expressivos da linguagem, desenvolvendo a capacidade de escuta, de percepção e análise; de se relacionarem com diferentes estéticas musicais de modo a ampliarem a noção sobre música; e de conhecerem recursos empregados por compositores na elaboração de seus trabalhos, constituindo um rol de possibilidades ao desenvolvimento de suas próprias criações, conforme conjecturado por Davidov (1988) ao versar sobre o ensino artístico.

### ***6.2.2.3 Nas tramas da criação, o conhecimento musical e a produção de sentidos***

#### *6.2.2.3.1 “Professora, a gente é que vai escolher os instrumentos?”*

No decorrer das aulas em que foram privilegiadas as atividades de escuta e canto, havia sempre uma ou outra criança que questionava o dia em que iriam tocar, como se aula de Música na escola devesse abarcar, como princípio, a execução instrumental. Com os alunos providos de noções sobre determinada forma de estruturação musical e elementos da linguagem, dispus vários instrumentos de percussão, objetos e materiais sonoros (tais como plásticos e papéis) em uma parte periférica da sala para que fossem explorados livremente e vislumbrados recursos sonoros a serem empregados em criações posteriores. A motivação para manusear o material era grande, havendo crianças interessadas em tocar instrumentos que não conheciam, como o reco-reco – adquirido pela escola no intervalo entre os anos em que tinham estudado Música naquele espaço – e outras, saudosas em relação aos instrumentos que já conheciam.

Diante os instrumentos e materiais, a primeira ação das crianças foi a de produzir sons livremente, experimentando suas propriedades. Mas os alunos também se voltaram à elaboração de motivos rítmicos, executando-os expressivamente ao relacionar intensidades, andamentos e gestos diferenciados. Curioso foi observar que, incomodadas pela densidade sonora da livre execução, algumas crianças foram se excetuando daquele processo e se sentando nas cadeiras em roda, a começar por Fabiana e Márcia, que chegou a tapar os ouvidos. Em momento posterior, com todos sentados na roda, os alunos manifestaram sua percepção sobre o ato de tocar de forma livre, sem o compromisso com a estruturação musical

– o que parecia não lhes bastar mais, embora fosse ao encontro de uma necessidade coletiva pelo lúdico e por um fazer autônomo.

Ao ser indagada sobre o ato de se sentar e tapar os ouvidos, Márcia respondeu: “estava muito alto. Na verdade é por causa que cada som... a maioria dos sons que tem aqui são muito agudos no ouvido... dói” (TA-12). Laura complementou: “ai, tia, não ‘conjunta’ os sons”, tendo sua expressão esclarecida por Márcia: “não combina”. Laura prosseguiu explicando: “é isso aí mesmo, os sons não combinam. Porque um toca de um jeito, aí o outro vai e está tocando de outro, ninguém tá nem aí, ‘nananan nananan’... e fica uma barulheira só!”. Davi diagnosticou: “ninguém segue o mesmo ritmo”, sendo corrigido por Márcia: “ninguém segue a batida do coração [pulsação]”. Carlos sublinhou a intensidade imprimida na livre execução: “se a gente estiver fazendo um barulho muito forte e o outro um barulho muito fraco, aí a gente não consegue. Igual assim, eles estavam fazendo forte, aí eu estava tocando, mas não conseguia ouvir o meu instrumento” (Ibid.).

As ponderações dos alunos evidenciaram sua escuta mais apurada e a capacidade de discriminar elementos que tornavam o fazer caótico, sinalizando que, inversamente, teriam condições de criar estruturas musicais tendo em vista a manipulação intencional dos sons, aplicando noções conceituais em contexto de realização concreta. A partir de suas reflexões iniciais, sintetizei os vários aspectos sobre aos quais deveriam se atentar para a produção de sua própria música, etapa que se seguia no processo planejado de ensino-aprendizagem: pensar nas vozes, nos motivos, nos timbres, nos momentos de maior destaque de um ou outro instrumento, na pulsação quando da execução em conjunto e na temática da letra. Também foram citadas maneiras de os compositores tratarem o material sonoro, rememorando algumas de suas opções na configuração das músicas analisadas. Pensando no processo criativo de compositores de funk, Luciano pontuou: “primeiro eles gravam o ritmo [da base] da música para depois eles cantarem” (Ibid). Sua fala me levou a mencionar que as etapas de criação das estruturas envolvidas na música dependem das opções pessoais e do processo que cada um desenvolve, havendo quem crie as sonoridades tendo a motivação na letra preexistente e quem pense na letra em momento posterior ou, sequer, produza música para ser cantada, definindo a criação como instrumental, a exemplo da obra barroca apreciada. Contando com a participação de toda a turma, os elementos a serem considerados na criação que desenvolveriam em grupos foram levantados, como evidencia o trecho dialógico seguinte:

*Lucielle: vocês terão liberdade para criar a maior parte das coisas na música, mas precisarão seguir algumas regras. Vocês precisarão criar uma...*

*[Vários alunos respondem]: base...*  
*Lucielle: essa base vai ser formada por...*  
*Diogo: coração da música...*  
*Márcia: vozes...*  
*Lucielle: vozes... muito bem. As vozes têm que obedecer à...*  
*Diogo: batida do coração... pulsação!*  
*Lucielle: essas vozes podem ser feitas com sons de... voz humana...*  
*[Diz alguma criança não identificada na gravação]: Instrumento...*  
*Laura: ou com a palma...*  
*João Paulo: com o pé...*  
*Diogo: ou com o silêncio*  
*Lucielle: isso mesmo... (TA-12).*

Relacionando informações de sua vivência em outros contextos, João Paulo e Márcia acrescentaram ideias que poderiam ser levadas em consideração no trabalho criativo. Assim disse João Paulo: “tem um cara que eu vi na televisão, que pega as frutas e faz um som de batida assim – ‘tum...’”. Márcia acrescentou: “o João Paulo falou que pode fazer músicas com o pé e me lembrei de uma cantora muito famosa que participou do [programa de TV] *The Voice* lá nos Estados Unidos... ela se chama Melanie Martínez. Ela estava tocando violão, cantando e tocando pandeiro com os pés” (Ibid.). Aproveitando o comentário de Márcia, prossegui com as orientações para que as crianças desenvolvessem seu trabalho criativo. Ao passo em que eu explicava, os próprios alunos complementavam o raciocínio:

*Lucielle: Olha que interessante o que a Márcia está nos dizendo! A cantora executava a voz principal, que era a melodia que ela entoava...*  
*Davi: igual É bom cantar.*  
*Lucielle: Isso. Só que em É bom cantar tinha grupos. Cada grupo fazia uma coisa. E essa moça que a Márcia nos contou fez tudo sozinha.*  
*Davi: uma pessoa.*  
*Lucielle: Uma só pessoa fez três coisas. Se fôssemos executar a mesma música aqui na sala, a gente poderia fazer em três grupos. É isso o que vocês vão definir ao criarem a música de vocês. Só que vocês vão criar a base. Pode fazer igual aos cantores que o Luciano falou. Ele disse que os cantores de funk primeiro fazem a base e depois põem a letra. Têm compositores que fazem a letra e a base juntos. Têm outros que primeiro fazem a letra e depois põem a base. Cada compositor tem um jeito de fazer. Eu não vou mandar, viu, Davi? [que em aulas anteriores havia comparado os alunos a escravos]. Vocês vão ter a liberdade de escolher como fazer. Só que tem que ter uma base... essa base tem que ter mais de uma voz... também não vou impor a quantidade de vozes. Essa base tem que ter mais de uma voz e para criá-la, vocês vão fazer ostinatos, pensando em motivos primeiro... e o que é mesmo um motivo?*  
*Laura: Batida...*  
*[Algum menino]: Ideia...*  
*Lucielle: Uma ideia musical... e vocês vão fazê-las repetidas vezes, formando um ostinato.*  
*[menino não identificado na gravação]: e os instrumentos.*  
*Laura: professora, a gente é que vai escolher os instrumentos?*  
*Lucielle: sim! E vocês vão escolher também, sabem o que?*

*Laura: o tema da música?!*

*Lucielle: vão escolher o tema... (TA-12)*

Perguntei às crianças se preferiam definir um tema em comum ou se cada grupo ficaria livre com suas próprias ideias. A turma optou por manter o tema em aberto às decisões de cada grupo em seu processo criativo. Outra providência inicial foi organizar os alunos em grupos, já que para desenvolverem a produção por eles mesmos – discutindo, experimentando sons, delineando o objeto musical – seria mais viável o trabalho envolvendo um número menor de crianças. Entretanto, não poderia haver muitos grupos, porque demandariam espaços físicos diferenciados. É que devido à natureza sonora do objeto de ensino-aprendizagem e a especificidade do trabalho de criação envolver a experimentação de sons, produzindo muitos ruídos, se fixados em um mesmo espaço um grupo comprometeria a produção do outro. Como na Eseba há salas ambiente de Arte para o ensino-aprendizagem das distintas linguagens artísticas, tivemos o benefício de contar com dois espaços, além da sala de Música. Isso só foi possível porque dois professores da área de Arte não ministravam aulas no dia e horário da aula de Música, relocando suas atividades individuais para cederem seus espaços de trabalho<sup>105</sup>. Tal organização foi definida com antecedência, integrada ao planejamento da aula.

É importante ressaltar a questão do espaço físico nas propostas de criação musical, pois esse tipo de trabalho em grupo consiste em estratégia fundamental para o desenvolvimento dos alunos que, mediante essa tarefa desafiadora, lidam de forma mais autônoma com os conceitos teóricos, vivenciando um momento mais personalizado do ensino, como defendido por Mitjans Martínez e González Rey (2017, p. 147-149). Para tanto, é imprescindível contar com espaços outros que não apenas a sala de Música. Se, no Colégio de Aplicação, onde cada docente de Arte dispõe de uma sala de aula para desenvolver seus conteúdos, o desenvolvimento de trabalhos em grupo é desafiador, em outras escolas a situação pode ser ainda mais complexa.

Para a configuração dos grupos sugeri que, ao longo da semana, os alunos se organizassem livremente, definindo os seus membros e preestabelecendo um nome para o conjunto. A recomendação era de que houvesse dois grupos com quatro componentes e um com cinco. Apenas um dos grupos se organizou com antecedência, fazendo uso de redes

---

<sup>105</sup> Os docentes do Colégio de Aplicação atuam em regime de trabalho de 40h/semanais com dedicação exclusiva, se envolvendo em atividades de pesquisa, extensão e gestão, para além das de ensino, lhes sendo requerida a frequente presença na escola. Assim, para desenvolverem as múltiplas dimensões de seu labor, necessitam de espaços reservados nos momentos em que não ministram as aulas.



sociais. Denominado *Quarteto fantasma* – como referência ao filme “Quarteto fantástico” – o grupo era formado por Márcia, Laura, Letícia e Isabella. Em sala de aula, Luciano, Davi, Carlos, Diogo e João Paulo formaram o segundo grupo e Larissa, Fabiana e Ludmila definiram o terceiro, não incluindo Lucas. A situação foi extremamente desagradável, pois já no momento da formação do grupo de meninos, eles expressavam que não queriam admitir Lucas, que, percebendo-se figura indesejável, dava sinais de seu constrangimento. O trio de meninas também mostrava forte recusa à inclusão do colega, o que seria uma condição, tendo em vista a quantidade de membros previamente estabelecida por grupo e o fato de os outros dois terem se definido anteriormente. Diante a situação desconcertante, João Paulo, em um gesto solidário, se dispôs a trocar de grupo para que Lucas não ficasse sozinho com as meninas, sendo constituído um grupo misto. Exceto o *Quarteto fantasma*, os grupos não estipularam nomes para sua identificação.

Para a criação coletiva disponibilizei diversos instrumentos e materiais sonoros em igual proporção em cada uma das três salas; revisei as orientações sobre os elementos estruturais da linguagem musical a serem considerados nas produções, sobre a necessidade de definição do tema e criação de uma letra, sobre a importância de pensarem o início, o meio e o fim da música, assim como faziam na criação de textos nas aulas de Língua Portuguesa, e sobre a necessidade da preparação performática para a apresentação do produto criado à turma; enfatizei a importância do respeito, do saber ouvir o outro e tomar decisões coletivas; alertei os alunos para a necessidade de se concentrarem no desenvolvimento da atividade e aproveitarem o escasso tempo da aula e os responsabilizei quanto ao uso e cuidados com as salas e o espaço sonoro, uma vez que ficariam sozinhos pela maior parte do tempo. Para que eu pudesse avaliar o desempenho dos alunos nos grupos, seus relacionamentos, intenções e estratégias, tendo também condições de auxiliá-los com intervenções pontuais, deixei um gravador em cada sala, comunicando a todos sobre a gravação. O processo criativo transcorreu em três aulas, sendo que na última se deu também a apresentação dos resultados entre os grupos.

#### 6.2.2.3.2 “Foi a gente que fez!”

A despeito de todas as minhas orientações e diálogos tendo em vista as etapas de estruturação da composição coletiva, as gravações dos trabalhos dos alunos nos três grupos mostrou que seu processo criativo percorreu caminhos muito diferenciados do que era previsto e, coincidentemente, guardando muita semelhança entre si. Os três grupos

trabalharam com ideia de um motivo rítmico que se repetia, baseando seu processo criativo na exploração sonora ao invés de partirem de um tipo de elaboração consciente, pensada. Como em uma brincadeira, faziam experimentações, descobrindo timbres, ritmos, modos de tocar e combinar sons. Havia sempre alguém, que, tomando a frente, se punha a executar algum ritmo e os demais membros dos grupos, também com instrumentos ou materiais sonoros em mãos, o acompanhava, reproduzindo o mesmo motivo. Não havia, pois, um trabalho de planejamento prévio sobre a configuração de cada voz. Os alunos eram movidos pelo desejo e satisfação em explorar determinados objetos, não se atentando às demandas da ideia musical para daí definirem os recursos timbrísticos. A abordagem de Larissa, criança que se colocou como liderança em seu grupo, demonstra essa prerrogativa, conforme o seguinte trecho destacado do material transcrito:

*Se dirigindo aos membros do grupo, Larissa diz: “Deixa todo mundo escolher! O que você quer?”. Ela vai de pessoa em pessoa perguntando se alguém gostaria de cantar. As crianças respondem que não, até chegar em Lucas que diz: “eu quero!”. Larissa responde: “então tá”, e prossegue: “deixem todos os instrumentos aqui. Você quer tocar qual, Fabiana?”. Fabiana: “esse”. Larissa: “você quer tocar qual, João Paulo?”. João Paulo: “esse”. Larissa: “e você, que tocar qual, Ludmila?” (TA-13).*

Percebendo a dificuldade de planejamento e discussão no sentido de delimitar e desenvolver ideias musicais, minhas intervenções no primeiro dia de criação coletiva se deram como alertas para que os grupos definissem as vozes, considerando os motivos rítmicos e timbres. Contudo, sempre que tentavam conduzir o processo sobre uma base de cunho mais racional, pareciam sofrer uma espécie de estagnação e bloqueio. Não tardava para que alguma criança posicionada como liderança do grupo se pusesse a tocar espontaneamente algum motivo rítmico, sendo acompanhada pelos pares. Era nesse movimento de experimentação que emergiam ideias musicais com potencial para serem desenvolvidas e darem cabo a uma produção musical delineada. Em tal processo era possível notar a expressão de elementos musicais abordados nas aulas por meio da atividade de escuta e execução, bem como referências da vivência das crianças em outros espaços sociais. Era também demonstrado o senso estético, com o cuidado em selecionarem sonoridades que julgavam apropriadas ao contexto geral, definindo timbres e gradações de intensidade (dinâmica) na execução de cada instrumento. Nesse contexto foi dada a sugestão de Carlos ao seu grupo para que pensasse nos instrumentos que melhor se combinassem. No grupo das meninas, Isabella explorou a produção de ritmos em um papel celofane, ouvindo o juízo de Laura: “não combina na música”. Foi também a partir de um julgamento estético que Larissa deu seu parecer à

execução de João Paulo: “horrível”, e que Márcia avaliou a realização de seu grupo: “esses sons não estão combinando!”. O inverso também acontecia na medida em que as experimentações resultavam em efeitos interessantes. Em uma circunstância em que Ludmila tocou algo diferente do combinado, Fabiana observou: “Ela entrou junto e ficou muito bom!” (TA-13).

Se os alunos não partiam de um projeto, de um plano bem definido, também não tomavam o momento criativo como diversão em caráter espontaneísta, demonstrando em palavras e ações a preocupação em delinear o objeto musical, como que alimentando seu universo lúdico com as aprendizagens musicais e, recursivamente, nutrindo os conhecimentos com seu fazer baseado no desejo pelo lúdico e pela insubmissão. O sentido musical emergia na própria execução de forma fluida, sem a separação entre o pensar, o fazer e o sentir, o que caracteriza a prática artística em geral.

Ao apreciar as gravações dos três grupos após o primeiro dia de desenvolvimento do trabalho, minha atenção se dirigiu às lógicas e estratégias envolvidas em seu processo; às ideias musicais com potencial para serem melhor articuladas e aos pontos de tensão emergidos, fossem de cunho musical ou relacional. Assim foi que no segundo dia de desenvolvimento do trabalho criativo me reuni com cada grupo em particular rememorando momentos de seus processos anteriores e sugerindo: a adoção de uma ou outra ideia como motivo central para o prosseguimento da composição; a definição de um ou outro tema (da letra) em meio a gama de possibilidades por eles exploradas; o exercício de maior tolerância e respeito de uns pelos outros; a perspectiva de se estabelecer começo, meio e fim na estrutura musical e a atenção com o tempo de aula, buscando otimizá-lo. A partir da escuta das gravações, percebi que o desafio não estava tão somente na criação de um produto musical. Para um dos grupos, a maior dificuldade estava na capacidade de diálogo e de respeito mútuo. Para outro, o desafio residia na habilidade de selecionar ideias a serem desenvolvidas face às inúmeras possibilidades levantadas. Assim, minhas intervenções foram pontuais, procurando salientar aspectos que se apresentavam como empecilhos à fluência do processo criativo.

Em um primeiro momento me senti frustrada por não perceber na realização dos grupos a primazia à elaboração de um plano baseado nas estruturas abordadas nas aulas anteriores. Porém, a situação de autonomia dos alunos expôs a unidade dos fenômenos simbólico-emocionais no processo de sua aprendizagem musical pela via da composição. Essas crianças, que em meu entendimento ansiavam por diversão no espaço da escola e tinham uma representação sobre música como atividade de cunho prático, pareciam imprimir às suas configurações subjetivas da ação de aprender Música os sentidos subjetivos

associados ao lúdico. Isso porque, na fluidez do processo criativo as estruturas musicais iam se constituindo – conjugando meios expressivos da linguagem com processos da imaginação, com lembranças de experiências vivenciadas em outros espaços, com as emoções relacionadas ao tocar instrumentos, ao lidar com os colegas, bem como às expectativas de cumprir com a tarefa e apresentar os resultados publicamente.

Quanto às estruturas musicais elaboradas, curioso foi notar que os três grupos tomaram como motivo um mesmo ritmo, apesar de terem experimentado diversas possibilidades. Em dado momento, quando eu estava na sala com o grupo *Quarteto fantasma*, as meninas se puseram a executar o motivo rítmico que, iniciado por Laura no agogô, prosseguiu sendo reproduzido pelo restante do grupo em outros instrumentos. Poucos minutos depois, começamos a ouvir o grupo da sala ao lado tocando o mesmo ritmo. As salas eram divididas por uma parede com uma fresta de modo que um grupo poderia escutar as sonoridades produzidas pelo outro. As meninas ficaram muito irritadas. Márcia, nervosa com a suposta imitação dos colegas do grupo ao lado, não se continha, desferindo suas broncas pela fresta da parede: “por que que vocês estão imitando a gente?! Foi a gente que fez! Esse ritmo foi a gente que fez! A gente que vai colocar na música!”. Laura, tentando apaziguar a situação falou às colegas que deixassem de perder tempo com os “imitão” (TA-13).

Ao ouvir a gravação dos áudios que registraram os processos de criação dos grupos separadamente, pude constatar, para minha surpresa, que, assim como as meninas se sentiam plagiadas, os meninos do outro grupo também. E, de fato, o processo percorrido por eles situava a emersão do motivo rítmico em um contexto distinto do das meninas. Enquanto alguns membros do grupo dos meninos realizavam o motivo rítmico em questão, Diogo entoava a melodia da música do grupo britânico *Queen*, *We will rock you*. Tal motivo correspondia ao ritmo empregado no acompanhamento do canto original de Freddie Mercury.

Como os sentidos subjetivos emergem sem que os sujeitos tenham intencionalidade e consciência sobre sua origem, os resquícios sonoros propagados entre uma sala e outra podem ter mobilizado configurações subjetivas dos alunos, influenciando em suas produções sem que, necessariamente um grupo pudesse ser dado como reproduzidor da estrutura criada pelo outro. Também curioso foi observar que o grupo misto, constituído por meninos e meninas, que permaneceu na sala de Música, fixou o mesmo ritmo como motivo básico. Diferentemente dos outros grupos, este se situava em uma sala distante, o que inviabilizava a escuta das sonoridades produzidas em seu interior. Essa constatação me levou a pensar que o motivo rítmico em comum também poderia ter se fundamentado em minhas demonstrações na sala de aula, quando improvisei estruturas sonoras para demonstrar possibilidades criativas

aos alunos. Mais do que conhecer a origem do ritmo ou definir “quem imitou quem”, o que sequer seria possível dada à complexidade dos fenômenos subjetivos, interessava que os grupos desenvolvessem estruturas sonoras com coerência, demonstrando a apropriação dos meios expressivos da linguagem musical e a produção de sentidos subjetivos.

#### 6.2.2.3.3 “*Eu achei que ia ser molezinha, igual fazer gelatina...*”

O trabalho em grupos e a apreciação dos áudios me permitiu perceber aspectos que não haviam se expressado no dia a dia da sala de aula com a turma toda reunida. O grupo misto, por exemplo, teve a liderança de Larissa, contado com algumas participações mais incisivas de Fabiana. As duas alunas raramente se manifestavam em aula, podendo ser facilmente taxadas como tímidas e passivas. No grupo, se empenhavam em organizar o trabalho interagindo com os colegas por todo o tempo, fazendo experimentações sonoras, propondo alternativas. Porém, Larissa também se mostrou muito intolerante com Lucas, o reprimindo aos gritos. Já o menino, que no cotidiano das aulas expressava questionamentos e proposições diferenciadas, contribuindo para as reflexões coletivas, no grupo não teve uma participação proeminente, mais atrapalhando com ruídos descontextualizados do que colaborando.

As crianças desse grupo fizeram várias experimentações sonoras, chegando a interessantes proposições. Musicalmente exploraram ritmos variados sobre uma pulsação constante, preocupando-se também com as intensidades dos instrumentos; pensaram em estabelecer uma introdução e se valeram da ideia de repetir um motivo alterando sua densidade, à luz do efeito produzido em *É bom cantar*. Em uma entrada rápida na sala, sugeri que prosseguissem na base já definida e que acrescentassem uma letra, suspendendo a sonorização para discutirem e elaborarem um texto com poucas frases curtas. Daí Ludmila e Larissa, em clima de brincadeira, entoaram frases como se compusessem um rap, adotando o aspecto declamatório desse gênero musical. Expressando uma visão negativa sobre a escola e sobre si mesma, Larissa assim entoou: “a escola é burra, ‘nóis’ é um pouco ruim” e Ludmila, em sequência, complementou baseada no Rap do parque apreciado em aula: “só gosto do lanche”. Outros alunos fizeram suas tentativas, mas não chegaram a qualquer definição sobre a letra. A realização do grupo, de caráter improvisado, partia do ritmo básico desferido por Fabiana no agogô ao qual, gradativamente eram acrescentados outros instrumentos em sua reprodução, desenvolvendo uma estrutura sonora pouco elaborada, mas que expressava movimento e dinâmica. O grupo apresentou dificuldades de organização, já que levantou boas

ideias, mas não conseguiu desenvolvê-las. Embora Larissa tomasse a frente, se mostrava impositiva e instável.

No grupo de meninos não teve tensões causadas por desavenças entre os membros do grupo. Luciano assumiu uma posição de liderança, criando uma diversidade muito grande de estruturas rítmicas a que os colegas reproduziam. Nesse grupo houve a maior exploração dos recursos materiais ofertados e os alunos demonstraram preocupação em estabelecerem diferenciação entre vozes, contudo, acabaram seguindo a um mesmo padrão. Luciano, incorporando a figura de regente, conduziu a execução pelo grupo em um crescendo bem definido, variando intensidade e também andamento. No primeiro dia de desenvolvimento do trabalho, Diogo entoou trechos da melodia de *We will rock you*, talvez por perceber a similaridade do ritmo executado por seu grupo com o original da música de *Queen*. Sugeri ao grupo que intercalasse pequenas seções rítmicas como variações àquela realização. No segundo dia de criação Diogo faltou e os demais membros do grupo não mantiveram a ideia musical. Ao final do processo ficou definida uma base rítmica tal como feito pelo grupo misto, mas não conseguiram criar uma letra. Porém, enquanto o grupo tocava Davi entoava funks preexistentes apreciados por eles.

O grupo de meninas, *Quarteto fantasma*, teve Márcia como figura de maior liderança, mas as outras participantes atuaram ativamente revezando na condução do processo criativo, fazendo proposições e assumindo tarefas. Quando havia tensão, elas expunham seu pensamento, argumentando e buscando alternativas para resolver impasses. O grupo demonstrava grande senso de responsabilidade quanto ao cumprimento da atividade, sendo o único a desenvolver uma letra juntamente com a expressão sonora. A temática adotada por elas foi suscitada a partir de um evento ocorrido com Márcia na escola durante o recreio.

No início da primeira aula destinada à composição, Márcia entrou na sala contando assustada sobre um inseto com o qual tinha se deparado na escada rumo ao refeitório:

*Márcia: professora, eu tenho pavor de inseto! Nossa tia! Eu vi um grilo no meio da escada!*

*Laura: ela passou o maior susto em mim e na Fernanda.*

*Márcia: Nossa... “profi”, eu quase caí de cara na escada por causa desse grilo! Porque eu estava assim e o grilo apareceu na minha frente! [simula com gestos]*

*Laura: apareceu um grilo e ela deu um grito! (TA-13).*

Assim como ocorrido nos outros grupos, o *Quarteto fantasma* delineou sua criação musical fundamentando-a na execução de um mesmo motivo rítmico. Mas de forma concomitante foi se dando a experimentação da letra. Em dado momento, as alunas se

concentraram na definição, em separado, das partes instrumentais e da elaboração da letra. Isabella tomou a providência de anotar as decisões tomadas coletivamente. Tão logo pensavam em certa expressão sonora, a experimentavam com a entonação da letra. O contrário também acontecia, de modo que a base instrumental era revista e melhorada na medida em que o texto ganhava corpo. Denominada Bichos selvagens, a letra dizia:

*São eles os maiores bichos do universo,  
Com eles nós brincamos e comemoramos*

*Aranha, barata, morcego e escorpião  
Eu tenho muito medo desses “bichão”  
Eles aparecem na escuridão  
Mas eu consigo ver olhos da paixão*

*Eu tenho um animal que é muito legal  
Eu tenho um gatinho que é muito fofinho  
Eu tenho um leão que é muito feroz  
Eu tenho um esquilo que gosta de noz (TA-13)*

Para a apresentação do trabalho, as meninas definiram uma forma de se posicionarem no espaço que tinha relação com as entradas das vozes, compondo um todo performático que pode ser elucubrado a partir do seguinte registro de minhas impressões ao apreciá-lo:

*Márcia organiza o grupo apontando a posição de cada membro. Laura e Isabella também falam. Antes de iniciar, Laura alerta: “ôh Isabella, aumenta a sua voz que está muito fraca, tá?”. As meninas se colocam uma ao lado da outra. Primeiro entra o agogô fazendo o motivo principal [duas colcheias agudas e uma semínima grave], depois entra a meia lua executando um ritmo bem próximo, encaixando-se ao motivo rítmico. O ritmo na meia lua, apesar de ser bem parecido com o do agogô, respeita a característica de chacoalhar as platinelas do instrumento, fazendo-se sutilmente diferenciado. Depois entra o reco-reco emitindo um som suave, com o notório cuidado em não se sobrepor aos outros instrumentos. Márcia, responsável por esse instrumento, o executa de uma maneira peculiar – acompanhando o motivo do agogô, toca duas colcheias com o emprego de um anel acomodado em seu dedo, e, no momento da semínima faz uma pausa, produzindo um som muito sutil com o próprio abafamento com a mão. Desse modo ela equaciona um problema anteriormente colocado pelo grupo, do reco-reco encobrir as demais vozes, e produz um efeito muito interessante, fazendo uso do silêncio como elemento expressivo no compasso binário. Com os três instrumentos constituindo a base, Márcia e Isabella entram entoando a letra. As vozes são perfeitamente audíveis, inclusive a de Isabella que parece ter dado atenção ao alerta de Laura para que entoasse com mais força. A estrutura musical se desenvolve em três partes, sendo que na seção final são anunciados nomes de animais, com cada aluna entoando um nome e emitindo ruídos em sua imitação. Nesse momento, os instrumentos permanecem em pausa criando outro efeito interessante, não só pela suspensão súbita, mas também por seu retorno imediato após a emissão do último ruído vocal imitativo. Nesse retorno as alunas procuram*

*retomar o andamento da música, conferindo-lhe fluência. Para isso executam a base sonora com firmeza, mantendo a pulsação. Todas se mostram concentradas e comprometidas com o fazer. Até Leticia, que no dia a dia se apresenta e se assume tímida, realiza com desenvoltura as partes a ela cabíveis, inclusive não poupando esforços ao imitar o rugido do leão. Parece que elas se divertem fazendo esses sons dos animais e relacionando-os às propriedades sonoras. Quando, ao final, Márcia cita o esquilo, produz um ruído suave, batendo um dente contra o outro. Essa opção tem a ver com o cuidado na exploração e definição de timbres, valorizando as sutilezas que garantem a expressividade à produção. Minha intervenção no trabalho do grupo se fez apenas ao propor uma maneira de concluírem o trabalho: “eu sugiro que ao final vocês retirem os instrumentos na ordem em que entraram ou na ordem contrária” (TA-13).*

Em seu processo, as alunas demonstraram capacidade para organizar o trabalho autonomamente; o respeito mútuo; a escuta atenta ao fazer individual e coletivo; a exploração dos sons de forma lúdica, mas com um sentido de pesquisa; o trato dos meios expressivos da linguagem, com a referência a elementos abordados em outros momentos na sala de aula; a alusão a um evento experienciado em outro contexto, ressignificando o ocorrido; a satisfação em produzir o objeto musical e em cumprir uma tarefa desafiadora, tanto no que concernia à criação quanto aos relacionamentos implícitos ao trabalho coletivo. Ao indagá-las sobre a experiência de criação, assim as alunas se manifestaram:

*Isabella: muito cansativa, porque a gente tem que rimar a música, tem que compor a música e isso é difícil. E tem colegas que aceitam e outras não... então é bem difícil.*

*Márcia: no começo eu achei que seria “molezinha”, igual fazer gelatina... Agora, depois, meu Deus, é muito difícil, porque a gente tem que criar a letra, ritmo, entrada, saída... é um monte de coisa!*

*Laura: olha, eu achei difícil e legal. É legal a gente tocar e criar a música, todo mundo junto. Mas achei difícil porque é difícil criar a música, e também é difícil entrar no ritmo que todo mundo quer... a letra...*

*Leticia: eu achei difícil e legal. É legal porque a gente “criativa” e cria a nossa própria música, e difícil porque é difícil criar uma música... criar o início, meio e fim... é muito difícil.*

*Lucielle: você disse que achou muito difícil, não achou nada legal, Isabella?*

*Isabella: eu achei legal... eu gostei de compor... criar a música, mas... é difícil.*

*Lucielle: certo... e o que vocês sentem quando veem tudo terminado?*

*Márcia: a gente fica feliz porque consegue saber que a gente mesmo fez aquele trabalho todo, que demorou bastante pra fazer essa música... (TA-13).*

Dois encontros de 50min foram muito poucos para o desenvolvimento do processo criativo, ainda mais reduzido tendo em vista o atraso na chegada dos alunos à sala após o recreio, a organização inicial com minhas orientações e a retomada do processo pelos grupos,



considerando que passavam uma semana sem aula de Música. Uma terceira aula foi destinada à recordação das produções, ensaio, apresentação e avaliação coletiva. Para o grupo misto e o de meninos, foi mais um momento de delineamento da estrutura sonora ainda incipiente.

O primeiro grupo a se apresentar foi o *Quarteto fantasma*. Muito entusiasmadas as meninas desenvolveram em sua performance pública tudo o que haviam planejado. Atenta, a plateia formada pelos colegas se mostrou admirada, ovacionando o grupo com aplausos. Já os outros dois grupos não se dispuseram a se apresentar. Por muita insistência de minha parte para que ao menos expusessem aos colegas suas ideias, Larissa, Ludmila e Lucas foram ao centro da sala, discorrendo sobre a estrutura pensada, o motivo rítmico, a ordenação de entrada dos instrumentos e uma primeira frase elaborada por eles para compor a letra que não chegou a ser formulada integralmente. Segundo Ludmila, a intenção era de criar um rap, mas não tinham conseguido concretizar o plano. João Paulo havia faltado à aula e Fabiana, constrangida e aparentemente decepcionada, não quis se unir ao grupo, sentando-se na plateia.

A frase criada pelo grupo misto dizia: “a escola é muito chata, só tem tarefa de casa”. Solicitei ao grupo que apresentasse a base rítmica. Sobre ela, eu mesma entoei a frase, expressivamente, repetidas vezes, surpreendendo a todos. Os alunos do grupo me olhavam com satisfação, prosseguindo na execução do motivo rítmico com entusiasmo. Os outros alunos da turma riam, também demonstrando surpresa, talvez pelo efeito sonoro gerado ou mesmo pelo teor da letra, que, de certa forma, eu referendava ao entoar. Durante a realização, sinalizei ao grupo com os instrumentos para entoarem a primeira parte da frase: “a escola é muito chata, só tem:”, e aos alunos da plateia para entoarem a segunda parte como se fosse uma resposta: “tarefa de casa!”. Assim foi feito repetidas vezes, intercalando a entonação das semifrases por dois grupos sobre a base instrumental. Envolvidos e interessados, praticamente todos os alunos participaram daquela produção, em certa medida elaborada no momento da própria ação. Depois solicitei à turma que propusesse outra semifrase, complementando o anúncio “a escola é muito legal, só tem:”. Márcia imediatamente sugeriu: “gente genial!”. A turma, empolgada, expressou sua aprovação. Então, sem perder tempo, retornei à execução do conjunto desde o início, com as entradas dos membros do grupo realizando a base instrumental conforme já haviam definido [desde a introdução, com as entradas separadamente]. Depois fui sinalizando à entonação da primeira frase revezando com a segunda, sempre apontando as semifrases a serem entoadas pelos membros do grupo e pelo restante da turma como em um jogo de pergunta e resposta. Esse momento foi muito importante para que os alunos do grupo não se sentissem frustrados por não conseguirem

apresentar uma produção completa, como percebi na expressão inicial de Fabiana, e também para que tivessem uma mostra de como músicas poderiam ser elaboradas.

Já o grupo dos meninos, que não contava com Diogo por ter faltado à aula, não se apresentou. Luciano, muito preocupado me disse reservadamente que haviam estabelecido uma base sobre a qual entoaram uma música preexistente, porém não gostaria de apresentá-la dizendo que tinha uma letra “muito bobagenta” (TA-14). Apesar de apreciarem e se divertirem com a entonação do funk, conforme percebi com a escuta da gravação do processo criativo do grupo, no momento de se apresentarem emergiram seus valores morais, afetando suas ações mesmo com meu consentimento.

Ao término da aula, com pouco tempo restante, perguntei aos alunos o que tinham achado das produções, em um breve momento avaliativo. Isabella, Laura e Márcia criticaram a postura do grupo que não se apresentou, principalmente por saberem que haviam se valido de letra preexistente, também criticando o grupo misto por não terem desenvolvido seu trabalho integralmente. Márcia foi ainda crítica em relação ao próprio trabalho, dizendo: “o nosso grupo poderia ter melhorado, porque a gente fez uma apresentação horrível... sério, a gente tinha que ter entrado bonitinho... feito a saída, e a gente não conseguiu fazer isso direito” (Ibid.). Diante a fala, questionei a aluna sobre seu grau de exigência, já demonstrado na apresentação da música *É bom cantar*, e resaltei os aspectos positivos da produção.

Infelizmente, a etapa do processo pedagógico envolvendo a criação deveria ser encerrada naquele dia, já que nas duas semanas seguintes haveria recesso escolar e depois seria muito difícil retomá-la. No entanto, os alunos ainda tiveram oportunidade de avaliar o trabalho de seu grupo por meio de um instrumento escrito, aplicado em momento posterior<sup>106</sup>. Em seus registros individuais as alunas do *Quarteto fantasma* consideraram terem desenvolvido um ótimo trabalho, inclusive Márcia que, em um primeiro momento, havia feito uma avaliação negativa sobre a apresentação de seu grupo. Fabiana ressaltou falhas de seu grupo: “o meu grupo não tinha um nome específico e nem uma música, só uma frase” (CF-02). Larissa salientou como boa a experiência de ter conseguido cantar, apesar de ter ficado com vergonha. Ludmila observou que os colegas ficaram brincando enquanto explicava sobre o trabalho de seu grupo, o que a incomodou. Davi considerou que seu trabalho não foi exitoso porque faltou colaboração dos colegas do grupo. Diogo salientou que tiveram dificuldades em utilizar os instrumentos. Vários alunos destacaram a apresentação do *Quarteto fantasma*, dizendo terem gostado.

---

<sup>106</sup> Cf. Apêndice A.

A tarefa de criação, ainda que não apresentando os produtos esperados, representou uma multiplicidade de desafios aos alunos, colocando-os em sua área de desenvolvimento potencial, não só por demandar o trato dos meios expressivos da linguagem musical, mas por requerer a imersão de ideias próprias e a capacidade de concatená-las, além do saber lidar em grupo, respeitando uns aos outros em contexto de maior autonomia. Para além do desenvolvimento dos alunos em termos de seu conhecimento musical e da produção de sentidos subjetivos, suas expressões a partir da atividade criativa favoreceram o desenvolvimento de minhas estratégias didáticas na continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

#### 6.2.2.3.4 “Posso falar como faz uma figura de dez tempos?”

Na sequência ao trabalho de criação, em que os alunos puderam lidar de forma mais autônoma com as noções e habilidades musicais em desenvolvimento, previ a introdução ao sistema de leitura e escrita de música, o que se desenvolveu por três aulas. Para tanto, lancei mão do motivo rítmico comum aos três grupos quando da composição das bases instrumentais.

IMAGEM 3 – Motivo rítmico das criações musicais dos alunos



Ao abordar o assunto, perguntei aos alunos sobre a propriedade do som que se relacionava diretamente ao ritmo, como meio expressivo da linguagem musical. Lucas prontamente respondeu: “duração, porque o ritmo é formado com sons curtos e longos” (TA-15), indicando que havia apreendido o nexos do conceito. Carlos logo se lembrou do trabalho musical em ano anterior, quando eu representava as estruturas de duração com linhas longas e curtas, trazendo à baila uma experiência vivida para compor seu pensamento na atualidade. Diogo relacionou ritmo à propriedade do som Intensidade. Apesar da resposta equivocada, apresentava o raciocínio lógico: “eu acho que tem muito a ver com a Intensidade, porque a duração pode ficar mais longa se [o som] for forte” (TA-15).

Partindo da mesma abordagem analítica em *É bom cantar*, executei o motivo rítmico em questão, indagando a turma sobre a quantidade de sons que o compunham e suas durações. Os alunos chegaram ao entendimento de que o motivo rítmico era formado por três sons

sendo dois curtos e um relativamente longo. Daí, coloquei a pergunta: “Como podemos escrever esse ritmo para não nos esquecermos dele?”. Laura se manifestou: “ih... tia...” e Márcia chegou a mencionar “partitura”, sem conseguir explicar em que consistia. Também perguntei se haveria uma forma de medir a duração dos sons. Lucas levantou a possibilidade de utilizar um “temporizador” e Laura, um “cronômetro”. Comentei: “é quase isso que vocês disseram!”. Davi, acompanhando o pensamento, foi assertivo ao responder que deveriam medir os tempos. Lucas perguntou se poderiam ser medidas as “batidas do coração da música”, expressão usada nas aulas em anos anteriores para constituir a ideia de “pulsção”.

Com o destaque dado à pulsção, sugeri aos alunos que cantassem trechos de músicas escolhidas por eles aleatoriamente. Laura, Isabella, Márcia e Davi entoaram trechos de funk que foram acompanhados por batidas de palmas enfatizando o elemento musical. Nessa oportunidade, o conceito de pulsção foi revisto, salientando sua constância e regularidade no decorrer de uma música. Com essa noção conceitual em mente, foi conjecturada a quantidade de pulsções compreendidas no motivo rítmico tomado em estudo que, considerada em relação à quantidade e à duração dos sons (dois sons curtos e um relativamente longo), possibilitou aos alunos entenderem que o primeiro tempo do compasso era ocupado por dois sons curtos, com a duração de meio tempo cada, ao passo em que o terceiro som durava um tempo, ocupando sozinho, o segundo tempo (ou pulsção) do compasso. Desse modo, as noções de Duração, pulsção, apoio, ritmo e compasso seguiram sua elaboração segundo a relação orgânica entre os conceitos, o que já ocorrera desde o trabalho com a música *É bom cantar*. A transposição dessas noções à notação tradicional foi consequência desse entendimento.

Dessa forma, as figuras musicais semínima, colcheia, mínima, semibreve e a pausa de semínima<sup>107</sup> foram apresentadas às crianças, sublinhando a relação de dobro e metade ao tomar a semínima como unidade de tempo<sup>108</sup>. A partir dessas figuras foram elaborados ostinatos rítmicos pelos alunos, conforme a estratégia destacada da transcrição da aula:

*Lucielle: eu tenho um desafio para vocês.*

*Laura: ai, meu Deus!*

*Lucielle: o desafio é assim – eu vou organizar no quadro [negro] o espaço para quatro vozes. Vocês já sabem o que são vozes... vou delimitar quatro compassos para cada voz. Vai começar aqui [faço a estrutura dos compassos, definindo-os com as barras de divisão na lousa. Para cada voz grafo os compassos com uma cor de giz diferente – verde, rosa, amarelo e*

---

<sup>107</sup> ♪ (Semínima)   ♪ (Colcheia)   ♪ (Mínima)   ○ (Semibreve)   † (Pausa de semínima)

<sup>108</sup> Figura que representa um som com a duração de um tempo ocupando, assim, uma pulsção no compasso.

*azul. Coloco a barra de compasso de cada voz no mesmo rumo umas das outras]. Vejam só, cada compasso tem que ter dois tempos, é bi... nário [marco as pulsações com tracinhos verticais – dois por compasso em cada voz]. Aí, vocês vão fazer um motivo rítmico em cada voz. O motivo da primeira voz vai ser aquele que vocês já criaram nas composições em grupo. Esse motivo vai se repetir formando um os... tinato [grafo enquanto entoo]. Estou pondo tudo no lugar certinho [vou colocando as figuras nos compassos previamente delimitados, repetindo o motivo formado por duas colcheias e uma mínima a cada compasso]. Vocês concordam?*

*Laura [e outras crianças]: sim...*

*Lucielle: todas as vozes têm que ser criadas no mesmo tipo de compasso para combinarem e se encaixarem direitinho! Tudo é compasso bi... nário... Por que se chama binário?*

*Davi: porque tem de 2 em 2 tempos...*

*Lucielle: agora, usando as figuras que vocês conhecem eu quero saber, quem poderia criar um motivo?*

*Luciano: aqui, professora!*

*Lucielle: mostra como você pensou, Luciano! [Luciano entoa]. Agora vem aqui escrever! (TA-17).*

As estruturas redigidas na lousa eram avaliadas, solfejadas e executadas nos instrumentos de percussão coletivamente. A atividade envolvia a constituição do conhecimento musical com o aprofundamento na compreensão dos elementos da linguagem tratados em sua inter-relação e o desenvolvimento das habilidades de escuta, criação e execução vocal e instrumental. Ao terem contato direto com os instrumentos os alunos exprimiam emoção, haja vista o constante desejo demonstrado pelo fazer em caráter lúdico, materializado na ação de tocar. Integrando a aprendizagem dos meios expressivos e das habilidades musicais estava ainda o sentimento de realização, quando os alunos percebiam a conexão das diferentes vozes executadas em grupos, formando um todo sonoro.

Avançando no conhecimento sobre a notação musical, apresentei o conjunto das figuras tradicionalmente utilizadas, não como informação com fim em si mesma. Sua compreensão estava vinculada ao sentido musical, o que parece auto evidente, mas não rara é sua abordagem sem qualquer relação com a concretude dos sons – a essência do objeto de ensino-aprendizagem musical. A notação teve sua importância justificada por possibilitar o registro das criações, podendo ser rememoradas e perpetuadas, tal como ocorrido com as músicas antigas apreciadas pelas crianças em aulas anteriores. Além disso, os próprios alunos poderiam grafar suas composições, como tínhamos feito com o motivo rítmico emergido nos grupos durante a primeira experiência de criação musical.

Frente ao quadro de figuras musicais apresentadas, Lucas e Luciano se mostraram muito participativos, recordando informações que tinham recebido em outros espaços de ensino-aprendizagem – o primeiro, no conservatório local e, o segundo, na igreja. Apesar de

se lembrarem da nomenclatura das figuras, até então não haviam conseguido relacioná-las ao contexto de suas realizações musicais na escola. Lucas mencionou figuras musicais que caíram em desuso e não constavam no quadro apresentado por mim. Com isso, os demais alunos da turma passaram a se interessar mais pelo conteúdo apresentado que, naquele momento se fazia de forma expositiva. Como em uma brincadeira, as crianças sugeriam que eu combinasse figuras representativas de sons longos e os entoasse, como propôs Davi: “faz a ‘longa’!<sup>109</sup>”, comentando Lucas: “você tem que ter um fôlego grande!”. Motivado, Davi solicitou: “posso falar como faz uma figura de dez tempos?”. Em clima de desafio e diversão, acabei abordando também a ligadura de prolongamento, outro recurso notacional, pois, para que eu representasse as durações sugeridas pelas crianças, como um som de dez tempos, as figuras sozinhas não contemplavam as estruturas temporais.

#### 6.2.2.3.5 *“Eu gostei, porque eu gosto de música e bater também!”*

O motivo rítmico definido em comum pelos três grupos quando do desenvolvimento de seus processos criativos não só fomentou a explicação sobre notação musical, como desencadeou outro processo de percepção, execução e criação de forma integrada, tendo em seu cerne a música *We will rock you*, entoada por Diogo e Davi durante as experimentações no âmbito de seu grupo (TA-18). O trabalho desenvolvido com toda a turma sobre essa música perpassou três etapas: apreciação e análise, execução de uma base rítmica notada utilizando percussão corporal e criação de estruturas rítmicas em ampliação à base preexistente e sua execução juntamente com a música gravada.

Assim que coloquei a gravação de *We will rock you* e as crianças escutaram as fortes batidas de seu ostinato, mostraram-se impactadas, dando sinais de reconhecerem aqueles sons comumente reproduzidos nas salas de aula da Eseba por alunos que percutem em carteiras na ausência de seus professores. Com a música seguindo seu curso, solicitei às crianças que marcassem a pulsação. Expressando uma tendência em reproduzirem o motivo rítmico, aquela foi uma boa oportunidade para, uma vez mais, esclarecê-los sobre as características da pulsação, uma marcação regular e constante, diferentemente do ritmo, uma estrutura com variação de durações referenciadas na pulsação.

A partir da atividade de apreciação os alunos também foram estimulados à percepção do apoio, da métrica binária e dos timbres empregados no motivo. Com a escuta ficou claro

---

<sup>109</sup> Figura em desuso que compreende o tempo de dezesseis semínimas.

que a primeira parte da música se desenvolvia sobre um ostinato rítmico realizado com a utilização de sons corporais, que foram rapidamente identificados por Lucas. Laura supôs que havia também o emprego de bateria, tendo em vista a apreciação do show de um primo em que tocava o instrumento acompanhando a mesma música. Baseados em sua fala, outras crianças passaram a cogitar a presença de tambor de bateria na performance. Empolgado, Lucas pedia para apreciar o trecho novamente: “põe de novo! Põe de novo!”. Com sonoros “bum bum tá” (TA-18), Márcia reproduziu o motivo rítmico, expressando por meio dos fonemas tanto a Duração, quanto a Altura. Sua colocação serviu de ensejo para que eu abordasse as propriedades do som articulando-as, o que já tinha sido feito em *É bom cantar*. Luciano resumiu o aspecto rítmico: “quando faz assim – ‘bum bum tá’ – os dois ‘buns’ são curtos e o ‘tá’ é longo”.

Cientes da estrutura do motivo, os alunos foram convidados a grafarem-no na lousa se valendo das figuras musicais. Várias crianças se dispuseram, demonstrando muito entusiasmo. Essas produções eram também tomadas como indícios do modo como estavam compreendendo os conteúdos. Embora o mesmo motivo rítmico já tivesse aparecido em outros momentos<sup>110</sup>, as crianças ainda não tinham domínio da notação musical. A avaliação da aprendizagem se fazia presente a todo o tempo, com minha atenção às respostas das crianças, às formas de estruturarem o pensamento, aos recursos empregados quando da percepção de estruturas sonoras, como externalizado por Márcia ao utilizar fonemas. Em suas expressões verbais, fenômeno comum era o esquecimento e a troca dos termos próprios do campo de conhecimento musical, talvez pelo pouco contato com os assuntos dada à escassez do tempo curricular reservado ao seu tratamento. Por isso eu sempre procedia à sua retomada relacionando os conceitos no contexto musical.

Em outra etapa da atividade, fixei cartazes na parede constando de uma estrutura rítmica a ser executada juntamente com a gravação de *We will rock you*. O ritmo, de autoria desconhecida<sup>111</sup>, foi escrito com o emprego dos símbolos musicais tradicionais, perpassando os compassos de dois terços da música. A proposta era de que os alunos o executassem com percussão corporal, combinando sonoridades produzidas com as mãos – “soco”: batendo as duas mãos fechadas sobre uma carteira ou cadeira, “mão”: batendo as mãos abertas e “mãos

---

<sup>110</sup> Cf. Imagem 3.

<sup>111</sup> O material era difundido entre professores do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli onde eu havia atuado anos atrás. Nele havia a indicação de percussão corporal: “soco”, “mão” e alternância de mão direita e esquerda. Para utilizá-lo na Eseba fiz modificações.

alternadas”: revezando a percussão entre as mãos direita e esquerda (abertas) na realização de semicolcheias<sup>112</sup>.

Para que os alunos conseguissem executar o ritmo escrito foi feita a análise e o solfejo da estrutura e, depois, articulados os movimentos percussivos, o que envolveu o raciocínio juntamente com a habilidade de execução. Como era necessário ler os símbolos musicais, relacionando-os à duração e respondendo de forma física imediata, a tarefa impunha vários desafios, situando os alunos em sua área de desenvolvimento potencial. Assim sendo, para que eles fossem impelidos à realização, com meu pé eu marcava uma pulsação lenta, enquanto executava o ritmo percutindo as mãos sobre a lousa ao longo dos cartazes (acompanhando a escrita musical) e com a voz, entoava as palavras “soco”, “mão” dentre outros sons, reforçando as estruturas rítmicas. Se algum aluno perdia a leitura, confundia o ritmo ou apresentava dificuldades motoras na execução, conseguia realizar ao menos determinadas partes acompanhando minhas ações. Cada aluno tinha dificuldades e necessidades específicas, encontrando desafios na tarefa. A cada execução o andamento era acelerado, já que a intenção era de passar ao acompanhamento da música de *Queen*.

Se já era desafiador realizar a base rítmica em separado, juntamente com a música as exigências faziam-se ainda maiores, sendo necessária a máxima concentração dos alunos, até mesmo porque a vivacidade da gravação original e o impacto que provocava nos ouvintes eram potencializados com a execução rítmica concomitante. Além de adensar a música, a realização conjunta proporcionava uma interação mais próxima dos alunos com o objeto musical. Na expectativa pela inclusão de seus gestos sonoros após oitos compassos de introdução da música, era notória a tensão das crianças, e depois, sua empolgação quando começavam a percutir sobre as cadeiras ou mesas<sup>113</sup>. No transcurso da realização eram, assim, relacionados raciocínio lógico, atenção, percepção, prontidão de resposta, habilidades motoras e emoções.

Em outro momento, propus aos alunos que criassem motivos rítmicos para serem executados em complementação à estrutura explorada nos cartazes que carecia, intencionalmente, de dezoito compassos. A turma foi, então, organizada em três grupos e cada um incumbido de criar um motivo rítmico que deveria ocupar dois compassos binários, sendo repetidos por duas vezes. A tarefa criativa demandava aos alunos pensar em menos elementos

---

<sup>112</sup> Figuras que representavam sons curtos configurados em células de quatro sons a serem emitidos em uma unidade de tempo (♩♩♩♩).

<sup>113</sup> A execução foi realizada em dois dias. No primeiro dia foram utilizadas cadeiras como suporte para a percussão e no segundo, uma sala de aula comum para a utilização das carteiras, o que foi possível porque estava ocorrendo atividades diversificadas na escola em virtude do *I Seminário Regional de Educação Básica*.



do que a primeira atividade de criação em grupo, sendo mais simples por um lado. Contudo, dessa vez haveria o desafio de pensar nas estruturas tendo em vista a racionalidade das figuras musicais. Duas salas foram suficientes para a acomodação dos grupos, já que não lidariam com instrumentos musicais. Para cada grupo entreguei uma folha em branco, lápis e borracha, bem como um cartaz com a delimitação dos seis compassos e um pincel atômico para que transpusessem a estrutura criada e representada por figuras musicais. Com o trabalho pronto, os cartazes foram afixados na lousa em continuidade à parte preexistente.

O trabalho no grupo formado por Márcia, Laura e Isabella fluiu muito bem, sem tensões nem grandes dificuldades. Elas pareciam se divertir propondo e executando os ritmos que apresentavam sequências de semicolcheias. Luciano, Ludmila e Letícia constituíram outro grupo que também conseguiu produzir um motivo interessante, mas precisou contar com meu apoio apontando equívocos e esclarecendo dúvidas que, provavelmente, não teriam surgido em outro contexto de aprendizagem. Já o grupo formado por Carlos, Lucas, João Paulo e Larissa, muito discutiu e experimentou propostas de motivos rítmicos. Entretanto, não chegou ao consenso, de modo que cada aluno ocupou um compasso com sua criação individual. Fabiana, Diogo e Davi faltaram à aula no dia. Para esse trabalho as interações entre os integrantes do grupo foram tranquilas, com o respeito mútuo e o diálogo, mesmo havendo discordância quanto à criação musical.

Com as estruturas rítmicas elaboradas e afixadas na parede, coloquei *We will rock you* e as crianças fizeram a base percussiva simultaneamente, começando com todas juntas e depois, grupo a grupo inserindo a sua criação de forma ininterrupta. A realização não foi exata, mas os alunos conseguiram acompanhar a música com seus toques percussivos do começo ao fim, fazendo a leitura das figuras musicais, compreendendo sua lógica e produzindo os gestos sonoros expressivos. Ao final da execução a vibração foi geral, com as crianças gritando e batendo palmas, podendo se ouvir a potente voz de uma delas: “ficou ótimo!”. Laura assim se manifestou: “tia, eu gostei, porque eu gosto de música, e bater também!”. Márcia, dessa vez sem críticas negativas, também se expressou entusiasmada: “eu gostei, porque a gente conseguiu criar uma parte da música que é muito legal!” (TA-18).

No dia seguinte, na aula caracterizada como oficina no I Seminário Regional de Educação Básica, a execução do acompanhamento da música de *Queen* foi retomada e a professora de Artes visuais convidada a assistir a apresentação. Durante o ensaio, apontei partes que tiveram a execução incerta, precisando melhorar. Aos alunos também era solicitado dizerem suas impressões. Letícia se posicionou: “quase ninguém conseguiu fazer o segundo [motivo rítmico criado por um dos grupos] porque ficava trocando de mão toda hora” (TA-19).

Acatando a observação de Letícia, me dirigi à turma: “então vamos prestar atenção ao que a colega está falando e melhorar esse trecho”. Assim, a avaliação e autoavaliação seguiam realizadas no curso da experiência, reconfigurando-a.

Com a chegada da professora convidada, perguntei à turma se alguém poderia explicar-lhe sobre o trabalho desenvolvido e que seria apresentado. Minha intenção era provocar a expressão verbal dos alunos para saber como estavam percebendo o processo. Márcia se prontificou rapidamente: “a gente escutou uma música, da banda *Queen*, e a gente tentou refazer... não refazer, a gente fez uma parte dela e conseguiu treinar um pouco ontem. Aí treinamos um pouco mais hoje para apresentarmos para você”. Em poucas palavras Márcia demonstrou consciência de ter desenvolvido um trabalho de criação e execução, incluindo o necessário treino da habilidade motora. Após a colocação da aluna, novamente me dirigi à turma com a questão: “alguém poderia complementar a fala de Márcia, explicando para a nossa convidada quais são os elementos que a gente está trabalhando na música?”. Lucas sintetizou a tarefa realizada e fez uma autoavaliação:

*a gente fez compassos binários, só que a gente tinha a ideia de repetir o mesmo ritmo, mas o meu grupo não conseguiu. Como você vê aí [nos cartazes afixados na parede], têm três folhas que são de ritmos repetidos, na verdade duas, são duas folhas com ritmos repetidos, mas o do meu grupo, que está de cor diferente, a gente não conseguiu e cada aluno [do grupo] fez um [motivo] e a gente não conseguiu escolher só um. A gente usou as figuras musicais para escrever o ritmo (TA-19).*

Ainda instigando a turma a se expressar, perguntei: “alguém mais gostaria de complementar?”. Laura enfatizou o emprego de figuras musicais para o registro escrito e Carlos, apontando aos cartazes na lousa, explicou à convidada a relação dos símbolos com os movimentos percussivos feitos pelas mãos: “a gente está ‘cantando’ uma música assim ‘soco/mão, soco/soco/mão’ [realiza percutindo na mesa e entoando]. Está escrito [aponta à lousa]”. Interessante é notar que cada criança ressaltou determinados aspectos do trabalho realizado fazendo, de fato, a complementação dos elementos envolvidos. No sentido de abordar os principais aspectos pertinentes à performance, adverti: “ah... tem mais uma informação para nossa convidada não se assustar – a gente começa com silêncio da nossa parte”, considerando a espera pela introdução da música. Então Laura especificou: “oito compassos!”. As expressões das crianças sinalizaram à sua implicação no processo e a consciência sobre aspectos a ele relacionados, não se limitando à mera reprodução de um fenômeno sonoro.

A performance exigia individualmente o cuidado com a postura corporal, a atenção, o silêncio e a contagem mental dos compassos desde o início, na introdução. Como se tratava de um apresentação para uma convidada não contei os tempos em bom som, mas mantive a postura de ir realizando a percussão sobre os cartazes para que os alunos acompanhassem os trechos a serem lidos e executados. As células de semicolcheias<sup>114</sup> expressaram-se desarticuladas, mas persisti marcando a pulsação e sinalizando aos trechos na partitura de modo a impulsionar os alunos à realização até o final. Assim que terminou, Lucas disse: “foi horrível!”. Já a professora demonstrou ter gostado muito, reconhecendo a complexidade dos fatores envolvidos. Ao parabenizar os alunos, sugeri que o trabalho fosse apresentado publicamente na escola, o que infelizmente não conseguiríamos fazer naquele momento, pois, extrapolando a compreensão sobre os elementos musicais, a adequada performance demandaria tempo de ensaio – uma especificidade do conhecimento e da prática musical que vai de encontro com o escasso tempo de aula destinado ao componente curricular Arte.

Antes que a professora deixasse a sala, perguntei em tom de brincadeira se ela havia percebido os compassos binários referidos por Lucas<sup>115</sup>. Ao me responder que não, aproveitei ainda a oportunidade para questionar os alunos e observar como estavam formulando o conceito: “alguém poderia explicar para a professora o que é um compasso binário?”. Lucas assim definiu:

*compasso binário é o que tem... dois... dois tempos onde cabem várias notas musicais só que... como ali [aponta a partitura no cartaz], no [motivo rítmico] de baixo tem cinco notas, só que elas são curtas e cabem em dois tempos, porque as semicolcheias, que estão juntas, ocupam só um tempo (TA-19).*

A explicação de Lucas foi correta, articulando vários elementos, o que explicitou seu conhecimento musical constituído a partir das noções conceituais entrelaçadas. Apesar do interesse e do teor de sua participação, expressando compromisso e clareza quanto ao processo de ensino-aprendizagem, assim que a convidada deixou a sala os demais alunos passaram a criticá-lo, dizendo que durante o discurso da professora ele ficara atrapalhando, fazendo brincadeiras inoportunas. Carlos revelou que se sentiu envergonhado pela postura do colega. O comportamento discrepante de Lucas em uma mesma situação, contribuindo com o grupo e o desestabilizando, expôs a contradição subjacente ao movimento dos sentidos

---

<sup>114</sup> Cf. nota 112.

<sup>115</sup> A professora tem formação específica em Artes visuais, não tendo conhecimentos sistematizados no campo musical. Daí minha pergunta em tom de brincadeira.

subjetivos, que, diversos, com origens indefinidas, expressam-se de múltiplas maneiras não se definindo como consequência direta a determinado fenômeno. Avaliando a performance, outras crianças também teceram seus comentários, sublinhando aspectos falhos na atuação individual e coletiva. Enquanto falavam, Lucas seguia com atitudes inapropriadas, incomodando os colegas. Laura assim avaliou:

*eu gostei da apresentação. Só teve uma dificuldade de fazer a segunda linha ali do cartaz, porque ali [semicolcheias] dá um pouco de dificuldade. No começo é fácil, depois eu não consegui [...] e também tive um pouco de dificuldade para fazer o último cartaz porque mudava o ritmo a cada compasso e eu ficava perdida. O que eu achei muito bom foi que a gente aprendeu muito bem as figuras musicais... o ritmo... essas coisas...*

Márcia também se expressou: “eu gostei muito porque a gente conseguiu um novo método de criar uma música”. A inclusão do motivo rítmico criado por seu grupo à estrutura de acompanhamento preexistente parece ter sido significativa à aluna. É que ao tomar parte no processo de configuração da música, o objeto musical pôde ser visto como construção passível à sua capacidade geradora e não como produto dado no externo. Minha hipótese em relação à perspectiva de Márcia já havia sido levantada mediante outras expressões, como por ocasião do trabalho subsequente à primeira criação em grupo. Naquela circunstância, no intento de abordar junto à turma o motivo rítmico executado pela aluna no reco-reco quando do acompanhamento de Bichos selvagens, me equivoquei em relação a uma sonoridade empregada, ao que Márcia me corrigiu dizendo: “não, tia, a gente é que é dono da música, como é que você é quem sabe?” (TA-15). Embora sua fala tenha soado indelicada, foi importante por expressar indícios de sentidos subjetivos relacionados à sua autopercepção como sujeito criativo e à ideia de que o fenômeno musical não é dado como verdade descolada de seu contexto de produção, pondo em xeque a tradicional relação hierárquica que garantiria minha posição como detentora do conhecimento sobre ele.

As atividades de criação fundamentadas nas ideias de motivo rítmico, ostinato e base fomentaram o contato dos alunos com diversos conteúdos musicais, sendo efetivadas em articulação direta com as atividades de escuta e de execução dada à natureza sonora do objeto musical. A exploração das propriedades dos sons por meio da execução de instrumentos e da experimentação de timbres vocais e corporais, bem como a autonomia para organizá-los em estruturas, foi ao encontro do anseio dos alunos pelo lúdico e pelo desfrute de maior liberdade, o que, por outro lado impôs o desafio de relacionarem-se em grupo, de desenvolverem recursos próprios e de cumprirem com tarefas sem meu suporte constante.

Diferentemente de um fazer espontaneísta, as atividades de criação cobraram o trato dos meios expressivos da linguagem musical e o exercício de habilidades, posicionando os alunos como sujeitos ativos e geradores que, em ação, exprimiam sentidos subjetivos associados às experiências vividas, aos seus valores, representações e climas sociais.

#### **6.2.2.4 *Entre melodias e gestos***

##### *6.2.2.4.1 “Por que a gente não tenta criar uma melodia?”*

Considerando as expectativas e memórias das crianças em relação às aulas de Música na escola, a execução do metalofone sempre teve destaque. Durante o processo de ensino-aprendizagem com fins da presente pesquisa, seu uso foi feito em apenas um momento, porém, articulando conteúdos anteriormente abordados e ampliando o domínio conceitual dos alunos. Esse contato se deu durante a primeira parte do segundo dia do encontro definido como oficina no I Seminário Regional de Educação Básica. Devido à euforia da turma ao ver dois instrumentos preparados na sala, consenti que tocasse livremente, explorando suas sonoridades. Ninguém ficava neutro diante o metalofone. Sempre surgiam depoimentos orgulhosos daqueles que, tendo estudado Música na escola em outros anos, haviam se encarregado de executar partes musicais no instrumento, inclusive em apresentações públicas. Frente ao metalofone, algumas crianças improvisavam melodias e diferentes efeitos sonoros, outras, demonstrando constrangimento, pouco tocavam, mas não perdiam a oportunidade de explorar o instrumento cobiçado. Destoando dos colegas, Márcia se esforçava em tocar melodias preexistentes – a tradicional “Dó-ré-mi-fá”, também conhecida como “O pastorzinho”, e trechos das partes que havia aprendido nas aulas de Música em anos anteriores. Quando não se lembrava das notas, desistia de tocar, não se dispondo às tentativas e erros. Mas quando as rememorava, conseguindo executar sequências melódicas, expressava satisfação e envaidecimento, reunindo as outras crianças ao seu entorno.

Após o momento inicial de livre experimentação, com todos sentados, versei sobre o instrumento inserindo-o na família da percussão. Desse modo, abordei suas principais características em comparação com os demais instrumentos do mesmo naipe ressaltando, por um lado, a forma comum de produção sonora mediante o ato de percuti-lo, e, por outro, sua peculiaridade no interior da própria família ao produzir sons em diferentes alturas, constituindo melodias. Em clima participativo, as crianças iam se lembrando de outros instrumentos do naipe que haviam tocado na aula de Música naquele ano ou em anos

anteriores. Sua curiosidade foi muito aguçada quando mencionei a marimba, um instrumento de percussão melódico de grande extensão, executado mediante o uso simultâneo de quatro baquetas – duas em cada mão.

A partir da ideia de famílias, os demais naipes da orquestra foram também levantados, incitando o interesse dos alunos e fazendo emergir suas referências oriundas de outros momentos e contextos. Como exemplo, várias crianças citavam a harpa e a flauta, tanto doce quanto transversal, simulando sua execução em uma imagem que remetia ao contexto da apresentação do Duo Barboza-Baron (flauta transversal/harpa) a que os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental da Eseba tiveram a oportunidade de apreciar no Teatro Municipal de Uberlândia no ano de 2015<sup>116</sup>. Expressando uma lembrança do vivido, Isabella demonstrou: “uma mulher se sentava assim e ficava tocando as cordas assim” (TA-19).

Com atenção centrada nas teclas do metalofone, os alunos se aperceberam de seus diferentes tamanhos relacionando-os aos sons graves e agudos. Nessa oportunidade foi, então, abordada a propriedade sonora Altura em uma distinta perspectiva, ampliando o trabalho que já vinha sendo feito de forma articulada a outros conteúdos musicais desde o estudo sobre É bom cantar. Com o instrumento posto na vertical, os alunos puderam notar a similaridade da disposição das teclas com uma escada, iluminando a ideia de que quanto mais elevadas estavam, mais agudos eram os sons por elas emitidos. Com isso, a noção de Altura como sons graves, médios e agudos, podendo ser ascendentes ou descendentes, ficou mais clara, desconstruindo o entendimento do senso comum de que um “som alto” é o mesmo que um “som forte”. Pode se dizer que o recurso da imaginação na aprendizagem musical é, não só auxiliar, como imprescindível para a constituição dos conceitos, como no caso da Altura, em que os sons não se apresentam concretamente em uma escada, mas a sensação gerada pela gradação de suas frequências assim fazem parecer. Sem esse entendimento, as crianças permaneceriam no senso comum, atribuindo o termo “altura” à qualidade do som ser forte ou fraco, ou seja, às características pertinentes à propriedade do som denominada Intensidade.

A partir da gradação de alturas, noção constituída juntamente com a percepção sonora e visual, o conceito de notas musicais foi apreendido, desconstruindo outro equívoco presente no senso comum – o de se referir às “figuras musicais” como “notas musicais”. Pretendendo avaliar a compreensão dos alunos sobre o conceito de notas musicais, apontei às figuras musicais representadas na lousa, como resquício da atividade de criação rítmica atrelada à música We will rock you, provocando manifestações ao perguntar: “Tem gente que faz

---

<sup>116</sup> Disponível em: <<http://www.concertostribanco.com.br>> Acesso em: 22 de fev. 2018.

confusão com isso aqui que a gente aprendeu... Isso aqui são notas musicais?”. Em resposta, várias crianças disseram imperativos “nãos”, me levando a prosseguir no questionamento: “por que é que não são notas?”. Lucas tentou explicar, mas teve dificuldade de se fazer compreender. Já Márcia, em uma breve colocação, ressaltou aspectos essenciais elucidando a diferença entre notas e figuras: “as figuras musicais não são as notas. As notas mostram quais teclas a gente deve tocar. As figuras mostram o tempo”. Avançando na compreensão dos conceitos de “notas” e “figuras” de forma inter-relacionada, salientei que as notas são representadas por figuras, expressando tanto a altura quanto a duração dos sons, mas as figuras “puras” dizem respeito tão somente à sua duração. Mostrando as figuras musicais no pentagrama<sup>117</sup>, complementei a explicação de que quanto mais embaixo estivessem, mais graves seriam os sons, e quanto mais altas, mais agudos. Sendo assim, os alunos puderam compreender que as figuras musicais representadas no pentagrama contemplavam três aspectos: a duração, a altura e as teclas do metalofone a serem desferidas durante a execução, corroborando a afirmação de Márcia de que as notas definem as teclas que serão tocadas.

Na formação do entendimento sobre Altura, os alunos entoaram a melodia abaixo, primeiramente por imitação, explorando seis graus da escala de Dó maior, com seu movimento ascendente, descendente e a repetição de alturas.

IMAGEM 4 – Melodia desenvolvida por meio do canto e execução instrumental

(E. Garmêndia)



O solfejo foi executado com zelo em relação à postura corporal, à respiração, à afinação, à impostação da voz e à expressividade do contorno melódico, com atenção ao parâmetro Intensidade e à duração das notas entoadas. Ao cantar a melodia, os alunos também foram instigados à escuta ativa analisando a estrutura rítmica, o que desencadeou sua transcrição feita coletivamente na lousa. No contexto do canto atrelado à escuta, a noção temporal – com os valores sonoros representados na proporcionalidade entre as figuras musicais<sup>118</sup> – ficou ainda mais evidente. Em consonância com prerrogativas de Zankov (1984), na medida em que a canção era entoada, os alunos se atentavam às estruturas

<sup>117</sup> Pauta musical estabelecida como um conjunto de cinco linhas e quatro espaços.

<sup>118</sup> Semínima valendo um tempo, colcheia a sua metade e mínima o seu dobro.

melódicas e rítmicas, fazendo-se mais conscientes sobre o delineamento do objeto musical executado e, recursivamente, constituíam sua noção conceitual.

Paralelamente ao desenvolvimento do conhecimento sobre os meios expressivos musicais, os alunos também desenvolviam sua habilidade de canto e execução instrumental, sendo proposto que entoassem a melodia individualmente ou em duplas e ainda, que a realizassem no metalofone. Algumas crianças tinham na tarefa de canto o desafio de se expressarem diante a turma, lutando contra a timidez e o medo, como era o caso de Larissa. Para outros, como Lucas, era desafiador cantar afinado, entoando as notas em suas alturas corretas, quando sua tendência era a de apenas declamar os nomes das notas. Nesse caso, e também naqueles em que os executantes “roubavam” a duração das figuras longas, não sustentando-as pelo tempo necessário, eu fazia intervenções, dando apoio e ao mesmo tempo impulsionando a execução. Isso porque tanto a compreensão conceitual quanto as habilidades dos alunos ainda estavam em processo de amadurecimento.

Tocar a melodia no metalofone exigiu ainda a habilidade de coordenação motora. Divididas em dois grupos as crianças ocuparam duas salas se revezando na execução. Laura se mostrava receosa, mas, junto às suas colegas em espaço reservado, se encorajou, tocando. Isabella, que estava com dificuldades, ouviu de Márcia e Letícia o conselho de “pensar nos tempos”. Notei que a menina passou a mover os dedos da mão esquerda contando os tempos, literalmente, enquanto utilizava a baqueta na outra mão. A partir da ação racionalizada, a aluna conseguiu sucesso na performance, o que até então era feito com base na imitação e repetição constantes. Nesse movimento coletivo, no espaço de menor vigilância e controle, umas ouviam as outras, diagnosticavam suas dificuldades e se aconselhavam.

A abordagem dos conteúdos musicais subsidiada pelo uso do metalofone e a atividade de canto favoreceu uma síntese sobre a melodia como um meio expressivo da linguagem musical, cumprindo ao objetivo geral vislumbrado. No ambiente desse processo de ensino-aprendizagem, Márcia, mais consciente sobre os elementos musicais e seu próprio potencial criativo, sugeriu entusiasmada: “por que a gente não tenta criar uma melodia?” (TA-19). Naquele momento não seria possível atender à sugestão da aluna, dada à proximidade com o findar de meu trabalho pedagógico com a turma, mas certamente contemplaria diversos objetivos educacionais, sendo uma atividade plenamente possível e desejável na continuidade daquele processo.



#### 6.2.2.4.2 “Ai, tia... eu quase chorei... sei lá por que...”

Luciano era uma das crianças reincidentes na turma de Música e que havia participado do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no ano anterior, quando teve contato com as músicas Amor de índio (Beto Guedes e Ronaldo Bastos) e Sobradinho (Sá e Guarabira). Apesar de sua preferência por funk, sempre solicitava que as duas canções da Música Popular Brasileira fossem retomadas no cenário de sua nova turma. O gosto por Amor de índio já havia sido expresso no completamento de frases aplicado em 2016 – “quanto toco ou canto a música: ‘Amor de índio’, eu: ‘sinto alegre, eu fico impressionado, é linda a música amor de índio’” (CF-01). A solicitação de Luciano era reforçada por Márcia, que também tinha sido aluna de Música no 3º ano.

Com o tempo limitado de aula e a definição do trabalho pedagógico por outros caminhos, não haveria condições para realizar um trabalho de interpretação musical que envolvesse arranjos complexos das duas músicas, como feito com as crianças no ano anterior. Ainda assim, elas foram incorporadas ao planejamento didático, viabilizando a articulação de aspectos pertinentes ao conteúdo e à abordagem que já vinha sendo feita. Juntamente com a compreensão dos conteúdos musicais e o desenvolvimento das habilidades de escuta, execução e criação, o contato com as canções mobilizou as emoções dos alunos de forma muito intensa, pondo em evidência a unidade dos processos simbólico-emocionais.

O trabalho com o repertório da MPB teve lugar no segundo momento da aula de maior extensão, configurada como oficina no *I Seminário Regional de Educação Básica*. Lamentavelmente, Luciano havia faltado à aula naquele dia, o que me deixou consternada, principalmente por considerar a possibilidade levantada por seus colegas de que, novamente, ele estivesse sem recursos para pagar o transporte coletivo. O aluno tanto tinha pedido para trabalharmos com Amor de índio e Sobradinho, que motivou os colegas da turma a conhecê-las. Lucas se mostrava ansioso pelo trabalho, reiterando o pedido. Começamos por Amor de índio. Como somente Márcia e Carlos a conheciam, a primeira ação foi de escuta da gravação original<sup>119</sup> do cantor e compositor Beto Guedes. Na oportunidade mencionei a autoria da obra e o teor de sua letra, cujas cópias eu havia reproduzido e entregado aos alunos<sup>120</sup>. Depois expliquei à turma que os músicos podem propor distintas formas de interpretação de uma mesma obra. Daí um dos benefícios de se deter conhecimentos musicais – o de lançar mão de recursos teóricos e habilidades na elaboração de arranjos. Assim ponderei: “Quando nós

<sup>119</sup> Disponível em: <[https://youtu.be/hpC4UTw\\_XQ0](https://youtu.be/hpC4UTw_XQ0)> Acesso em: 18 de fev. 2018.

<sup>120</sup> Cf. Anexo C.

estudamos Música, podemos criar maneiras de interpretá-la, um jeito que temos vontade. Foi o que eu fiz” (TA-19). Com essa fala, intencionei expor aos alunos, uma vez mais, que as obras passam por processos de elaboração, arranjo e interpretação, sendo construções humanas, por sua vez, passíveis a apropriações e transformações. Isso dito, executei meu arranjo sobre Amor de índio.

A execução da música em compasso binário composto foi realizada com o uso do violão, sempre em arpejo<sup>121</sup> executado suavemente. Para a introdução, iniciei com uma sequência harmônica no instrumento sendo acrescentado um motivo melódico entoado em *boca chiusa*<sup>122</sup> por três vezes, sempre procurando manter uma afinação apurada e a expressividade do canto. Logo na introdução percebi as reações dos alunos, primeiro um silêncio profundo e depois suspiros. Aos poucos eles passaram a entoar a letra, cantando junto comigo, notoriamente envolvidos na realização musical. Ao término, Carlos comovido, comentou: “que lindo! Eu achei lindo!” e Laura, com a voz embargada: “ai, tia... eu quase chorei... sei lá por que...”. Outras crianças também se manifestaram, sensibilizadas com a execução (TA-19).

Prosseguindo, expliquei aos alunos sobre minhas escolhas musicais para a elaboração do arranjo: “essa introdução é um ostinato. Nós vimos ostinatos em várias músicas. Mas nessa música, vocês perceberam o que eu fiz? Eu criei um ostinato melódico, com notas musicais... uma ideia musical melódica que se repetia várias vezes” (Ibid.). Laura comentou que havia percebido a estrutura inicial. Repetindo um trecho da canção, os alunos foram se atentando à pulsação, ao apoio, à divisão métrica e ao motivo melódico. Tendo em vista o teor da letra cantada e a expressão musical impressa em meu acompanhamento e ostinato vocal, propus à turma que acrescentássemos instrumentos de percussão produzindo efeitos que lembrassem elementos da natureza, como sons do vento, pássaros e água corrente. Livremente as crianças exploraram instrumentos de percussão, objetos sonoros e apitos em uma atividade de pesquisa sonora. Depois, os efeitos levantados foram selecionados e definidos os momentos de sua inserção na música, coletivamente.

Lucas sugeriu que o metalofone fosse introduzido ao arranjo. Não era minha intenção fazê-lo, pois demandaria maior elaboração e um tempo para o domínio da execução melódica do qual não dispúnhamos. Ainda assim, me atentado ao fato de a música contar com uma nota comum ao longo de sua harmonização, sugeri que esta fosse executada repetidas vezes,

---

<sup>121</sup> Tipo de execução em que os acordes são dedilhados, tocando-se nota a nota, sucessivamente, e não o seu conjunto de forma simultânea, de modo a produzir um efeito semelhante ao de uma harpa.

<sup>122</sup> Recurso de canto em que o executante entoa as sonoridades com boca fechada.

incrementando novidade ao conjunto sonoro mediante o emprego de um recurso mais simples. Como Lucas havia dado a ideia de utilização do metalofone, ele mesmo ficou encarregado de sua execução, o que lhe deixou envaidecido. Para que o som do instrumento perfizesse seu efeito surpresa, acrescentando “brilho” ao arranjo, combinamos que seria introduzido em dois momentos da música – quando fossem entoadas as frases iniciadas por “abelha fazendo mel” e “a estrela caiu do céu”. Claramente empolgado, Lucas experimentava a execução utilizando uma e duas baquetas e intercalando a emissão da nota estipulada com a de sua oitava, até definir a melhor forma de fazê-lo. Durante a realização de Amor de índio, percebi que o aluno foi se implicando na atividade, cobrando o silêncio aos colegas, desligando o ventilador autonomamente e solicitando cantar e tocar sozinho diante a turma.

Laura, que sempre relutava em se apresentar publicamente, me surpreendeu ao propor que convidássemos o diretor da escola e a professora de Artes visuais para ouvi-los na interpretação de Amor de índio. Além das tarefas de execução instrumental, havia a necessidade de desenvolver um trabalho vocal cuidadoso para que a música tivesse sua plena realização. Algumas crianças, como Carlos, Larissa e Isabella, demonstraram maior interesse em cantarem ao passo em que outras preferiram tocar os instrumentos de efeito. Durante a pesquisa sonora e elaboração do arranjo, todos iam apontando suas impressões em um processo de autoavaliação e avaliação da realização coletiva que definia os rumos do trabalho.

Após o desenvolvimento do arranjo sobre Amor de índio, passamos à exploração de Sobradinho. Ao abordarmos o contexto de composição da música e o teor de sua letra, muitos alunos apresentaram informações que haviam acessado em outros espaços de sua experiência social, incorporando-as ao contexto de ensino-aprendizagem musical. Carlos e Márcia mencionaram fontes de produção de energia – conteúdo estudado no componente curricular Ciências – e Lucas expressou-se longamente sobre o processo de produção de energia elétrica e peculiaridades da usina de Itaipu, baseado em documentários que havia assistido em um *site* de compartilhamento de vídeos. João Paulo, ao saber que Sobradinho se tratava de uma usina hidrelétrica construída sobre o Rio São Francisco, se mostrou muito entusiasmado contando que o pai havia pescado naquelas águas. Com o objetivo de situar os alunos quanto ao tema da música, também discorri sobre vários aspectos relacionados à construção da usina, abarcando os elementos mencionados pelas crianças e ressaltando aqueles tomados em relevo pelos compositores.

O trabalho sobre a música em si envolveu a sua escuta, a análise e a execução instrumental e vocal. A ocasião foi propícia para a retomada de “gênero musical”, assunto tratado quando do estudo de funk e rap. O xote que caracterizava Sobradinho foi, assim,

salientado com a menção ao tipo de compasso, timbres e ritmo típicos do gênero de origem europeia, reconfigurado no Brasil e na produção de Sá e Guarabira. As motivações das crianças à apreciação e execução de Sobradinho, bem como suas respostas expressivas no curso das ações envolviam múltiplos sentidos subjetivos, demonstrando irem ao encontro dos propósitos educacionais de instigar o desenvolvimento de processos afetivo-emocionais e de construção de conhecimentos e habilidades, assim como ocorrido mediante o trabalho com Amor de índio.

Ao final da manhã, convidei uma turma de adolescentes que passava em frente à sala para apreciar as crianças em uma apresentação de Amor de índio – a música melhor ensaiada no curto tempo de estudo. Os adolescentes, que tinham sido meus alunos de Música na escola quando estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental, deram atenção e valorizaram sobremaneira a produção das crianças, tecendo comentários ao final. Durante a execução notei que Lucas se esqueceu de sua entrada, fazendo um rearranjo no curso da experiência. Animado, comentou seu feito em avaliação posterior. Após a apresentação notei os alunos radiantes. Laura, exprimindo sentimento de realização, comentou que apesar do medo de cometer erros, havia conseguido agir conforme o desejável, o que lhe deixou muito satisfeita. Carlos, espontaneamente, se pôs a apagar a lousa e a reunir os instrumentos a serem guardados. Outras crianças também colaboraram na organização da sala. De uma maneira ou de outra, o trabalho na aula parece ter mobilizado uma multiplicidade de sentidos, afetando os alunos em diferentes esferas de sua expressão pessoal. Com a sala já vazia, fiquei com a questão: Que lugar e expressões teria Luciano nesse processo irrepetível?

#### 6.2.2.4.3 *“Eu aprendi o que é orquestra lá no ‘queijão’”*

Para a etapa final do processo de ensino-aprendizagem optei por apresentar aos alunos a obra orquestral Bolero, do compositor francês M. Ravel (1875-1937). Um dos objetivos era de vincular à apreciação da obra, a apresentação da orquestra com seus naipes, proporcionando o contato das crianças com essa importante formação instrumental constituída na cultura de tradição erudita europeia. A obra de Ravel deixa muito claro não só os naipes, como os timbres específicos, considerando que seu desenvolvimento se dá mediante a apresentação de um mesmo tema pelos diferentes instrumentos, com ápice em um crescendo final de toda a orquestra. Desde o início da música e ao longo dela um ostinato rítmico é executado na caixa clara, imprimindo um caráter cíclico, de constante retorno, juntamente com as inúmeras repetições da melodia nos diversos instrumentos. Desse modo, a novidade é

representada pelo “colorido” orquestral possibilitado pela riqueza timbrística e pelo trato da densidade e intensidade no decorrer da obra. A escuta ativa do Bolero de Ravel, subsidiada por minha explanação e diálogo com a turma, tinha ainda o objetivo de fomentar a abordagem dos meios expressivos da linguagem musical salientados nos diferentes momentos do trabalho pedagógico, inclusive a noção de motivo e ostinato que esteve presente em todo o processo.

A aproximação ao tema da aula ocorreu com a pergunta: “quem aqui sabe o que é uma orquestra?” (TA-20). Márcia antecipou-se na resposta: “eu não sei se é bem isso, mas uma orquestra é como se fosse um conjunto de instrumentos em cima de um palco, com um maestro que fica mandando eles fazerem certos movimentos para dar o som e são vários tipos de som, tipo, violino... flauta...”. Outras crianças foram complementando a resposta. À colocação de Márcia, Isabella acrescentou a orientação do maestro em uma partitura e reiterou a ideia de realização de gestos perante o grupo de instrumentistas: “eles [maestros] ficam fazendo um gesto assim [imita o maestro com a baqueta], sei lá, fazendo alguma coisa que parece que está batendo uma coisa, aí, enquanto isso, os participantes fazem... pelos gestos eles ficam fazendo as notas em vários instrumentos” (TA-20). Ao citarem a figura do maestro e a existência de um palco onde se apresenta o conjunto instrumental, as alunas sinalizaram à produção de imagens mentais, mostrando que tinham algum nível de conhecimento prévio sobre o assunto. Interessante era observar que, mesmo diante o estudo realizado durante os meses de ensino-aprendizagem musical na escola, em que eu regia as execuções vocais e instrumentais, com a compreensão dos alunos sobre pulsação, apoio e compasso e outros elementos básicos incluídos nos movimentos do maestro, a expressão de Márcia e Isabella não deram conta desse conhecimento no ato de suas respostas. Então questionei, “que gestos são esses que os maestros fazem?”, ouvindo de Davi: “igual você fez com a gente, assim, óh... [simula a regência]”. Só aí Isabella se apercebeu de que a figura do maestro, com suas práticas, não era distante de sua realidade. Porém, a forma como estava configurada em seu sistema subjetivo guardava forte relação com as representações dominantes no senso comum. Ao ouvir a manifestação do colega, Isabella falou rápido e em bom som: “os tempos!”, se lembrando da prática em sala de aula (Ibid.).

Também associada à noção de orquestra estavam as manifestações de vários alunos em relação ao Teatro Municipal de Uberlândia. Carlos e Isabella sublinharam sua visita ao Teatro quando, nos anos de 2014 e 2015, medieei a apreciação pelas crianças do ensino fundamental a duas apresentações realizadas pelo Projeto Concertos Tribanco<sup>123</sup>. Embora as

---

<sup>123</sup> Disponível em: <<http://www.concertostribanco.com.br>> Acesso em: 22 de fev. 2018.

apresentações não fossem orquestrais, o espaço por si só; a relação dos músicos com a plateia; o tipo de repertório; os instrumentos e o canto lírico apresentados (soprano e tenor acompanhados por piano, no primeiro concerto, e flauta transversal e harpa no segundo) e o requinte impresso aos eventos, parecem ter integrado o imaginário dos alunos acerca das tradições que envolvem a formação orquestral, compondo sua noção sobre orquestra. Nesse sentido pode ser interpretada a ponderação de Carlos: “eu aprendi o que é orquestra lá no ‘queijão’”, se referindo à visualidade externa do Teatro<sup>124</sup> (TA-20). Assim sendo, antes mesmo que eu versasse sobre o tema “orquestra”, os alunos já me mostravam ter um conjunto de sentidos subjetivos emergentes em suas configurações.

O mesmo aconteceu quando abordei os naipes (famílias) orquestrais. É certo que eu já havia introduzido esse assunto ao inserir o metalofone no contexto das aulas. Porém, na circunstância específica reservada ao desenvolvimento do tema, maior vazão foi dada às referências apresentadas pelos alunos, sendo incitados a se expressarem. Foi quando relacionaram os instrumentos das famílias apresentados em *slides* àqueles apreciados em cultos religiosos e em apresentações durante desfiles de Sete de Setembro, por exemplo. Em meio às múltiplas referências dos alunos foi ressaltado o clipe de um funk em que aparecia uma flauta transversa. Isabella foi a primeira a mencioná-lo: “você falando da família de madeiras, eu me lembrei que tem a flauta transversal em uma música de funk que toca ela” (TA-20). A informação foi referendada por Davi e Diogo. Curiosa, procurei conhecer a música citada, “Bum Bum Tam Tam”, de MC Fioti<sup>125</sup>, confirmando a colocação das crianças e levantando possibilidades de continuidade do trabalho a partir dessa constatação.

Para a apreciação do Bolero de Ravel em vídeo<sup>126</sup>, coloquei aos alunos o desafio de se atentarem ao ostinato rítmico e aos instrumentos que se revezavam na apresentação do tema melódico, procurando identificar seus timbres, naipes e nomes, face aos *slides* e informações apresentadas. Luciano, grande apreciador do violino na igreja, disse que acompanhou o instrumento de sua preferência por todo o tempo; Larissa e Letícia salientaram o adensamento das vozes ao final; Isabella se atentou ao ostinato, dizendo: “eu achei muito legal porque o ostinato não sumiu. Eu consegui acompanhar o ostinato e todas as outras partes eu também

---

<sup>124</sup> Em uma aula preparatória à apreciação do recital realizado em 2014, ministrada em conjunto com uma professora de Artes visuais, foi falado às crianças que para a criação do projeto arquitetônico do Teatro, seu autor Oscar Niemeyer, teria se inspirado na aparência de um “queijo Minas”, lembrança que deve ter emergido na configuração subjetiva da ação de aprender Música de Carlos.

<sup>125</sup> Disponível em: <[https://youtu.be/\\_P7S2lKif-A](https://youtu.be/_P7S2lKif-A)> Acesso em: 18 de fev. 2018.

<sup>126</sup> Orquestra Sinfônica de Londres (regência Valery Gergiev). Disponível em: <<https://youtu.be/dZDiaRZy0Ak>> Acesso em: 18 de fev. 2018.

consegui ver”. Márcia, aglutinando aspectos de cunho técnico e afetivo-emocional, se expressou trazendo à tona a unidade desses processos na constituição de seu conhecimento: “eu achei bonito porque a gente conseguiu ouvir cada som certinho. Parece que tocaram os sons muito bem... não teve nenhuma desafinação... foi muito lindo. E a parte que eu mais gostei foi a do violino” (TA-20). Os relatos dos alunos me indicaram o desenvolvimento de sua habilidade de escuta, considerando tanto o aguçamento da percepção de meios expressivos da linguagem musical, quanto a capacidade de apreciar a execução de uma obra instrumental com mais de quinze minutos de duração. Apesar de ter sido a primeira vez que as crianças tiveram contato com uma obra desse teor durante o processo de ensino-aprendizagem naquele contexto, sua noção sobre orquestra era complexa por abarcar elementos que extrapolavam as informações dicionarizadas, tendo nas experiências subjetivadas o qualificador da aprendizagem que propiciava um pensar-sentir “orquestra” de forma mais ampla.

#### 6.2.2.4.4 *“Música para mim é uma melodia que me faz ficar feliz”*

O último dia de aula parece ter chegado rápido, deixando-me a sensação de que pouco havia sido desenvolvido com as crianças dada à amplitude e complexidade do campo musical e a necessidade de mais tempo para sedimentar as aprendizagens iniciadas. Contudo, no processo que abarcou vinte e um encontros, dezenove deles com a duração de apenas 50 minutos, foi possível gerir processos de ensino em que os alunos elaboraram noções básicas sobre os meios expressivos da linguagem musical e desenvolveram habilidades nesse campo, em um entrecruzar das novas informações, com memórias de processos musicais vivenciados na própria escola e em outros cenários, e tantas outras experiências que emergiam por meio da expressão de sentidos, integrando a configuração subjetiva da ação de aprender Música na Eseba.

As respostas registradas em um questionário utilizado no último dia de aula sinalizaram a uma distinta compreensão sobre música quando comparadas às repostas à mesma pergunta feita no primeiro dia de aula: “o que é música para você?”. Quando questionados no início do ano os alunos exprimiram representações marcantes na subjetividade social, definindo música como atividade prática, de caráter lúdico, justificada por finalidades específicas, sobretudo em função do entretenimento, em que o sujeito é basicamente um ouvinte que assimila fenômenos dados no externo. Após o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido, a visão das crianças se apresentou sensivelmente

diferenciada, passando a expressar música como algo que se faz, que se produz, e com sua representação não só em termos afetivo-emocionais, considerando-a também campo de conhecimento ao relacionarem à definição, aspectos estudados nas aulas.

Assim, dentre 11 respostas ao questionário, música como produção/criação apareceu em 7 delas; música como prática em 9 e música como função em apenas 1 (Q-02). A diferença entre as respostas de Luciano pode ser tomada como expressão dessa mudança de concepção, também percebida nas manifestações de outras crianças da turma. No primeiro momento o aluno havia se referido à música como: “um amor, tem música que é para dormir e para acalmar e tem música que é uma beleza para mim” (Q-01) – destacando afetos e funções. Já na resposta ao segundo questionário, mencionou um meio expressivo da linguagem musical (melodia), abordado como conteúdo de ensino-aprendizagem em diferentes momentos do processo, sem, contudo, prescindir da relação desse fenômeno concernente ao campo de conhecimento com sua dimensão afetivo-emocional. Daí, responder: “Música para mim é uma melodia que me faz ficar feliz” (Q-02).

A declaração de Luciano pode ser lida como a síntese de um processo de ensino-aprendizagem que tomou os conhecimentos musicais como importantes construções humanas a serem ensinadas e aprendidas na escola com vistas à formação integral dos sujeitos. Embora existam músicas baseadas em outros meios expressivos que não o melódico, entender a linguagem artística nesses termos é reconhecê-la como objeto sonoro que agrega de forma entrelaçada alturas, ritmos, timbres, intensidades, gestos expressivos. Vivenciadas por sujeitos sociais, com suas histórias de vida e potencial ativo e gerador, as músicas estimulam a produção de emocionalidades de forma indissociável à apropriação simbólica, tal como sentidos subjetivos associados à felicidade, os quais participam da constituição subjetiva do humano e, articulados a outras experiências subjetivadas, favorecem a abertura de caminhos próprios nos espaços da existência social.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui inscrita teve a Didática Desenvolvimental da Subjetividade no ensino de Música como seu objeto. Apesar de suprimida dos currículos oficiais por várias décadas, a música nunca esteve ausente da escola e, muito menos, da vivência cotidiana dos sujeitos, sendo passível a diferentes usos e atribuição de valores. Considerando as concepções de ensino-aprendizagem musicais em distintos contextos e épocas, foi possível observar que acompanharam o movimento educacional mais amplo da sociedade, tendo em vista entendimentos sobre Música, sobre Educação e sobre os atos de ensinar e de aprender. Diferentemente de uma prática voltada ao entretenimento ou à instrumentalização de processos de ensino alheios ao objeto musical, Música foi aqui tratada como um complexo campo da produção humana a ser aprendido na escola ao lado de conhecimentos provenientes de outras áreas do saber, que, abordados mediante o ensino intencional, têm a potencialidade de estimular o desenvolvimento integral dos estudantes. Ocorre que, configurada como conteúdo obrigatório a ser ministrado no âmbito do componente curricular Arte por força de Lei 11.769/2008, a linguagem musical sistematizada ainda carece de implementação nas escolas, e junto dela, de princípios didáticos que fomentem o seu ensino de modo a contribuir mais substancialmente ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

Baseada em prerrogativas de psicólogos soviéticos, a concepção didática fundada na tradição marxista representou significativa contribuição à ciência educacional, a começar pela admissão das teses de Vigotsky acerca do caráter sócio-histórico da psique e da precedência do ensino ao desenvolvimento, gerando-o e impulsionando-o. No entanto, ao seguir uma leitura ortodoxa do materialismo, pouco dialético, a Psicologia e a Didática soviéticas dominantes apresentaram limites na base de suas teorizações. É que ao compreenderem os fenômenos psíquicos como decorrentes da atividade externa, objetual, incorreram no subjulgamento da capacidade geradora da psique e na primazia do desenvolvimento dos processos do pensamento como se fossem reflexos do meio externo e possíveis de se realizarem dissociados dos processos afetivo-emocionais. Dessa forma, o ensino-aprendizagem foi centralizado na assimilação do conhecimento e no desenvolvimento da dimensão cognitiva, ao passo em que o desenvolvimento da dimensão afetivo-emocional do humano era entendida como consequência e, assim, secundária no processo educacional.

A partir da década de 1970, na revisão crítica dessa abordagem que embasou a produção no âmbito da Teoria da Atividade e, por conseguinte, da Teoria do Ensino Desenvolvimental, uma plêiade de estudiosos passou a apontar com maior intensidade suas

insuficiências e equívocos, abrindo o debate a novos caminhos teóricos e metodológicos na perspectiva Histórico-Cultural. Destacaram-se, então, estudos sobre a personalidade e a motivação, promovendo a maior abertura no trato das questões sobre a subjetividade humana. Nesse movimento de revisão teórica, González Rey desenvolveu seu pensamento que culminou na Teoria da Subjetividade, explicitando os fenômenos psíquicos como produções humanas. Para tanto, o psicólogo cubano levou em consideração formulações de Vigotsky e de alguns de seus seguidores, sobretudo as inscritas no primeiro e terceiro momento das elaborações teóricas do autor. Tanto nos trabalhos mais remotos quanto nos mais tardios, Vigotsky se atentava aos processos psicológicos envolvidos no fazer artístico, e, especificamente às questões da criatividade, da fantasia, da imaginação e das emoções, por meio das quais reconhecia o caráter ativo e gerador da psique com seu funcionamento entendido como um sistema integrado.

Na perspectiva da Subjetividade, diferentemente da dimensão intrapsíquica se constituir de forma direta e linear a partir da atividade externa, do contato com os outros e com os objetos, há o entendimento de que ela resulta de uma produção do próprio sujeito na medida em que compartilha ideias, tradições, discursos, representações, valores, etc., em seus contextos sociais, subjetivando suas experiências. É, pois, em ação, que o sujeito concreto produz sentidos subjetivos, atualizando configurações subjetivas organizadas em suas experiências de vida. Assim, relaciona vivências que lhe são particulares, mas, ao mesmo tempo, constituídas em contextos sociais também dotados de subjetividade. Ao produzir sua subjetividade na tensão entre o atual e o histórico, o social e o individual, o sujeito concreto e ativo produz dialeticamente sua personalidade – sistema complexo em permanente desenvolvimento – e é capaz de produzir modificações nos contextos de suas práticas sociais.

A visão de González Rey sobre os fenômenos psicológicos tem importante implicação aos processos de ensino-aprendizagem. De assimilador de conhecimentos, o aluno passa a produtor de sentidos subjetivos, qualificando seus novos aprendizados com sua experiência singular, e, recursivamente, nutrindo-se daquilo que aprende, com o que desenvolve sua subjetividade. À luz da Teoria da Subjetividade, a motivação e o comportamento do aluno, aspectos tão caros ao contexto escolar, passam a ser interpretados com independência do objeto da aprendizagem propriamente dito. Isso porque os sentidos subjetivos configurados em ação na sala de aula resultam da tensão com configurações subjetivas constituídas e reconstituídas em situações e momentos diversos, sejam na escola e ou em outros espaços e contextos, as quais são organizadas em sua subjetividade individual. Daí dizer que, embora se expressando no momento presente, os processos da ordem do simbólico-emocional emergem

uns na presença dos outros, sem que uns sejam necessariamente a causa dos outros. Nessa ótica, o papel do professor é crucial à organização do espaço e dos procedimentos de ensino favoráveis à constituição de um ambiente dialógico, participativo, que proporcione a produção de sentidos subjetivos e, assim, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos sujeitos. Em consonância com o pensamento de González Rey, Mitjans Martínez teorizou sobre os tipos de aprendizagem compreensiva e criativa, desejáveis por estimularem o desenvolvimento subjetivo, reiterando o papel da emoção e da imaginação nesse processo.

Pensar o humano em suas múltiplas dimensões, portanto, integralmente, envolve reconhecer que o “subjetivo” não exclui o “operacional”. A capacidade do sujeito de operar intelectualmente passa a ser percebida como um fenômeno complexo a abarcar cognição, afetos, emoções, imaginação e fantasia de forma indissociável. De igual modo, a orientação à subjetividade não refuta a atividade humana como *locus* de produção e desenvolvimento do sujeito nem a necessidade dos indivíduos apropriarem-se do patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade. O que ocorre é uma mudança na forma de se conceber o social e o cultural, que deixam de ser atribuídos aos objetos e aos signos, passando a ser considerados a partir da trama de relações humanas, como experiência subjetivada.

Tomados em relevo, os postulados da Teoria da Subjetividade subsidiaram o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem musicais com lugar no Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU), fomentando espaços de aulas voltadas às crianças do ensino fundamental em caráter dialógico e de constante “escuta” de suas expressões subjetivas, o que reverberou na elaboração de atividades e estratégias didáticas e, de forma recursiva, estimulou a motivação dos alunos à aprendizagem. As ações didáticas nas aulas de Música na Eseba também se valeram de prerrogativas de didatas soviéticos, especialmente de Davidov e Zankov, ao versarem sobre o ensino no campo artístico e, pontualmente sobre o ensino musical. Aspectos basilares ao ensino voltado ao desenvolvimento, como a necessidade de tarefas desafiadoras aos alunos, os colocando em sua área de desenvolvimento potencial e a formação do pensamento teórico/reflexivo, direcionando o ensino à apreensão das relações essenciais dos fenômenos, foram assumidos como fundamentos à realização do trabalho pedagógico-musical. As prerrogativas da Didática Desenvolvimental referidas a um sujeito sensivelmente diferenciado daquele concebido no âmbito da Teoria da Atividade, sinalizaram a uma Didática Desenvolvimental da Subjetividade no ensino de Música na escola definida sobre os seguintes princípios:

- os estudantes são sujeitos concretos situados histórico, social e culturalmente; e,

- são passíveis de desenvolvimento das dimensões cognitiva e afetivo-emocional constituídas em unidade dialética no sistema psíquico complexo com reconhecido potencial gerador de realidades subjetivas;
- a complexidade dos fenômenos psíquicos envolve expressões simbólico-emocionais particulares dos estudantes, as quais emergem nos momentos atuais de sua vivência em tensão com suas experiências anteriores, atualizando suas configurações subjetivas;
- o desenvolvimento subjetivo dos estudantes diz respeito à constituição e atualização de configurações subjetivas individuais definidas dialeticamente em relação à subjetividade dos espaços sociais, o que leva à constante produção de sentidos subjetivos nas duas esferas; e,
- sua personalidade constitui-se como sistema da subjetividade individual, em constante desenvolvimento, sendo caracterizada pelas diversas experiências subjetivadas ao longo da vida e não por uma definição *a priori*;
- o processo de ensino deve valorizar a comunicação entre os sujeitos neles envolvidos, com a definição de um ambiente dialógico e participativo, uma vez que o caráter social e cultural do humano não reside nos signos e objetos e sim nas relações;
- a aprendizagem gera desenvolvimento, de forma que o ensino em contexto escolar deve propiciar situações aos estudantes que os levem a operar em sua área de desenvolvimento potencial e, conseqüentemente, a atingir novos níveis qualitativos de desenvolvimento;
- o ato de conhecer se trata de produção simbólica entrelaçada a aspectos afetivo-emocionais e não à reprodução ou interiorização do social como algo externo aos sujeitos e às suas práticas;
- os motivos para a aprendizagem não se relacionam, necessariamente, ao seu objeto, correspondendo à própria configuração subjetiva da ação, na base da qual está a produção de sentidos atuais entrelaçados a subjetivações anteriormente configuradas. Cabe ao professor potencializar a motivação preexistente, transformando e instigando a formação de novos motivos no contexto do estudo de modo a incidir na produção de sentidos subjetivos;
- o ensino orientado à subjetividade deve promover práticas que considerem os sujeitos em sua singularidade, ainda que imersos em contextos coletivos;
- os processos da emoção, da imaginação e da fantasia devem compor de forma intencional a ação pedagógica, imprimindo um caráter qualitativamente diferenciado à aprendizagem;
- o ensino-aprendizagem de Música deve favorecer a apropriação dos meios expressivos da linguagem musical e o desenvolvimento de habilidades mediante ações de escuta e execução de forma inter-relacionada; e,

- fomentar o contato dos estudantes com criações de artistas de modo a aproximá-los da gênese do objeto musical e dos caminhos trilhados por outrem, desenvolvendo um senso estético importante à composição de seus próprios trabalhos;
- ao produzir sentidos subjetivos no contexto da aprendizagem escolar, o sujeito ativo produz sua própria subjetividade, criando recursos próprios para lidar com os desafios nas situações de atividades, o que acarreta sua condição mais efetiva de atuar em outros contextos de sua existência social.

Ocorridos em dois distintos momentos, os processos de ensino-aprendizagem musicais voltados às crianças do ensino fundamental da Eseba se valeram de condições peculiares à escola configurada como um Colégio de Aplicação. Assim, contou com espaço e tempo curriculares destinados ao desenvolvimento da linguagem musical e uma quantidade reduzida de alunos por turma, além de instrumentos e recursos materiais adequados. Contudo, o escasso tempo de aula reservado ao componente curricular Arte – condição que atravessa a história do ensino artístico em contextos escolares, evidenciando o lugar secundário a ele atribuído – foi significativo ao trabalho pedagógico, afetando o seu desenvolvimento, sobretudo, os processos criativos dos alunos.

Com a atenção voltada às múltiplas expressões das crianças, no curso dos processos construí hipóteses acerca de suas concepções sobre música, sobre o ensino-aprendizagem musical e sobre os modos de se perceberem na escola. A partir de então, considerei que na aula eram configurados sentidos subjetivos associados à sua necessidade de brincar, de vivenciar a escola com maior liberdade e de experienciar música como atividade prática em caráter lúdico. Essas expressões da subjetividade social da sala, de certa forma aportadas na subjetividade de contextos sociais mais amplos, constituíram o cenário do ensino-aprendizagem, configurando as subjetividades individuais e sendo por elas constituída. Não raras eram as manifestações de sujeitos em particular que pareciam implicar o grupo, provocando emoções e processos da imaginação e fantasia em nível coletivo. As expressões dos diferentes sujeitos eram incitadas pela abertura do espaço de aula ao constante diálogo e participação, pela utilização de instrumentos escritos e pela proposição de atividades em pequenos grupos, seguindo aos preceitos da epistemologia qualitativa em sustentação ao método construtivo-interpretativo adotado na pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2012c).

Apesar do tempo restrito das aulas, foi possível que os alunos constituíssem uma compreensão inicial sobre os meios expressivos musicais inter-relacionados – o que envolveu repertório proveniente de diferentes manifestações culturais, incluindo músicas de seu universo de referência – e que desenvolvessem habilidades de escuta, execução (vocal e

instrumental) e criação, em processos carregados de expressões simbólico-emocionais. Cada aluno apresentava em sua singularidade um distinto nível de desenvolvimento, percebido por meio de respostas verbais e escritas às minhas questões e de sua expressão musical, demonstrando dificuldade ou desenvoltura quanto à compreensão dos diversos elementos e habilidades demandadas nas atividades. Apesar do trabalho em ambiente coletivo, a todas as crianças era proporcionada a atenção individualizada auxiliando-as em suas dificuldades e, ao mesmo tempo, instigando sua atuação em sua área de desenvolvimento potencial, com a proposição de tarefas desafiadoras.

Com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de uma turma de alunos do 4º ano decorrido em vinte e uma aulas foi possível considerar mudanças em seus posicionamentos e a produção de novos sentidos subjetivos associados à valorização do componente curricular Arte, à visão sobre música e à percepção das próprias capacidades, dentre outros aspectos. Em suas ações e discursos também pude observar sua qualificação como sujeitos, abrindo caminhos próprios de subjetivação. Entretanto, ao tomar a noção de aprendizagem criativa cunhada por Mitjánh Martínez (2014b), de se produzir algo novo e pertinente ao campo do conhecimento, abrangendo o domínio dos conteúdos e a transcendência ao dado, não considero cabível afirmar que as crianças consolidaram uma aprendizagem nesses termos no curto tempo de trabalho. Mas, acredito que desenvolveram uma aprendizagem compreensiva, com grande potencial criativo e inestimáveis “efeitos colaterais”, parafraseando González Rey (2013b). Daí a importância da contínua oferta do ensino musical na escola, para sedimentar e ampliar a aprendizagem com vistas à formação integral dos estudantes.

Assim como os soviéticos idealizaram e se empenharam na implementação de sistemas didáticos que entendiam como primordiais à formação dos sujeitos para a configuração social que desejavam instaurar, é preciso que no Brasil a Educação seja posta em primeiro plano, tendo como finalidade o desenvolvimento integral dos sujeitos. Nesse sentido, Música tem um importante papel a cumprir, devendo ser valorizada nas escolas como campo da expressão humana e do conhecimento, o que requer condições plenas para o seu desenvolvimento. Assim, é necessário que ao lado de políticas públicas que prezem pela formação docente e pela admissão de profissionais capacitados ao trabalho pedagógico-musical, sejam produzidas mudanças em concepções dominantes na subjetividade social em que a linguagem artística é abordada no âmbito afetivo-emocional, e, assim vista como secundária à formação, e, o ser humano, concebido como indivíduo fragmentado, o que dá vazão à ideia de que à escola cabe proporcionar o desenvolvimento cognitivo, priorizando

conteúdos e práticas supostamente mais comprometidas com essa dimensão, hierarquizando os conhecimentos. Tais mudanças, ainda que pareçam distantes, serão constituídas dialeticamente no próprio processo educativo orientado por uma Didática Desenvolvimental da Subjetividade, cujos princípios e viabilidade foram aqui expostos, mas deve seguir em desenvolvimento e implementação.

## REFERÊNCIAS

ALEM, João Marcos. Representações coletivas e história política em Uberlândia. *História e Perspectivas*, Uberlândia, v. 2, n. 4, 1991, p. 79-102.

AMATO, Rita de Cássia F. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Revista Opus*, n. 12, p. 144-166, 2006.

\_\_\_\_\_. Momento Brasileiro: reflexões sobre o Nacionalismo, a Educação Musical e o canto orfeônico em Villa-Lobos. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 5, n. 2, p. 1-18, 2008. Disponível em: <  
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/reciem/v5n2.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2016.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P (Orgs.). *Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille, 2005, p. 67-100.

ANSELMO, Rita C. M. S.; KNYCHALA, Junia de Freitas. A ideia de modernidade e a interiorização das universidades no Brasil: a Geografia na Universidade Federal de Uberlândia. *Caminhos de Geografia*, Uberlândia, v. 10, n. 31, set. 2009, p. 109-116.

ARAÚJO, Getúlio Góis de. *All Star: um estudo autoetnográfico sobre minha trajetória com adolescentes, teatro e escola*. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, Rio de Janeiro, 2017.

ARROYO, Margarete. Educação Musical na contemporaneidade. In: II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2, 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2002a. p. 18-29

\_\_\_\_\_. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, jun. 2002b.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Educação musical infantil: uma nova proposta. *Claves*, João Pessoa, n. 3, p. 74-82, mai. 2007.

BENEDETTI, Simone Kátia. KERR, Dorotea Machado. A psicopedagogia de Vigotski e a educação musical: uma aproximação. *Marcelina eu-você etc.*, São Paulo, n. 3, p. 80-87, 2009.

BERNAL, Anastasio Ovejero; MARTÍN, Juan Pastor. La dialéctica saber/poder em Michel Foucault: um instrumento de reflexión crítica sobre la esculela. *Aula Abierta*. Oviedo, n. 77, 2001, p. 99-107.

BLACKING, John. *Music, culture and experience: selected papers of John Blacking*. Chicago: Universit y of Chicago Press, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.



BRAGA, Adriana Luísa Pinto. *Aluno e professor no contexto de aulas de canto: a voz e a emoção para além do dom e da técnica*. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação/Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario no Municipio da Côrte. *Coleção das Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, tomo XVII, parte 2, secção 12ª, 17 fev. 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao5.html>> Acesso em 21 de jan. de 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXLV, nº 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. *Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf)>. Acesso em: 11 de out. de 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>>. Acesso em 18 de out. de 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 18 de out. de 2015

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Portaria Ministerial nº 959, de 27 de setembro de 2013*. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. DOU de 30/09/2013 (nº 189, Seção 1, pág. 9). Disponível em: <[http://www.lex.com.br/legis\\_24882671\\_PORTARIA\\_N\\_959\\_DE\\_27\\_DE\\_SETEMBRO\\_D E\\_2013.aspx](http://www.lex.com.br/legis_24882671_PORTARIA_N_959_DE_27_DE_SETEMBRO_D E_2013.aspx)> Acesso em: 11 de out. de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997, v. 6: Arte.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71. In: *Documenta ° 195*. Rio de Janeiro, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (primeira a quarta séries): Arte/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (quinta a oitava séries): Arte/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CAMPOLINA, Luciana. Aprendizagem, subjetividade e interações sociais na escola. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ÁLVAREZ, Patrícia (Orgs.). *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2014, p. 63-97.

CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Primeiros Passos).

DANTAS, Sandra Mara. De Uberabinha a Uberlândia: os matizes de um projeto de construção da Cidade Jardim (1900-1950). In: BRITO, Diogo de Souza; WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes (Orgs.). *Uberlândia Revisitada: memória, cultura e sociedade*. Uberlândia, EDUFU, 2008, p. 51-88.

DAVYDOV, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia*, 1988 (Textos publicados na Revista *Soviet Education*, August/VOL XXX, N° 8, sob o título “Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts”, de V.V. Davydov. EDUCAÇÃO SOVIÉTICA). Tradução: José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.

DENORA, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DIAS, Débora Mirtes dos Santos Ravagnani. *Aprendizagem do conceito de música: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental*. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

ELIAS, Norbert. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

ESEBA/UFU. Área de Arte. *Manifesto*. Uberlândia: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, 02 de mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Área de Arte. *Parâmetros Curriculares da Eseba (PCE/Arte)*. Uberlândia: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, 2014.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares da Eseba (PCE)*. Uberlândia: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, 2009.

\_\_\_\_\_. *Planejamento Global Integrado (PGI)*. Uberlândia: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, 1986.

\_\_\_\_\_. *Planejamento Global Integrado (PGI)*. Uberlândia: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, 1988.

\_\_\_\_\_. *Plano Global Integrado (PGI)*. Uberlândia: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, 1990.

\_\_\_\_\_. *Programa Global Integrado (PGI)*. Uberlândia: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, 2000.

\_\_\_\_\_. *Programa Global Integrado (PGI)*. Uberlândia: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, 2001.

EYNG, Célio Roberto. *Acertando o compasso: sobre a apropriação de conceitos musicais no ensino fundamental*. 2008. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

FARIA, Paula A. “*olhares*” *psicopedagógicos: desvendando concepções de aprendizagens de crianças, mães e professores da educação infantil da Eseba, em Uberlândia, Minas Gerais*. 2014. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

FIGUEIREDO JÚNIOR, Flávio Lopes de. *O sentido subjetivo da experiência da performance de um músico erudito*. 2008. 82 f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde/Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília, 2008.

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

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. A integração de composição, performance e apreciação. *Música Hoje*, Belo Horizonte, v. 4, p. 41-49, 1997.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil revisitada*. Brasília: Liber Livro, 2007.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Orgs). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber livros, 2012a, p. 21-41.

\_\_\_\_\_. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ÁLVAREZ, Patrícia (Orgs). *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2014a, p. 35-61.

\_\_\_\_\_. *Emoção, Perizhivanie e Subjetividade: transitando novos caminhos no legado vigotskyano*. Mesa redonda constituída pelo Prof. Dr. Nikolai Veresov (MONASH/Austrália), pela profa. Dra. Marilyn Fleer (MONASH/Austrália) e pelo Prof. Dr. Fernando González Rey (UNB/Brasil). In: Seminário Austrália-Brasil: “Os desdobramentos atuais da obra de Vigotsky: os conceitos de Perezhivanie, Emoção e Subjetividade”. Organização: PPGE/FE–UnB. Brasília, 14 a 18 jan. 2014b. Vídeo parte 1/3. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LWLhK-PRahI>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, vol. 15, n. 2, mai-ago 1999, p. 127-134.

\_\_\_\_\_. La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *CS*, n. II, enero-junio 2013a, Cali (Colombia), p. 19-42.

\_\_\_\_\_. La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. In: FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando (Orgs). *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

\_\_\_\_\_. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. *Ecos: Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, Campos dos Goytacazes (Universidade Federal Fluminense), vol. 2, n. 2, 2012b, p. 167-185.

\_\_\_\_\_. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Editora Alínea, 2014c, p. 29-44.

\_\_\_\_\_. *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec, 2013b.

\_\_\_\_\_. O valor heurístico da Subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 27-51.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning, 2012c.

\_\_\_\_\_. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. Vida e obra de Boris Fedorovich Lomov: o “giro” da psicologia soviética nos anos setenta do século XX. In: LONGAREZI, Andrea M.; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos (Livro II)*. Uberlândia: EDUFU, 2016, p. 239-266.

\_\_\_\_\_; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea, 2017.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1994.

GUSEVA, Liudmila Grigorievna. Transição na educação russa: o sistema zankoviano no atual ensino fundamental. In: LONGAREZI, Andrea M.; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 225-242

HENTSCHKE, Liane. Relações da prática com a teoria na Educação Musical. In: II Encontro Anual da ABEM, 2, 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 1993, p. 49-67.

JARDIM, Vera Lúcia G. *Da arte à educação: a música nas escolas públicas – 1838-1971*. Tese. (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. Institucionalização da profissão docente: o professor de música e a educação pública. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº 21, p. 15-24, mar. 2009.

KATER, Carlos. Aspectos Educacionais do Movimento Música Viva. *Revista da ABEM*, ano 1, no. 1, 1992.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n.16/17, p. 51-73, abril/nov. 2000.

KRIEGER, Elisabeth. *Descobrimos a música: ideias para a sala de aula*. Porto Alegre: Sulina, p. 13, 2007.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Editorial Cartago, 1984.

\_\_\_\_\_. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: Luria et al. *Psicologia e Pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1991, p. 59-76.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988, p. 59-83.

LIBÂNIO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*. Set./Dez., n. 27, 2004.

\_\_\_\_\_. *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2011.

\_\_\_\_\_; FREITAS, Raquel A., M. da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andrea M.; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 315-350.

LONGAREZI, Andrea M.; FRANCO, Patrícia L. J. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andrea M.; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 67-110.

MARQUES, Alice Farias de Araújo. *Eu músico: configurações subjetivas a duas ou três vozes*. 2010. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MARTINS, João Batista. A importância do livro *Psicologia Pedagógica* para a teoria histórico-cultural de Vigotski. *Análise Psicológica*, Lisboa, 2 (XXVIII), 2010, p. 343-357.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente ideologia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MERRIAM, Alan P. *The Anthropology of music*. Evanston (Illinois): Northwestern University Press, 1964.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Orgs). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 85-109.

\_\_\_\_\_. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do Paradigma da Complexidade. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 1-25.

\_\_\_\_\_. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2014a, p. 69-95.

\_\_\_\_\_. L. I. Bozhovich: vida, pensamento e obra. In: LONGAREZI, Andrea M.; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos (Livro II)*. Uberlândia: EDUFU, 2016, p. 165-196.

\_\_\_\_\_. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ÁLVAREZ, Patrícia (Orgs). *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2014b, p. 63-97.

\_\_\_\_\_; GONZÁLEZ REY, Fernando. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. Zona de desenvolvimento próximo e o amadurecimento das funções psíquicas. In: LONGAREZI, Andrea M.; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 145-162.

OLIVEIRA, Alda. Educação Musical em Transição: jeito brasileiro de musicalizar. *Anais... 7º Simpósio Paranaense de Educação Musical*, Londrina – Paraná, 2000, p. 15 – 33.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães; DAMIS, Olga Teixeira. Planejamento: processo de organização e de sistematização da prática de didática na formação de professores. In: LONGAREZI, Andrea M.; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2011, p. 115-164.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 9, p. 71-79, set. 2003.

\_\_\_\_\_. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andrea M.; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 47-65.

PUENTES, Roberto Valdés. Vida, pensamento e obra de A. V. Zaporozhets: um estudo introdutório. In: LONGAREZI, Andrea M.; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 163-201.

\_\_\_\_\_; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (Orgs.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005. p. 49-65.

\_\_\_\_\_. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, v. 20, p. 23-38, 2012.

REIMER, Bennett. *A philosophy of music education*. New Jersey, Prentice-Hall, 1970.

SÁNCHEZ VALLE, Niurka Mirta. *Las orientaciones valorativas estético-musicales en escolares primários*. 2013. 120 f. Tese (Doutorado em Ciências Pedagógicas) – Facultad de Humanidades/Departamento de Arte/Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero” – Holguín, 2013.

SCHAFER, Murray R. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 109-118, mar. 2004.

SLEIMAN, Elaine Cristina de Almeida. *O ensino da Arte/Música por educadores não especialistas do Ensino Fundamental: um experimento didático-formativo*. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

SMALL, Christopher. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1998.

SOUZA, Elias Caires de. *As emoções e o ensino da música*. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação/Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. *Tonalidades emocionais emergentes nas produções de sentidos subjetivos configuradoras da aprendizagem musical*. 2015. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação/Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2015.

SOUZA, J. et al. *O que faz a música na escola?: concepções de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002 (Série Estudos, 6).

SOUZA, J.; FIALHO, V.; ARALDI, J. *Hip hop: da rua para a escola*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, Valéria Floriano Machado. Ideias e ideais de modernidade: debates intelectuais e educação. In: I Seminário Nacional Sociologia & Política UFPR, 2009, Paraná. *Anais...* Paraná: UFPR, 2009, p. 1-21.

SWANWICK, K. *A basis for music education*. Londres: Routledge, 1979.  
<https://doi.org/10.4324/9780203422434>

\_\_\_\_\_. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Edições Morata, 1988.

\_\_\_\_\_. Permanecendo fiel à música na educação musical. In: II ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2, 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 1993. p. 19-32.

TACCA, Maria Carmen V. R. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2014, p. 45-68.

TAIGUARA. Que as crianças cantem livres. In: Taiguara. *Álbum Fotografias*, 1973.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teorias & Educação*. Porto Alegre, n. 6, 1992, p 1-17.

VIEIRA FILHO, Geraldo. *O ensino superior no município de Uberlândia – 1957 a 1978: O papel das lideranças locais e do Governo Federal*. 1993. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-117.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Psicología del arte*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2006.



VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: L. S. VYGOTSKY. *Obras Escogidas Tomo III*.

ZANKOV, L. *La enseñanza y el desarrollo*. Moscú: Editorial Progreso, 1984.

APÊNDICE A – Completamento de frases 2 (CF-02)

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 20/10/2017

Complete a história com o seu próprio pensamento

Hoje é sexta-feira! O último dia de aula da semana! Acordei cedo para vir à escola. Eram umas \_\_\_\_\_ horas. Venho para a escola todos os dias \_\_\_\_\_ (a pé? De Van? De ônibus?). Eu moro \_\_\_\_\_ (longe, perto) da escola, no bairro \_\_\_\_\_. Eu moro com \_\_\_\_\_.

Em casa eu costumo \_\_\_\_\_.(falar sobre as coisas que faz em casa). Quando venho para a escola o que mais quero é \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ O que eu mais gosto na escola é \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Mas tem coisas que acontecem na escola de que eu não gosto, como \_\_\_\_\_

Como hoje é sexta-feira, tem aula de Música. Na aula de Música nós \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Eu acho a aula de Música \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Um dia aconteceu uma coisa na aula de Música de que eu gostei muito: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Mas teve uma coisa de que eu não gostei \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Na aula de Música eu tenho vontade de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Nós fizemos uma criação musical em grupo e apresentamos para a turma. Cada grupo teve um tempo para fazer a sua criação. Algumas coisas deram certo e foram legais, por exemplo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Mas outras coisas não funcionaram muito bem, por exemplo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Da próxima vez em que a professora passar uma tarefa assim eu gostaria de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – Questionário 1 (Q-01)**

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: 05/05/2017

O que é música para você?

---

---

---

---

---

---

---

Quais são as músicas de que você mais gosta?

---

---

---

---

---

---

---

Escolha uma de suas músicas preferidas e diga por que ela é especial para você.

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE C – Questões orientadoras de escuta

Música: É bom cantar (Bia Bedran)



Detetive: \_\_\_\_\_ Data da investigação: 12/05/2017

Mistérios:

1 - Na música, as camadas aparecem juntas, de uma só vez, ou vão aparecendo aos poucos?

---



---

2 - As camadas param ou prosseguem por todo o tempo?

---



---

3 - Quantas camadas aparecem antes de Bia Bedran cantar? Elas são iguais ou diferentes umas das outras?

---



---



---

4 - As camadas são produzidas com que tipos de som? São vozes de pessoas, instrumentos, sons do corpo ou objetos?

---



---



---

5 - Eu consigo seguir apenas uma das camadas?

---



---

6 - Como é o som da camada que eu achei mais interessante e consegui seguir? Ele permanece igual por todo o tempo?

---



---



---

7 - Eu consigo seguir o som de várias camadas ao mesmo tempo? Como fica a combinação?

---



---

---

---

8 - Bia Bedran canta a parte dela sozinha ou em conjunto? Ela repete o que canta? Se sim, como é a repetição? É igual? Tem novidade?

---

---

---

---

9 - Quais as diferenças entre a parte que Bia Bedran canta e as demais camadas?

---

---

---

---

10 - Depois que Bia Bedran canta, aparece uma nova camada. Como ela é? Qual a principal diferença desta camada em relação às outras?

---

---

---

---

**APÊNDICE D – Material para registro de síntese em grupo**

Alunos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Data: 09/06/2017

Escrevam sobre as características da voz que vocês fazem na música “É bom cantar” (Bia Bedran).

Como a música “É bom cantar” poderia ser escrita ou desenhada para que os alunos das outras turmas do 4º ano que não a conhecem consigam cantá-la? Faça aqui:

## APÊNDICE E – Questionário 2 (Q-02)

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: 17/11/2017

O que é música para você?

---



---

Você já teve aulas de música na Eseba em outros anos além das aulas que teve em 2018?

---

O que você se lembra sobre o que fez e aprendeu nas aulas de música que teve na Eseba em outros anos?

---



---

Me conte algo novo que você aprendeu nas aulas de música esse ano:

---



---

Você estuda ou já estudou música em outro lugar?  
 Onde? \_\_\_\_\_ Quando? \_\_\_\_\_

O que você aprendeu nesse lugar? \_\_\_\_\_

---

Me conte algo que você já conhecia, mas passou a entender melhor nas aulas de música esse ano:

---



---

Se você for criar uma música, como fará?

---



---



---

Se você for ensaiar um grupo de pessoas para apresentar uma música, o que você fará ou dirá durante os ensaios para que o resultado fique satisfatório?

---



---



---

Do que você mais gostou na aula de música esse ano?

---



---

Do que você não gostou?

---



---

Você tem vontade de continuar estudando música? Por que? \_\_\_\_\_

---

## ANEXO A – Letra de música

### Fico assim sem você (Cacá Moraes e Abdullah)

Avião sem asa  
 Fogueira sem brasa  
 Sou eu assim sem você  
 Futebol sem bola  
 Piu-Piu sem Frajola  
 Sou eu assim sem você

Por que é que tem que ser assim?  
 Se o meu desejo não tem fim  
 Eu te quero a todo instante  
 Nem mil alto-falantes  
 Vão poder falar por mim

Amor sem beijinho  
 Buchecha sem Claudinho  
 Sou eu assim sem você  
 Circo sem palhaço  
 Namoro sem abraço  
 Sou eu assim sem você

Tô louca pra te ver chegar  
 Tô louca pra te ter nas mãos  
 Deitar no teu abraço  
 Retomar o pedaço  
 Que falta no meu coração

*[refrão]* Eu não existo longe de você  
 E a solidão é o meu pior castigo  
 Eu conto as horas pra poder te ver  
 Mas o relógio tá de mal comigo  
 Por quê? Por quê?

Neném sem chupeta  
 Romeu sem Julieta  
 Sou eu assim sem você  
 Carro sem estrada  
 Queijo sem goiabada  
 Sou eu assim sem você

Por que é que tem que ser assim?  
 Se o meu desejo não tem fim  
 Eu te quero a todo instante  
 Nem mil alto-falantes  
 Vão poder falar por mim  
 Eu não existo longe de você  
 E a solidão é o meu pior castigo  
 Eu conto as horas pra poder te ver  
 Mas o relógio tá de mal comigo  
 Porquê? Por quê?



**ANEXO B – Letra de música****Ôh de casa** (autoria desconhecida)

Ôh de casa venha cá, olê olá  
Traga aqui sua viola, olê olá  
Se tem medo de cantar, olê olá  
Digo adeus e vou-me embora, olê, olá

Eu vou-me embora pro sertão  
Minha viola vou levar  
Eu nunca fui um valentão  
Mas com a viola eu sei cantar

**ANEXO C – Letra de música****Amor de Índio** (Beto Guedes e Ronaldo Bastos)

Tudo que move é sagrado remove as montanhas  
com todo cuidado, meu amor

Enquanto a chama arder todo dia te ver passar  
Tudo viver ao seu lado com o arco da promessa  
no azul pintado pra durar

Abelha fazendo mel vale o tempo que não voou

A estrela caiu do céu, o pedido que se pensou  
O destino que se cumpriu de sentir seu calor e ser todo  
Todo dia é de viver para ser o que for e ser tudo

Sim, todo amor é sagrado e o fruto do trabalho  
é mais que sagrado, meu amor

A massa que faz o pão vale a luz do teu suor  
Lembra que o sono é sagrado e alimenta de horizontes  
o tempo acordado de viver

No inverno te proteger, no verão sair pra pescar  
No outono te conhecer, primavera poder gostar  
No estio me derreter pra na chuva dançar e andar junto  
O destino que se cumpriu de sentir seu calor e ser tudo

## ANEXO D – Letra de música

### Sobradinho (Sá e Guarabira)

O homem chega e já desfaz a natureza  
 Tira gente, põe represa, diz que tudo vai mudar  
 O São Francisco, lá pra cima da Bahia  
 Diz que dia, menos dia, vai subir bem devagar  
 E passo a passo, vai cumprindo a profecia  
 Do beato que dizia que o sertão ia alagar

O sertão vai virar mar, dá no coração  
 O medo que algum dia o mar também vire sertão  
 Vai virar mar, dá no coração  
 O medo que algum dia o mar também vire sertão

Adeus Remanso, Casa Nova, Sento Sé  
 Adeus Pilão Arcado, vem o rio de engolir  
 Debaixo d'água, lá se vai a vida inteira  
 Por cima da cachoeira, o Gaiola vai sumir  
 Vai ter barragem no salto do Sobradinho  
 E o povo vai se embora com medo de se afogar

O sertão vai virar mar, dá no coração  
 O medo que algum dia o mar também vire sertão  
 Vai virar mar, dá no coração  
 O medo que algum dia o mar também vire sertão

Remanso, Casa Nova, Sento Sé, Pilão Arcado,  
 Sobradinho, Adeus, Adeus...

**ANEXO E – Letra de música****É bom cantar** (Bia Bedran)

É bom cantar

É bom ouvir

É bom pensar

É bom sentir

Olhar as coisas ao redor

Pra crescer muito melhor

Viajar dentro de si

Pra poder se descobrir