



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE ARTES

LICENCIATURA EM MÚSICA

Raphaella de Oliveira Buso

**O papel do professor no desenvolvimento da musicalidade sob
a perspectiva histórico-cultural da Psicologia**

Uberlândia, Agosto de 2017.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE ARTES

LICENCIATURA MÚSICA

Raphaella de Oliveira Buso

**O papel do professor no desenvolvimento da musicalidade sob
a perspectiva histórico-cultural da Psicologia**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado em cumprimento
parcial de créditos para a obtenção
do grau de licenciado em Música, na
Universidade Federal de Uberlândia,
sob a orientação da prof. Dr. Sandra
Mara Alfonso.

Uberlândia, Agosto de 2017.

Ou isto ou aquilo*Cecília Meireles*

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

SUMÁRIO

<u>OU ISTO OU AQUILO</u>	<u>3</u>
<u>RESUMO</u>	<u>5</u>
<u>PALAVRAS-CHAVE: DESENVOLVIMENTO; MUSICALIDADE; HISTÓRICO CRÍTICA; HISTÓRICO CULTURAL; PROJETO SOCIAL; VIGOTSKI; EDUCAÇÃO MUSICAL; ORQUESTRA EXPERIMENTAL UBERLÂNDIA.</u>	<u>5</u>
<u>1.INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA:</u>	<u>6</u>
<u>2.METODOLOGIA</u>	<u>8</u>
<u>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</u>	<u>9</u>
3.1 CONCEITO DE MEDIAÇÃO	9
3.2 CONCEITO DE MEDIAÇÃO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	11
3.3 O CONCEITO DE MUSICALIDADE	15
<u>4.EPISÓDIOS: DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS – BUSCANDO VISLUMBRAR O PAPEL DO PROFESSOR NAS AULAS COLETIVAS DE VIOLINO</u>	<u>19</u>
UM POR TODOS E TODOS POR UM	19
REFLEXO, REFLEXÃO E CONSCIÊNCIA	19
INTERVENÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO	20
LUGARES NA ORQUESTRA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	21
O <i>NOVO</i> COMO PROMOTOR DE ZONAS DE DESENVOLVIMENTO	23
O AMIGO NA CADEIRINHA	24
<u>5.CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>27</u>
<u>6.REFERÊNCIAS</u>	<u>29</u>

RESUMO

O presente artigo busca dar sentido ao papel do professor no desenvolvimento da musicalidade do aluno e refletir sobre as práticas educacionais no ensino coletivo de violino. Vivências pessoais, observações fundadas em um referencial teórico permitem inferir que, em sua grande maioria, as práticas educativas em música são tributárias de correntes tradicionais ou, quando inovadoras, dão ênfase na criatividade. Concorde-se, entretanto, com educadores musicais que entendem que tais práticas revelam concepções inatistas sobre a musicalidade. Considera-se que há perspectivas metodológicas com diferentes propostas, como a perspectiva histórico-cultural da psicologia, trazida para o âmbito da educação musical, e adotada, neste trabalho, em que se valoriza o caráter semiótico e social de aprendizagem do ser humano.

Palavras-chave: desenvolvimento; musicalidade; histórico crítica; histórico cultural; projeto social; Vigotski; Educação musical; Orquestra Experimental Uberlândia.

1.Introdução e justificativa:

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve a intenção de estudar qual o papel do professor no desenvolvimento da musicalidade dos alunos de violino, em aulas coletivas no Projeto Orquestra Experimental de Uberlândia, na cidade de Uberlândia – MG. Tem, como objetivos, compreender o papel do professor no desenvolvimento da musicalidade dos alunos de violino; analisar o conceito de mediação dentro da teoria vigotskiana; refletir sobre o papel do professor como mediador no desenvolvimento da musicalidade. A ideia desta pesquisa nasceu a partir das minhas vivências como professora e aluna de violino, musicalizada sob a concepção inatista durante grande parte da minha formação; e, na visão de meus professores, não contemplada como o grupo de indivíduos destinados a serem musicais.

O projeto Orquestra Experimental de Uberlândia (inicialmente Orquestra Experimental do bairro Shopping Park), iniciado em 2013, contava com apenas 17 alunos. Atualmente, em 2017, conta com 150 alunos (70 alunos da orquestra e 80 alunos iniciantes). O projeto é mantido por empresas de iniciativa privada e por leis municipais de incentivo à cultura. A estrutura pedagógica atual, para a Orquestra Experimental de Uberlândia, é de aulas coletivas semanais com duração de 3h e, aos sábados, ensaios de naipes com duração de 1h30, e ensaio da orquestra com duração de 1h30. Para a Orquestrinha, formada pelos alunos iniciante, é de aulas semanais com duração de 1h30 e ensaio de orquestra com duração de 2h30. Os alunos se apresentam constantemente, seguindo uma agenda de eventos.

Comumente, os projetos *sociais* tem como principal objetivo o cunho social. Assim, muitas vezes a parte musical é vista como recreação, com práticas pedagógicas informais: a música como meio de socialização. Por outro lado, o projeto Orquestra Experimental de Uberlândia, em sua ementa, tem cunho formativo, com foco direto no desenvolvimento técnico e musical dos alunos e, através disso, valores sociais: a socialização como consequência do ensino de música.

Dentro da estrutura financeira e administrativa do projeto, está a equipe C.E.S.Ar (Cultura de Estudo de Som, Arco e ressonância), coordenada pelo professor Klemes Cesar Pires. Esta equipe é responsável pela parte pedagógica do projeto, que busca contemplar alunos de todas as idades e níveis de desenvolvimentos. Assim, existe

um processo de preparação para a sala de aula, a fim de que haja uma unidade de linguagem e pensamento entre os professores participantes do projeto. Anteriormente a assumir uma turma de alunos, os membros da equipe passam pelas fases de monitor, em que observa as aulas de outro instrutor em aspectos como procedimentos pedagógicos, musicais, técnicos; instrutores, onde ministra aulas; e, por fim, “construtores”, que seria o ser professor. Essa equipe assume tanto os papéis de instrutores e construtores, de acordo com a necessidade, criando, assim, um rodízio dos professores entre as turmas. Dessa forma, cada turma não pertence a um ou a outro professor, mas ao projeto.

A prática de aulas coletivas é bastante questionada no meio musical. Em Tourinho, vemos que “o mito da atenção exclusiva é bastante forte no ensino tutorial e a ele se contrapõe a crença do ensino coletivo, de que é possível compartilhar conhecimento, espaço, e que a interação e a diferença são partes importantes no aprendizado” (TOURINHO, 2007, p. 02). Embora a prática de ensino tutorial e individual seja muito forte, acredita-se que há ganhos significativos nesta abordagem, pois,

quando se trabalha em grupo, todos são beneficiados a um só tempo, pela possibilidade de se ouvir, ouvir os outros e fazer-se ouvir. Esse processo desloca o foco da aprendizagem musical adotada tradicionalmente. Ao priorizar o desenvolvimento auditivo, estimula o aprendiz a buscar a música pela sonoridade que a compõe, antes de pleitear a tradução dos códigos gráficos que a representam (GONÇALVES, 2006, p. 87).

Desta forma, as aulas e medidas pedagógicas no projeto são estruturadas a partir de reuniões semanais de equipe, em que se fala sobre estratégias, mediadas pelo Coordenador pedagógico, lançando um olhar para cada uma das crianças, considerando seu contexto, seu desempenho no grupo em que se encontra.

No sentido de alcançar os objetivos propostos, este trabalho foi assim estruturado: introdução, metodologia, fundamentação teórica, na qual se busca explicar os conceitos de mediação, mediação, especificamente, na perspectiva teórica assumida – a Psicologia histórico-cultural – e musicalidade, por fim, são apresentados os episódios e algumas reflexões, alguns dos dados coletados nas aulas assistidas.

2. Metodologia

Este trabalho se baseou em pesquisa bibliográfica e intervenção em campo. Em sua elaboração, seguiram-se os passos abaixo:

- Leitura e análise de textos sobre a questão da mediação no campo da filosofia, para a melhor compreensão desse conceito em suas origens;
- Leitura e análise de textos sobre a questão da mediação, no âmbito da Psicologia histórico-cultural, com foco no papel do professor no processo de aprendizagem do aluno;
- Elaboração de texto escrito, sintetizando as ideias estudadas;
- Observação de aulas e ensaios realizados no Projeto Orquestra Experimental de Uberlândia, com foco no papel do professor e no desenvolvimento na musicalidade dos alunos;
- Registro das observações em diário de campo;
- Análise dos dados;
- Elaboração do texto final.

3. Fundamentação teórica

3.1 Conceito de mediação

O conceito de mediação é presença constante no campo das reflexões filosóficas, desde a Antiguidade, com Aristóteles e chegando até Hegel, filósofo alemão que influenciou Marx. É a mediação em Marx que aqui nos interessa, por ser esse autor o fundamento da Psicologia histórico-cultural, mas antes tentamos compreendê-lo de maneira geral.

No verbete “mediação” do Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007, p. 666), temos “função que relaciona dois termos ou dois objetos em geral”. Tal conceito denota, portanto, a ideia de algo intermediário que estabelece conexões entre outros dois termos, no pensamento de vários autores, ao longo da história.

E assume, na dialética marxista, um papel fundamental, de acordo com Bottomore (2012). Marx critica a concepção hegeliana de trabalho como alienação e postula a ideia do trabalho como mediador entre o homem e a natureza – o trabalho seria sinônimo de alienação, apenas nas relações de produção capitalistas, que, de acordo com Marx, devem ser superadas, historicamente. Na literatura marxista, a mediação do trabalho ainda garante a unidade entre teoria e prática chamada práxis, nessa tradição.

Em seu livro “O que é dialética”, Leandro Konder explica melhor o que seria mediação na dialética marxista. Diz que ao olhar para um objeto, fica-se na primeira instância e que não basta essa dimensão imediata, para a compreensão desse objeto; é necessária a mediação de outra dimensão, que é o conhecimento (KONDER, 1981). Como veremos, esse entendimento dá forma à concepção de mediação semiótica de Lev Vigotski, que adotaremos, neste trabalho.

Antes, porém, vejamos o que diz sobre esse conceito o filósofo da educação brasileiro Dermeval Saviani. De acordo com o autor, o princípio da lógica formal é, basicamente, partir do abstrato para o concreto. A lógica dialética estabelece um diálogo entre abstrato e concreto, em uma via de mão dupla, interação entre sujeito e objeto. Entende-se a lógica formal como parte da construção da lógica dialética, embora “o concreto-ponto de partida [seja] o concreto real e o concreto-ponto de chegada [seja] o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto” (SAVIANI, 2015, p. 28). Isto significa dizer que o concreto é o resultado da análise a partir de uma

fundamentação teórica, e não simplesmente algo dado pelos sentidos, é o ponto de partida e chegada, sendo mediado pelo abstrato. Ainda em Saviani (2015, p. 28), ressalta que “a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata)”.

Assim, para a lógica dialética, o concreto, ao mesmo tempo que é produto, também é processo, bem como o concreto e abstrato são estados que se complementam (ao invés de um ser o outro), são movimentos da mente. Ao contrário, para os empiristas, o caminho para a (busca da) verdade vai do concreto para o abstrato; para os idealistas, vai do abstrato para o concreto.

Estabelecem-se, portanto, os passos:

- Concreto I: o que está dado pelos sentidos
- Abstração: processo mental em que o pensamento assimila o concreto I, estabelecendo as múltiplas relações que determinam o objeto e elaborando conceitos.
- Concreto II (concreto pensado): objetos definidos mais especificamente, com relações mais complexas, dado pela abstração.

A abstração faz justamente a mediação entre o concreto I e o concreto II, ou seja, entre o ponto de partida e o ponto de chegada. Esta não opera com reprodução do que é real, mas com conceitos. Assim, é possível afirmar que a nossa mente tem como dever elaborar dados captados no concreto sensorial através de conceitos e estabelecer relações com o objeto, gerando, assim, o movimento do objeto, se tratando de todas suas circunstâncias externas e internas (histórica, social). O concreto pensado se constrói pelo próprio processo de abstração: inicialmente, o real é um caos, que será conduzido por funções mentais para o concreto real, sendo a prática o último foro decisivo e de veracidade desse processo.

3.2 Conceito de mediação na Psicologia histórico-cultural

No âmbito da Psicologia histórico-cultural, o conceito de mediação tem papel importante, com destaque para os processos de ensino-aprendizagem. Em uma de suas obras, Vigotski afirma que “na infância, somente é boa aquela instrução que ultrapassa o desenvolvimento, ou seja, aquela instrução que puxa o desenvolvimento, desperta para a vida, organiza e guia o processo de desenvolvimento, mas que apenas toma impulso com ele sem se apoiar nos processos prontos e nas funções amadurecidas” (VIGOTSKI *apud* PRESTES, 2012, p. 190). E esse processo só é possível, para o autor russo, por meio da mediação do conhecimento e do outro.

Em seu texto “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”, Vigotski organiza as variadas correntes pedagógicas, separando-as em grupo e tendo como critério a maneira como a determinada corrente entende a relação aprendizagem *versus* desenvolvimento.

O primeiro grupo entende que o desenvolvimento psíquico é independente da aprendizagem. O desenvolvimento seria resultado de maturação biológica. Vigotski aponta que “segundo estas teorias, a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica absolutamente” (VIGOTSKII, 1988, p. 103), e cita a teoria de Piaget, a qual afirma ser completa e interessante, como uma das protagonistas dessa vertente. A atividade escolar não participa do desenvolvimento lógico, da sua capacidade de raciocínio, de suas opiniões acerca do que vivencia: o desenvolvimento antecipa a aprendizagem. Assim, a criança precisa atingir, primeiramente, uma etapa de desenvolvimento mental para conseguir desempenhar o processo escolar na aprendizagem.

A segunda corrente, postulada por James, entrelaça desenvolvimento e aprendizagem, um é igual ao outro. São processos paralelos e dependentes: ambos são colocados em um mesmo nível. A diferença crucial entre as duas teorias vistas até aqui é que, enquanto a primeira “limita-se a seguir a formação mental”, a segunda teoria “considera que existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponda uma etapa do desenvolvimento” (VIGOTSKII, 1988, p. 105).

O terceiro grupo tem, como propósito, a junção das duas teorias. Para os autores dessa corrente, o desenvolvimento é independente da aprendizagem, mas são coincidentes. Vigotski (1988) exemplifica com a teoria de Koffka:

segundo a qual o desenvolvimento mental da criança caracteriza-se por dois processos que, embora conexos, são de natureza diferente e condicionam-se reciprocamente. Por um lado, está a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro a aprendizagem que, segundo Koffka, é, em si mesma, o processo de desenvolvimento (VIGOTSKII, 1988, p. 106).

Apesar de essa teoria traçar congruências com as teorias anteriores, Vigotski considera que existe um diferencial quando o autor aponta que os dois processos são resultados de uma interação e sugere que o desenvolvimento cria potencial para a aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem incita o processo de desenvolvimento e maturação, gerando, assim, um avanço (VIGOTSKII, 1988, p. 106).

A teoria de Vigotski parte da ideia de que a aprendizagem da criança não se dá a partir do nada, através do vácuo. O sujeito, sendo histórico, traz consigo vivências e experiências anteriores capazes de fazê-lo discernir sobre assuntos que serão tratados na aprendizagem. Isto é, aprendizagem e desenvolvimento estão ligados desde sempre na vida da criança. Vigotski, então, entende que em cada idade há uma aptidão para conteúdos acessíveis de acordo com seu nível de desenvolvimento, que está correlacionado as experiências. De acordo com Duarte, o “papel fundamental atribuído pela Escola de Vigotski é a transmissão do conhecimento socialmente existente” (2007, p. 95).

Vigotski coloca que o desenvolvimento de uma criança não é um conjunto de habilidades que ela já possui, mas que é necessário considerar também aquilo que está em processo de aprendizagem.

Esse processo, em que a criança ainda precisa da ajuda de uma pessoa para realizar atividades, no âmbito da Teoria histórico-cultural, é traduzido de diferentes formas, desde que essa teoria alcançou o ocidente. A primeira e mais propagada foi a tradução norte-americana, *zona de desenvolvimento proximal* [conceito advindo dos dois livros “Pensamento e Linguagem” (VIGOTSKI, 1996), “Formação Social da Mente” (VIGOTSKI, 1994)]. Mas há muitos autores (PRESTES, 2012 e DUARTE, 2007, por exemplo) que, atualmente, consideram a compilação dos dois livros bastante

tendenciosa, visto que exclui no texto tudo o que se refere à filiação de Vigotski ao marxismo, com o argumento de ser repetitivo ou “desnecessário”.

A outra tradução, por Paulo Bezerra, no livro “A Construção do Pensamento e da Linguagem”, é *zona de desenvolvimento imediato*, em uma perspectiva de tradução gramatical. Newton Duarte (2007) considera que essa tradução enfraquece o entendimento do conceito como pensado por Vigotski.

Paulo Bezerra definiu como *zona de desenvolvimento imediato* “um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com auxílio do professor, isto é, dispensa a mediação do professor” (BEZERRA *apud* DUARTE, 2007, Prefácio à 3ª edição). Duarte aponta que há um equívoco na percepção de Paulo Bezerra, pois ele confunde a zona de desenvolvimento imediato com o nível de desenvolvimento atual. Além disso, esclarece que existem apenas dois conceitos na obra de Vigotski: 1) o que a criança consegue fazer sozinha (independente de a mediação ser por outra criança, um familiar ou um professor); e 2) o que a criança não consegue fazer sozinha. Nesse contexto, o autor deixa claro que diversos intérpretes da obra de Vigotski consideram a existência de três conceitos – nível de desenvolvimento atual ou real, zona de desenvolvimento proximal ou imediato e nível de desenvolvimento proximal ou imediato –, o que debilita, enfraquece e se distancia do pensamento da Escola de Vigotski.

A autora Zoia Prestes, em seu livro “Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil” (2012), pontua que ambas as traduções – zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento imediata – não transmitem a real ideia que Vigotski inicialmente pensou, e afirma que em tais traduções e no entendimento de seus tradutores não há um esboço claro da relação entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa, a mediação de outra pessoa. Assim, “não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento” (PRESTES, 2012, p. 190). Isso significa dizer que, para Vigotski, o que garante o desenvolvimento não é a relação direta com o objeto de conhecimento, mas a instrução em ação colaborativa com outrem. É reforçada, portanto, a mediação do professor, que cria possibilidades e divide dificuldades para que o objetivo seja atingido.

O conceito *zona de desenvolvimento imediato* deixa margem para interpretações errôneas e duvidosas, segundo Prestes (2012). Dentre os equívocos, um deles é apontar o conceito como um estágio que “dispensa” a mediação do professor, em que o aluno

consegue realizar atividades sozinho ou com colegas mais adiantados. Isso também faz com que, conseqüentemente, o conceito seja reduzido apenas à relação de professor e aluno, sendo que a mediação não se restringe somente ao âmbito escolar. Tomando em conta as considerações de Paulo Bezerra, Prestes (2012) afirma que o que o aluno realiza sozinho, sem a necessidade de qualquer tipo de mediação, se trata da zona do desenvolvimento atual, referida por Vigotski, que revela suas funções amadurecidas.

Ao considerar que esse processo se define pela

distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível de desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. [...] a zona *blijaichego razvitia*¹ define funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (VIGOTSKI *apud* PRESTES, 2012, p. 204),

Prestes considera que a tradução que mais se aproxima da proposta vigotskiana é *zona de desenvolvimento iminente*, pois entende que a sua principal característica é a das possibilidades, e não o imediatismo ou obrigatoriedade. A criança precisa contar com a mediação de outra pessoa para a possibilidade de desenvolver faculdades intelectuais, embora essa mediação não garanta a iminência do amadurecimento intelectual.

Assim, é necessário entender que existem dois estágios no desenvolvimento, a *zona de desenvolvimento iminente* e o *nível de desenvolvimento atual*. O *nível de desenvolvimento atual* trata de tudo que a criança consegue fazer de forma autônoma e independente, enquanto a *zona de desenvolvimento iminente* corresponde àquilo que a criança consegue fazer imitando o adulto. Newton Duarte explica, sobre essa teoria, que a *zona de desenvolvimento iminente* pode dizer muito sobre o nível de desenvolvimento da criança e que a capacidade de imitação de cada criança é variável, atinge extensões diferentes. Assim, diz que

uma criança não pode imitar qualquer coisa. Se formos resolvendo com ela cada vez mais difíceis, chegará um ponto a partir do qual ela não conseguirá mais resolver os problemas

¹ *Zona blijaichego razvitia* é o forma transliterada – do alfabeto cirílico para o alfabeto latino – do termo postulado por Vigotski que Prestes (2012) adota.

mesmo com nossa ajuda. Isso significa que teremos ultrapassado a zona de desenvolvimento próximo (DUARTE, 2007, p. 96).

Nesse aspecto, Duarte ressalta o pensamento de que, para Vigotski, um bom ensino se dá quando é voltado para a *zona de desenvolvimento iminente*, e não pelo *nível de desenvolvimento atual*, pois a instrução se refere sempre ao que a criança ainda não é capaz de realizar sozinha, embora ela não tenha, aparentemente, todos os recursos necessários, dentro das potencialidades da sua *zona de desenvolvimento iminente*. Isto confere a inutilidade de ensinar a uma criança o que ela já produz sozinha. Duarte, sobre Vigotski, afirma que o papel do ensino como mediador não é o “de esperar que as capacidades necessárias a um determinado conteúdo amadureçam na criança para depois ensinar-lhe esse conteúdo. Um ensino que assim proceda vai atrás do desenvolvimento, dirige-se ao seu passado” (DUARTE, 2007, p. 98).

Assim, é possível afirmar que cabe ao professor desenvolver a zona de desenvolvimento iminente do aluno, e possibilitar que seu universo de habilidades se amplie considerando não somente a zona de desenvolvimento atual.

3.3 O conceito de musicalidade

A educação musical no período colonial tinha o ensino técnico-linear como concepção pedagógica. Verificamos em Loureiro (2003, p. 52 *apud* SCHROEDER, 2005, p. 63) que “no enfoque técnico-linear, que percorreu todo o período imperial, os interesses estavam voltados para a capacitação técnica de indivíduos baseada numa visão essencialista que privilegiava o ‘talento’, a vocação, o ‘dom’, atributos indispensáveis para a prática e a formação do artista”. Assim, entende-se que, nesse período, o ensino de música era voltado apenas para as pessoas que “possuíam dom” e, portanto, não era acessível a todos.

No fim do século XVIII e início do século XIX, novas correntes de pensamentos pedagógicos surgiram fundamentadas nas descobertas da psicologia, configurando o que ficou conhecido como escola nova, o cientificismo na educação. De modo bastante geral, de acordo com essas novas correntes, a experiência prática deve ser anterior à conceitualização. De acordo com Gomes Cardim e Gomes Junior (1929, p. 14 *apud* SCHROEDER 2005, p. 64),

o segredo do ensino da música se resume em resolver, principalmente duas dificuldades: - aparelhar, convencionalmente, o ouvido com uma educação perfeita, e registrar no cérebro os intervalos necessários para a entoação das melodias. A educação do ouvido tem duplo escopo: desenvolver a acuidade auditiva e promover o gosto estético.

Conforme Schroeder (2005, p. 64), para os autores acima citados “o método analítico propunha, como prioridade do ensino, uma rigorosa educação do ouvido”. Nesse sentido, o ensino de música passou a tentar alcançar outras pessoas e não era tratado mais como uma escolha de “talentosos” e “não-talentosos”. Isso se deu através do canto, que não demandava capital para a compra de instrumentos e abraçava a musicalização de massas, como aconteceu com o canto orfeônico (GILIOLI, 2003, p. 177 *apud* SCHROEDER, 2005, p. 64).

Posteriormente, outra corrente de pensamento surgiu, focando na expressão do aluno e em sua criatividade: “a ênfase do ensino recaiu sobre o processo de criação em detrimento do produto acabado”, mas os modelos conservatoriais, que eram voltados para o ensino técnico, foram mantidos (SCHROEDER, 2005, p. 65).

Dentre as contribuições científicas para a música sobre a perspectiva de aprendizagem, a maioria faz intersecção com as abordagens acima, que partem de um princípio inatista. Até os dias de hoje, pesquisadores se voltam a estudar sobre o potencial expressivo e criativo do aluno, o despertar de habilidades latentes. “Para os educadores, de modo geral, a principal função da educação musical deveria ser extrair dos alunos o potencial que eles supostamente já possuem” (SCHROEDER, 2005, p. 74).

Muitos são os sentidos que o conceito de musicalidade e sua função assumem no âmbito da educação musical. A fim de ilustrar essa multiplicidade, apresentarei a seguir algumas das concepções pesquisadas por Schroeder (2005), em sua tese de doutorado intitulada *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical*.

Gainza (1977, p. 10 *apud* SCHROEDER, 2005, p. 76) afirma a

aptidão musical como a soma de capacidades ou aptidões parciais (discriminação auditiva, rítmica, harmônica, memória, criatividade etc), muitas das quais são suscetíveis de mediação [...]. Contudo, a soma de dados parciais não equivale necessariamente à “musicalidade”, complexo do qual sempre parece escapar algum imponderável.

Como se vê, mesmo tentando delimitar o que seja a musicalidade, Gainza admite ser esse um processo complexo acerca do qual é difícil se ter clareza.

Outra característica das concepções correntes é utilizar o entendimento de elementos da linguagem musical (percepção harmônica, melódica e rítmica) como definidores da musicalidade.

Seja visando a preparação para o estudo de um instrumento musical, ou dando condições para perceber os fenômenos musicais, aproveitando desta forma tudo o que a música apresenta de bom, os métodos de musicalização deverão desenvolver: 1) sensibilidade; 2) criatividade; 3) senso rítmico; 4) ouvido musical; 5) prazer de ouvir música; 6) expressão musical; 7) imaginação; 8) memória; 9) atenção; 10) concentração; 11) auto-disciplina; 12) respeito ao próximo (FERES, 1989, p. 4 *apud* SCHROEDER, 2005, p. 77).

Aqui, a perspectiva de Feres sobre a função da musicalização é apresentada como uma junção entre o entendimento da linguagem musical e outras funções e não a música pela música. Evidentemente, concordamos que a musicalidade envolve outras funções psicológicas, mas, na citação acima, fica claro que a dificuldade em definir o que seja a musicalidade traz repercussões no entendimento do processo de musicalização.

Outro autor trazido por Schroeder (2005, p. 77) é Martins (1985, p. 26), que afirma

a musicalidade pode ser definida como a susceptibilidade ou a sensibilidade a padrões ou a propostas rítmicas e tonais que são a substância do discurso musical.

Mais uma vez, a musicalidade é definida como entendimento da linguagem musical e, ainda, restringe-se a música ao treinamento das percepções.

Por outro lado, Penna (1990, p. 22 *apud* SCHROEDER, 2005, p. 77) diz que

musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo – pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado no quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvido.

Essa última citação é entendida por Schroeder como um caso à parte, tendo em vista que Penna considera que é necessária “uma ‘significação’ no processo de musicalização. Musicalidade, então, pressupõe atribuição de sentido para o material sonoro” (2005, p. 78).

As citações aqui trazidas denotam a forma como estão estruturados os pensamentos da pedagogia musical até os dias de hoje. Consideramos que, nem sempre, ajudam a esclarecer a origem e a natureza da musicalidade. Schroeder (2005, p. 77) afirma que com tais conceitos, “de uma dúvida – sobre o que é musicalidade – passamos, então a ter várias”. Isto é, as definições usam conceitos muito subjetivos e que não dão, efetivamente, um norte sobre o que seja a musicalidade e sobre o processo de musicalizar.

Neste trabalho, sem a pretensão de conceituar, de modo definitivo, assumiremos, com base nos estudos realizados na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a ideia de musicalidade como entendimento da estrutura e do discurso musical, aspecto técnico, desenvolvimento da percepção harmônica, melódica e rítmica, e capacidade de se expressar através da música. A aquisição desses conhecimentos acontece sempre por processos mediados pelo outro (professores ou similares) e pelos signos (conhecimentos musicais); são, portanto, de natureza social e relacional.

4.Episódios: descrição e comentários – buscando vislumbrar o papel do professor nas aulas coletivas de violino

Um por todos e todos por um²

Em uma das aulas observadas (segundo semestre de 2016), a professora R. deu um exercício, que consistia em tocar e cantar a letra da música, correspondente ao ritmo. Quase todos da classe conseguiram realizar, exceto uma das alunas, K. – a menor e mais nova, à época. Percebendo a dificuldade da única criança, a professora colocou-a em cima de uma cadeira, fez com que todos os alunos olhassem para ela. Tendo, assim, a aluna em lugar de destaque, disse:

– “Vamos todos re-fazer junto com a K.”?

E realizou o exercício com a classe toda, criando a margem para corrigir a aluna sem ressaltar o seu erro e, principalmente, sem atendê-la individualmente. Quer dizer, a professora não parou a aula para focar apenas na aluna K., muito pelo contrário, não disse nada sobre a criança estar fazendo certo ou errado, apenas que fariam juntos novamente. Essa estratégia serviu para desenvolver a consciência de todo o grupo e reforçou o caráter de aulas coletivas, em que erros e acertos são pertencentes a um conjunto e, principalmente, em que não há motivo para excluir um aluno do grupo.

A estratégia adotada pela professora R. que, a princípio, poderia ser considerada inadequada por “expor” a aluna, revelou-se produtiva, pois, sua postura não foi a de apontar erros, mas de refazer o exercício, conjuntamente.

Reflexo, reflexão e consciência

Durante as observações das aulas e ensaios do Projeto (segundo semestre de 2016), percebi que dentre as dificuldades que os alunos possuem está a de se localizar no espaço e ter consciência corporal. Entre os episódios vivenciados, ressalto o da posição dos pés das crianças. A posição dos pés para tocar violino é importante porque direciona toda a postura corporal: quadril e ombro, principalmente; tornando-se um elemento fundamental no processo de aprendizagem desse instrumento.

² Os dados foram coletados a partir de aulas de outros professores e, especialmente no sábado, ensaio da orquestra, com a minha participação indireta. Isto é, eu não estava à frente da turma, mas participando com outro papel, como apontando a partitura, orientando individualmente os alunos, postura etc. Usarei somente as iniciais dos nomes para preservar a identidades dos participantes das aulas e dos professores.

A professora R. sempre pede para que virem o lado esquerdo para ela, a fim de direcionar a voluta do violino alinhado ao ombro, quadril, pés e, principalmente, olhos. Por duas aulas em que isso foi solicitado, a grande maioria virava apenas a voluta do violino, ombro e quadril, gerando, assim, uma torção no tronco devido ao desalinhamento dos pés.

Percebendo que dizer: “virem o lado esquerdo pra cá” não levou à compreensão da posição desejada, os pés alinhados ao resto do corpo e equidistantes, a professora pediu para que os alunos invertessem os papéis: eles diriam e ela faria o que eles pedissem. Com papéis invertidos, ela fez exatamente o que eles faziam, desalinhada e com tronco torcido, de uma forma bem exagerada e caricata e, no fim das orientações deles, ficou parada, sem dizer nada. Um dos alunos soltou:

– “Credo”!

A partir daí, a professora afirmou que aquilo era um espelho do que eles estavam fazendo e questionou o que havia na postura dela para ser melhorada, mas eles não souberam responder. Refazendo o processo, a professora seguiu as orientações deles, mas da maneira que deveria ter sido feita, ressaltando:

– “Olha o meu pé”!

Depois dessa observação, a professora propôs um jogo: “VOLUTA – O.Q.P” (voluta, ombro, quadril, pé), que consiste em tocar a parte do corpo nessa ordem, de acordo com o que ela fosse solicitando, sempre do lado esquerdo.

Na aula seguinte, o problema estava resolvido. É importante saber lidar com erros e acertos dos alunos, fazendo com que eles se tornem conscientes de sua prática musical. O “jogo do espelho” proposto pela professora R. fez com que os alunos refletissem sobre a sua própria postura ao instrumento; isso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência corporal. Sem a ajuda da professora, é provável que esse processo fosse mais demorado.

Intervenção e conscientização

Dentre tantos argumentos utilizados para negar as possibilidades da aula em grupo, um é dizer que essa metodologia não favorece as características e os processos individuais de cada aluno, quando se “enquadra” o aluno em um determinado padrão.

Em outro determinado momento de uma das aulas observadas (segundo semestre de 2016), o professor K. colocou todos para tocarem a Primeira Variação da Música I

do método Suzuki inteira, do início ao fim, e notou que uma das alunas, L., estava com baixo desempenho em relação aos outros alunos. Primeiramente, deixou que todos tocassem e foi auxiliar a aluna, por trás, dizendo no ouvido dela o que ela deveria fazer, mais especificamente, tocando partes do seu corpo, como mãos, pernas, ombro. Vendo todos fazerem, L. percebeu que apenas ela estava diferente do resto do grupo e passou o tempo todo tentando se corrigir, tentando acompanhar, extremamente atenta – e um pouco aflita. Assim, o professor voltou à frente e deixou que ela continuasse sozinha.

Depois da aula, ao conversarmos, perguntei por que ele não continuou auxiliando a aluna, visto a aflição e, claramente, a dificuldade da aluna em adquirir a habilidade. Ele respondeu que a aluna sabia o que deveria ser feito, apesar de não ter alcançado a habilidade para realizá-lo. Se ela continuasse fazendo de maneira errada, sem perceber, seria um caso diferente. Mais que paciência, é preciso respeito ao processo de cada um.

Esse episódio é um retrato do processo de socialização do indivíduo. Não se deve esperar que, ao chegarmos em uma aula em grupo, encontremos uma classe homogênea, em que todos, em sua grande maioria, separados por idade, estão no mesmo estágio de desenvolvimento. Somos, assim, seres que nascem inseridos em um contexto sócio-cultural. Espera-se que, no processo de ensino-aprendizagem, teoria e prática sejam concomitantes e que cada um se desenvolva em seu tempo, de acordo com situações vividas e relações estabelecidas, não só em sala de aula, mas em outros lugares.

Lugares na orquestra como estratégia pedagógica

Em outras observações, foi perceptível a dinâmica de desenvolvimento das aulas e dos alunos. Em um determinado momento, (primeiro semestre de 2017) no ensaio de naipe da orquestra, percebi que os alunos estavam tocando ritmicamente desencontrados, com dificuldades de pulsação, de leituras e técnicas.

Os alunos têm aulas duas vezes na semana: um dia de aulas (8:00h às 11:00h/ 13:00h às 16:00h) e o segundo dia, no sábado para o ensaio da orquestra. O dia da aula é destinado para ensiná-los a estudar, que é um dos pontos cruciais pelo qual passa a perspectiva pedagógica – aspectos técnicos e musicais. O dia da orquestra é destinado para ensaiar as peças, com um enfoque mais musical em conjunto, dividido entre 1h30 de ensaio de naipe e 1h30 de ensaio na orquestra. Antes, o ensaio de naipe estava sendo

usado com o mesmo intuito do dia da aula. Entretanto, o trabalho não fluía, os alunos não tocavam as peças do começo ao fim, tinham muita dúvida. Os alunos passaram a não se preocupar em estudar e ler as peças, porque sabiam que a peça seria estudada no ensaio de naipe. O rendimento caiu, juntamente com o interesse deles.

Sob orientação pedagógica, o direcionamento do ensaio de naipe mudou: o sábado passou a ser destinado para tocar as músicas da orquestra e a preocupação voltou-se somente para questões como articulações, dinâmica etc. e não mais a leitura de ritmos e notas. Nos primeiros ensaios, as músicas não ganhavam fluência, porque os alunos não estavam estudando, não tinham habilidade técnico-musical suficiente; por outro lado, demonstravam nas expressões faciais que se sentiram intimidados e, principalmente, expostos. A preocupação, a maneira como se ajeitavam no banco, o silêncio total na sala após o fim de cada peça e no intervalo.

Após duas semanas, a professora L. solicitou que cada aluno tocasse, individualmente, as peças. De acordo com o desempenho, fez as mudanças de lugares nos naipes. É interessante ressaltar que, no comportamento dos alunos, por um lado, sentar na frente gera acomodação por acharem que conquistaram um *status* e, por outro, sentar atrás também gera acomodação por acharem que não fazem diferença.

Faço aqui um destaque para o aluno M.T., que ocupava a cadeira de fora da terceira estante. Esse é um aluno cuja mãe também toca, tem muito contato com o instrumento por influência da religião, toca há muito tempo, mas que apresentou uma queda no rendimento por falta de estudo. Quando terminou de tocar, a professora solicitou que ele se sentasse em um dos últimos lugares. O aluno questionou:

– “Aqui no último”?

E, em outro momento, no intervalo:

– “Se eu estudar as músicas eu posso voltar, né, professora”?

Os alunos do projeto tem uma tendência a entender a fila como uma forma hierárquica e há uma competição pelos lugares nas estantes do naipe, embora os professores não instiguem essa competição, e nem reforcem a ideia de hierarquia; essa ideia é estranha ao conteúdo do Projeto. No entanto, os lugares nos naipes são usados como estratégia de ensino, seja para instigá-los a estudar mais, seja para fortalecer o naipe, seja para aprender determinados valores. Assim, não necessariamente os mais habilidosos estão na frente e os menos habilidosos atrás. Os lugares são estabelecidos de acordo com a necessidade de cada aluno e as intenções do professor, dentro de um contexto da aula.

Como foi dito anteriormente, colocar os “menos habilidosos” atrás fez com que eles se acomodassem, como se o seu som não fosse importante para o naipe; e deixar os “mais habilidosos” somente na frente fez com que eles se acomodassem, como se já tocassem o suficiente e não precisassem mais estudar, porque, no entendimento deles, são “bons”. A mudança na estratégia causou uma significativa alteração no comportamento e nos ensaios de sábado, em poucas semanas. Os que passaram para a frente, apesar de se sentirem expostos, estudaram e os que passaram para trás tiveram uma noção prática de que, além de estudar, precisavam fazer bem feito independente do lugar que tocam³.

Esse episódio mostra que a personalidade individual e o tipo de relações estabelecidas entre professores-alunos e alunos-alunos também influenciam na dinâmica das aulas e que, ao passo que pode libertar, pode também criar limitações. A experiência prática coletiva se faz necessária e talvez mais válida para esses alunos, no estágio de vida em que se encontram.

Por se tratar de um projeto formativo, que tem em sua ementa a inserção profissional e a música como instrumento de educação, os critérios estabelecidos nos lugares das estantes, ou até mesmo nos naipes, não são feitas de maneira unilateral, em que apenas o fator habilidade é considerado. Assim, outras questões perpassam de maneira transversal no sentido social e pedagógico. É necessário considerar os dados exteriores à aula, como cada um reage em determinados tipos de situações, o que pode ser aprendido e trabalhar com esses dados em função de práticas com objetivos pedagógicos.

Esses referidos aprendizados não são unicamente musicais, mas sociais através da música também. Saviani (1989, p. 82) afirma que "a prática pedagógica transforma a prática social global não de forma imediata, mas sim pela mediação da transformação dos sujeitos da prática social". O processo pedagógico torna-se um trabalho educativo (SAVIANI, 1989, p. 81) quando se entende que “não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando indivíduos” (DUARTE, 2007, p. 51).

O novo como promotor de zonas de desenvolvimento

³ Apesar de me referir aqui a um “episódio”, destaco que esse processo de entendimento do modo de organização de cada músico na orquestra, independentemente do lugar ocupado, continua.

Na metodologia adotada no projeto, trabalha-se conteúdo musical e repertório, concomitantemente. Quer dizer, o conteúdo técnico está sendo sempre trabalhado, mas o repertório não acontece como algo a parte, e sim como algo que *faz parte* desse processo de ensino-aprendizagem do instrumento. No processo de funcionamento da orquestra, os alunos vão sendo, aos poucos, introduzidos aos naipes, sempre a partir do III violino; sendo assim, esse naipe (III violino) está sempre sendo renovado porque os alunos passarão dele para o II e, posteriormente, para o I violino.

Em determinada ocasião (primeiro semestre de 2017), a turma ingressante não tocava ainda todas as músicas do repertório, mas esse repertório da orquestra já precisava ser atualizado. O professor K., no entanto, utilizou como estratégia a introdução da música Sinfonia 27 em G Maior, de Haydn, juntamente ao desenvolvimento das músicas anteriores. Ensaando também essa peça, que exige um certo nível de maturidade técnica e musical por parte dos alunos, fez com que as demais peças amadurecessem mais rapidamente. A partir disso, é possível enxergar que o desafio do novo, peças novas e mais difíceis, faz com que a aprendizagem se desenvolva melhor. Isso reafirma a concepção de Vigotski acerca da *zona de desenvolvimento iminente* e seu entendimento de que o desenvolvimento acompanha/segue a aprendizagem.

No episódio narrado, pude observar o surgimento de uma nova zona de desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem dos alunos quando o professor K. fez a opção por introduzir uma peça nova antes mesmo de as antigas estarem completamente amadurecidas.

O amigo na cadeirinha

Anteriormente à Orquestra Experimental de Uberlândia/OEU, existe a Orquestrinha, criada para os alunos iniciantes, a fim de que absorvam o ritmo da outra orquestra, no que tange ao foco, concentração, habilidades técnicas, musicais, teóricas. A Orquestrinha é composta, em sua maioria, por crianças de 04 a 13 anos e pessoas adultas e é fácil observar como a capacidade de concentração dos alunos é muito pequena: ler a partitura, olhar para o regente, tocar e se manter em foco. Os ensaios não têm uma duração fixa e são finalizados de acordo com o rendimento dos alunos, pela avaliação do Professor K.

Atualmente, o aluno mais novo da Orquestrinha, I., de 04 anos, não é brasileiro. Esse aluno se senta à frente, com uma cadeira menor e sempre tem algum professor para auxiliá-lo, porque não consegue ficar muito tempo parado com o violino na mão: passa o arco nos pés, estica os braços, coloca o violino para cima, belisca as cordas, mexe nas cravelhas, põe o violino no chão, levanta, reclama:

– “Estoy cansado”!

– “Quiero ir a mi casa”!

A princípio, a mãe dele ficava na porta, olhando o ensaio. Quando o Professor K. solicitou que nenhum pai ficasse na porta, pareceu-me claro que a situação da mãe estar olhando a criança interfere, no entender do professor referido, no seu comportamento e desempenho.

A partir da solicitação do professor K., de pouco em pouco tempo, I. pergunta:

– “Dónde está mi mamá”?

– “Ya se ha terminado”?

O professor K. permite que ele saia da sala e volte, quando percebe que está no seu limite físico e mental. Normalmente, ele sai, dá um beijo na mãe e diz que vai tocar, ou bebe água, vai ao banheiro.

Em um dos ensaios, ao perceber que o aluno estava impaciente e agitado, o professor K. pegou outra cadeirinha e colocou do lado dele. Como se tivesse alguém sentado nela, começou a conversar com esse alguém imaginário e pediu para que cuidasse do I., que dissesse para ter calma. O professor elogiou as roupas do aluno imaginário, o cheiro, a mãe, o violino, o cabelo, perguntou se estava com fome, com frio, se ele queria estar ali e I., atônito, olhava para o professor e para a cadeira vazia, incessantemente.

O professor parou de se referir ao I., conversando apenas com o alguém imaginário e solicitando que passasse o recado para ele. Em um momento de dificuldade, o professor K. pediu para outro professor, no caso, um de nós exercendo a função de construtor dentro da sala, sentasse no colo do amigo imaginário para ajudá-lo. Esse episódio não só ajudou o aluno I. a se manter mais calmo, como também fez com que toda a turma ficasse atenta.

Se, por um lado, alunos como I. e, também, J.P. têm muita dificuldade em se manter concentrado por muito tempo, os alunos C.D. e M., da mesma idade, não têm. Isso é um fato que evidencia que, embora em idades iguais, os alunos não estão no mesmo nível de desenvolvimento e que cada um está em um estágio diferente. A aula

em grupo, no entanto, une o que há de comum a todos: a pulsação, a habilidade de tocar juntos, de perceber e ouvir o outro, olhar para o regente. O ensaio tem, como princípio, envolver todos os alunos, ao invés de buscar enquadrá-los em um mesmo nível, mesma idade, mesma habilidade. Não se espera que o rendimento deles seja igual, porque não são avaliados pelo resultado final, de modo homogêneo e, sim, pelo resultado de cada um, a partir do ponto de partida.

5.Considerações finais

Assumir a perspectiva histórico-cultural da psicologia é, principalmente, entender que “o processo de desenvolvimento é assumido como a incorporação/apropriação/internalização de modos culturais de ser, sentir, pensar, agir” (NASSIF; BARBOSA, 2014, p. 03), e não mais como uma via inata ou concebida apenas a partir do meio, de forma imediata. É, além disso, considerar a mediação semiótica, “que é a importância, ao mesmo tempo, dos sistemas simbólicos presentes em uma cultura (os quais condensam as significações de mundo desse grupo cultural) e das interações sociais (já que é a partir do contato com os membros da cultura que a criança se apropriará desses universos simbólicos)” (NASSIF; BARBOSA, 2014, p. 04).

A partir dos estudos realizados sobre o papel do professor, pode-se concluir que a mediação é um processo decisivo no desenvolvimento do aluno, em todas as abrangências. É necessário, assim, considerar todos os espectros da aprendizagem, desde seu ângulo social, familiar, até chegar em suas habilidades técnicas.

O professor tem, portanto, um papel muito importante na relação que o aluno estabelece entre aprendizagem e desenvolvimento:

as ações mediadoras do professor são inúmeras e trazem consequências profundas para a aprendizagem musical. Desde a escolha dos repertórios a serem trabalhados, o seu modo de apresentação, as propostas metodológicas de trabalho sobre esses repertórios, até as relações pessoais valorativas que deixam transparecer em relação às músicas e o modo como conduzem suas aulas etc., tudo isso vai influenciar positiva ou negativamente no processo de desenvolvimento musical dos alunos (NASSIF; BARBOSA, 2014, p. 04).

Para que o aprendizado aconteça, o professor deve cumprir sua função de criar zonas de desenvolvimento, com a percepção aguçada e atenta ao nível de desenvolvimento iminente e atual de cada aluno. Ainda em Nassif e Barbosa, é importante lembrar que considerar a zona de desenvolvimento iminente “não significa “dar coisas difíceis”, trabalhando repertórios complexos ou exigindo execuções tecnicamente acima das possibilidades do aluno” (NASSIF; BARBOSA, 2014, p. 05). Afirmam que essa seria uma visão rasa do que é a teoria. Assim, o professor deve

assumir o papel de intervir de acordo com o potencial de cada aluno, buscando enxergar, para além das suas dificuldades, suas estruturas técnicas ou musicais.

Escrever essa pesquisa, no entanto, não é um atestado de ter atingido o nível máximo de qualidade em meu papel em sala de aula. Ao contrário, ser professor mediador é uma busca constante, em que, segundo Barbosa, “a relação pedagógica é muito mais do que um processo unilateral em que alguém ensina e um outro aprende” (BARBOSA, 2006, p. 188).

6.Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARBOSA, Maria Flávia S. O papel da mediação no desenvolvimento da escrita rítmica. **Horizontes**, Bragança Paulista, vol. 8, n.2, p. 183-193, jul./dez. 2006.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4ª ed. Campinas: Autores associados, 2007.

GONÇALVES, Maria Inês D. O sentido do ensino de instrumento em grupo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS, 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2006, p. 83-88.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 25ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

NASSIF, Silvia C.; BARBOSA, Maria Flávia S. Contribuições da teoria vigotskiana para a educação musical. In: X SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2014, Campinas. **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2014, p. 01-09.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, vol. 07, n. 01, p. 26-43, jun. 2015.

SCHROEDER, S. C. N. Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. 2005. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

TOURINHO, Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME, 2007. Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006.

VIGOTSKII, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander, R.; LEONTIEV, Alexis, N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ícone, 1988.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.