

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA

VANESSA CRISTINA MEDEIROS

**ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA E FORMAÇÃO HUMANA –
COMPONDO ENTENDIMENTOS E RELAÇÕES**

**PIRACICABA/SP
2017**

VANESSA CRISTINA MEDEIROS

**ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA E FORMAÇÃO HUMANA –
COMPONDO ENTENDIMENTOS E RELAÇÕES**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, como exigência parcial para título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Glaucia Uliana Pinto.

PIRACICABA/SP
2017

Dedico este trabalho a todos que contribuíram para a conclusão de mais essa etapa da minha vida, especialmente aos meus familiares e amigos.

AGRADECIMENTOS

À Gláucia Uliana Pinto, estimada orientadora, pela amizade construída durante nossas longas conversas. Por seu carinho, atenção e prestatividade durante todas as etapas da elaboração da pesquisa e deste texto.

Às professoras Maria Flávia Silveira Barbosa e Maria Nazaré da Cruz, pelas valiosas contribuições, apontamentos e sugestões em minha qualificação.

Aos meus pais, Maria Filomena e José Hélio, por sempre me apoiarem e fazerem da ética e do carinho a base de meu desenvolvimento.

Ao meu querido companheiro, Ivo, por sempre estar ao meu lado, mesmo nas horas difíceis da vida, dividindo comigo as alegrias e as tristezas, as lutas e as vitórias e nunca me deixando desistir, incentivando-me a seguir adiante.

À minha irmã Vânia, que muito me ensina com sua vontade de conquistar o mundo e entender a origem do sofrimento humano pelas emoções.

À minha irmã Maria Gabriela, por quem cultivo uma admiração indescritível, principalmente por deixar transparecer seu imenso carinho, amor, dedicação e paciência em tudo o que faz.

Ao meu irmão Lucas, por me ensinar o valor de sermos uma família.

À professora e também amiga, Roselene, por partilhar comigo um pouco de todo o seu conhecimento e generosidade.

À minha amiga do coração, Fernanda Gastardelo, companheira fiel, sempre presente, mesmo quando precisei me ausentar de nossos encontros e passeios.

À professora Maria Inês Bacellar Monteiro, pelas indicações de leitura que muito me auxiliaram no início desta pesquisa.

À professora Cecília Góes, que, tão generosamente, contribuiu com preciosas sugestões ao longo deste trabalho.

A todos os professores e amigos: Gabriela Polon; Fernanda Brandolise; Silvia Dutra; entre tantos outros que, de alguma forma, seja pelas conversas, almoços, desabafos, tornaram esse tempo de formação ainda mais especial.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo evidenciar a importância da música nos processos formativos do humano. Para tal, o trabalho se apoia na abordagem teórica histórico-cultural de Vygotski e seus colaboradores. Trata-se de um estudo que pressupõe a base materialista de desenvolvimento das condições humanamente edificadas. A atividade humana aqui explicitada é considerada, pelo aporte teórico em questão, a unidade dialética de desenvolvimento do homem, o que permite uma via explicativa para a importância da atividade musical em processos de constituição humana. Pressupõe-se que, pela apropriação de símbolos e signos, como instrumentos de pensamento, o homem encontra na arte uma forma de elevar sua existência acima das condições meramente práticas do dia a dia. Assim, o apreciar, criar, compor e interpretar uma música estariam ligados a uma atividade sumamente complexa de constituição do sujeito que se relaciona com o mundo de forma mediada pela arte.

Palavras-chave: Perspectiva Histórico-Cultural. Arte. Ensino de Música. Formação e desenvolvimento humano.

ABSTRACT

This dissertation aims at highlighting the importance of music in the human being's formative processes. The work is based on the cultural historical approach developed by Vygotsky and his collaborators. The study presupposes the materialistic basis for the development of humanly developed conditions. The theoretical approach in question considers the human activity as the dialectical unity of man's development, which allows an explanatory path for the importance of musical activity in processes of the human constitution. It is assumed that, through the appropriation of symbols and signs as instruments of thought, man finds in art a way of raising his existence above the merely practical conditions of daily life. Thus, to appreciate, create, compose, and interpret a music would be linked to an extremely complex activity of the constitution of the person relates to the world mediated by art.

Keywords: Cultural Historical Approach. Art. Music Teaching. Human education and development.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	CONJUNTURA POLÍTICA E EDUCACIONAL	17
3	A ESPECIFICIDADE DA ARTE: SEU PAPEL PARA A FORMAÇÃO HUMANA.....	25
4	CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA PENSAR O ENSINO DA MÚSICA	51
4.1	Ensino de música na escola e suas relações com o desenvolvimento do educando	64
4.2	O que muda na mudança? Quando a atividade principal se transforma e transforma o homem	66
4.3	Desenvolvimento humano e mediação semiótica	80
4.4	A atividade criadora e seu papel para o desenvolvimento humano	90
5	ATIVIDADES POSSÍVEIS MEDIADAS PELA ARTE: A MÚSICA COMO POSSIBILIDADE DE AMPLIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS E CRIAÇÃO	99
6	CONSIDERAÇÕES GERAIS	107
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111

*Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino pra lá
Roda mundo, roda-gigante
Roda-moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração
Chico Buarque¹*

¹ BUARQUE, F. **Roda-viva**. 1967. Para a peça Roda-viva, de Chico Buarque. São Paulo: Editora Musical Arlequim Ltda., 1967.

1 INTRODUÇÃO

Sinto prazer em poder ouvir meus alunos produzindo música. Acredito que essa sensação seja um desdobramento da minha intimidade com a música, algo que me acompanha e constitui como pessoa, professora e musicista.

Cresci em uma comunidade rural pertencente a Tietê/SP. Sempre fui fascinada por música. Minha mãe recorda que os meus olhos brilhavam quando eu via um instrumento musical. Meu pai, um sujeito simples, agricultor, levava-me toda semana para cantar com ele nas missas da igreja. Um dia, quando eu tinha nove anos de idade, certo candidato a vereador apareceu no bairro em que morava, dizendo estar ali para ensinar as crianças a tocar violão, gratuitamente. Meu pai juntou algumas economias e comprou um violão para mim, de modo que eu também pudesse fazer as aulas. Ainda consigo lembrar do cheiro da madeira daquele violão, da emoção que senti quando aprendi a fazer meu primeiro acorde, e das vezes que eu dormia com o violão nos braços, enquanto tentava aprender a tocar as canções passadas pelo professor. Tudo foi muito intenso e muito rápido, até que o triste dia da eleição chegou. O professor de violão não foi eleito e nunca mais apareceu em nosso bairro. Entretanto, mesmo sem saber, mesmo estando ligado a outros propósitos, as aulas de violão me ensinaram muito, foi um momento importante na minha vida. Ele não imaginava, mas deixou plantada uma “semente” dentro de mim. Desde então, não parei mais de perseguir aquilo que um dia me fez sentir prazer, emoção e felicidade. Fazer música! Faz 22 anos que essa história aconteceu, mas é inevitável não reviver as memórias, os cheiros, as emoções quando eu escuto a música de Tonico e Tinoco “Chico Mineiro”, primeira música que aprendi a tocar no violão.

Entendo que essas vivências foram fundamentais para a minha relação com a música, para constituição da minha singularidade, para a minha profissão como cantora de banda de baile e, igualmente, para a minha atuação como professora. Tenho claro que se eu não tivesse tido a oportunidade, mesmo de forma efêmera, de viver aquele momento com o professor de violão, hoje eu não seria educadora musical, muito menos estaria escrevendo esta pesquisa. Não estou aqui sugerindo que todas as crianças que se envolvem com música devam seguir carreira artística, ou ser professores como eu. Estou apenas indicando que a música trabalha elementos que participam, de alguma forma, da constituição humana e subjetiva dos sujeitos, elementos que procuro discutir no decorrer da pesquisa realizada.

Imagino que boa parte das crianças deva ter, talvez, a mesma curiosidade e a mesma vontade de aprender a cantar, tocar um instrumento, que eu tinha. O fato é que, muitas vezes, esse privilégio lhes é negado, assim como lhes são negadas muitas outras formas essenciais para a constituição de uma vida humana e plena: direito à educação de qualidade, acesso à cultura, lazer, moradia, alimentação etc. A escola é um dos lugares em que as crianças podem ter a oportunidade de se desenvolver, por intermédio de conhecimentos diversos, inclusive os artísticos, musicais. Esses conhecimentos não são espontâneos, mas aprendidos nas relações estabelecidas na cultura.

Para muitas crianças, a escola talvez seja a única oportunidade de desenvolverem e internalizarem conhecimentos culturais diferentes daqueles oferecidos pela cotidianidade, pela mídia, pela cultura de massa. Por isso, faz-se importante a devida clareza educativa, pelo professor, no que diz respeito às finalidades e potencialidades do processo formativo escolar.

Ao iniciar minha atuação docente, preocupava-me em proporcionar atividades musicais por meio das quais os alunos participassem, se emocionassem e, ao mesmo tempo, tivessem como “produto final” um bom desempenho do ponto de vista prático, saber cantar ou tocar algum instrumento. Tal fato, até então, significava para mim a efetivação do desenvolvimento humano e musical dos alunos, de alguma maneira.

Agora, como pesquisadora, considerando que aprender música na escola é indispensável para a formação humana, tanto quanto aprender Português, Matemática, Geografia, indago: qual a especificidade da música e seu papel para a formação dos alunos? O que diferencia esse conhecimento dos demais modos de aprender e conhecer? Se comparada com a ciência, por exemplo, a arte seria responsável por outro tipo de conhecimento e desenvolvimento humano?

Devido às dificuldades existentes para uma efetiva implantação da educação musical nas escolas brasileiras –, apesar da promulgação da lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008), que, em 2008, tornou obrigatório esse ensino – se fazem necessários debates políticos e teóricos que fundamentem essa mudança. Isso acontece, principalmente, pelo fato de o ensino da música ter permanecido ausente do espaço escolar por quase 40 anos. Assim, no escopo deste estudo, busca-se desvelar elementos teóricos que permitam uma análise mais profícua a respeito do papel da música para a formação dos alunos. Em outros termos, busca-se compreender de que

maneira a música pode contribuir para a constituição e refinamento das funções psicológicas superiores² do desenvolvimento humano, contribuindo com algumas discussões sobre as especificidades educativas da música na escola.

Na atual conjuntura educacional, as decisões políticas acerca do ensino de música nas escolas ecoam como um desafio. Pesquisas sobre esse ensino, assim como a produção de materiais didáticos, atreladas ao aperfeiçoamento de cursos de formação, igualando-os aos das outras áreas do saber, foram, em parte, adiadas, devido à suspensão desse ensino nas escolas brasileiras na década de 70, por intermédio da promulgação da lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971). A música foi entendida como um conhecimento menos importante dentro da grade curricular, podendo ser substituída pela disciplina de educação artística, de caráter polivalente e não obrigatório. Estudos sobre o ensino da música só voltaram a se desenvolver, paulatinamente, nos últimos anos, principalmente após a promulgação da lei 11.769/08 (BRASIL, 2008).

Dessa forma, tais elementos³ e a necessidade de se ampliarem os estudos a respeito das contribuições que esse ensino pode oferecer para crianças em idade escolar orientaram os caminhos para a realização desta pesquisa.

Cursei licenciatura em Música e atuo, há seis anos, como professora específica de música em uma escola da rede particular de ensino. Apaixonei-me pela docência em música já na época da graduação, por intermédio dos estágios supervisionados, mesmo tendo consciência do árduo caminho a ser trilhado para a consolidação da educação musical no Brasil.

Ainda antes de iniciar minha graduação em Música, e mesmo depois de formada, os processos presentes nessa linguagem artística sempre me encantaram. Percebia que a música provocava, tanto em mim como em outras pessoas, olhares, curiosidade, desejos e emoções. Pela minha própria experiência como professora e musicista, percebo que é nítida a empolgação e concentração por boa parte dos alunos em participar das aulas, dedicando-se às atividades propostas e desenvolvendo novos conhecimentos por intermédio da música. Compreendo que a

² Conceito empregado por Vygotski para se referir às funções mentais tipicamente humanas e que é debatido ao longo desta pesquisa.

³ Fatos históricos que constroem o percurso do ensino musical nas escolas brasileiras são detalhados na sequência.

música é, de fato, um instrumento de grande valor para a formação humana, o que me incentivou a pesquisar como esse processo ocorre.

Acredito que, pela mediação da música, nas atividades com bandinhas, canções, aprendizagens de instrumentos e atividades lúdicas, *funções*⁴ tipicamente humanas podem ser desenvolvidas nos alunos. Entre elas, a imaginação e a criação, processos de grande importância para a compreensão do real na abordagem histórico-cultural de Vygotski⁵ (1987). Todavia, seriam tais processos, de fato, desenvolvidos especificamente pela música? Não seria possível desenvolvê-los por intermédio de outras atividades? Essas são algumas das questões que sempre me inquietavam como educadora.

É compreensível que não se possa esperar de um curso de licenciatura em Música, ou qualquer outro curso de formação de professores, pela forma como estão estruturados⁶, que eles sejam capazes de dotar os futuros professores de todo o subsídio teórico e prático para enfrentar a complexidade que envolve a docência. A formação de um professor vai além de sua graduação, ela se estende por toda sua vida, ou seja, um professor nunca se forma, ele está em permanente estado de constituição.

Entretanto, a carência de compreensão de certos constructos teóricos limita a atuação docente e impossibilita, muitas vezes, a criação de propostas didáticas com música direcionadas para um determinado objetivo, principalmente quando se desconhece como se dão os processos de desenvolvimento humano. Mais especificamente, quando se desconhecem caminhos possíveis para esse

⁴ O termo função é utilizado aqui em itálico, conforme Angel Pino sugere em *As marcas do Humano* (2005). Trata-se a uma função primária (sensação, atenção, percepção, memória, emoção etc.). Ao longo do desenvolvimento cultural humano, passou de uma função inferior para uma função superior – consciência, imaginação, cognição, memória mediada, atenção volitiva, pensamento, leitura e escrita etc. O termo função, em itálico, será utilizado ao longo do texto para diferenciá-lo do termo quando utilizado com sentido diferente desse.

⁵ Existem pelo menos cinco maneiras de se grafar o nome desse autor – Vigotski, Vygotski, Vygotsky, Vygotsky ou Vygotskii. Isso se deve às diversas traduções de suas obras, originalmente, escritas somente em Russo. Optamos por utilizar o nome Vygotski no corpo do texto, todavia, preservaremos a grafia original da tradução nas referências bibliográficas.

⁶ Refiro-me às pedagogias que embasam os cursos de formação de professores e suas contradições, aos modos de organização dos cursos de licenciaturas atrelados a preceitos neoliberais. Facci (2004), entre outros autores, ajuda-nos a entender um complexo jogo ideológico, de ordem política e economicista, que é externo às instituições de formação docente, mas atuam no seu interior, por intermédio das pedagogias as quais, comumente, vêm embasando os modos de ser e atuar dos professores.

desenvolvimento. Esse conhecimento teórico é a base para que a ação docente seja dirigida para um fim determinado e intencional, ou seja, consciente. Por tais razões, venho questionando a respeito da importância do fazer docente. Defendo a ideia de que, entre os instrumentos formativos de um professor de música capaz de atuar com consciência e intencionalidade, encontra-se a compreensão sobre os processos pelos quais a música participa da constituição do desenvolvimento dos alunos.

Buscando compreender como se dá o desenvolvimento psicológico da criança, apoiei meus estudos nas contribuições de teóricos como Vygotski (1987, 1995, 1988, 1999, 1998), Luria (1979, 1988) e Leontiev (1978, 1998). Entretanto, considero necessário desvelar qual a função social da docência em música, no que diz respeito às contribuições que ela pode oferecer na formação dos alunos, defendendo, de modo mais contundente, a necessidade de essa disciplina estar e permanecer na escola.

Na tentativa de compreender o papel educativo da música na escola e a participação da arte musical na formação humana dos alunos, foram fundamentais o conceito de mediação semiótica, de Vygotski (1987, 1993, 1998, 1995a, 1995), e também o conceito de atividade, de Leontiev (1978, 1998), como instrumento de análise dos processos humanos, na perspectiva histórico-cultural. Tais conceitos permitem evidenciar as relações que os homens estabelecem entre si, como condição para que se constituam enquanto tais e a possibilidade de irem além das suas condições de existência, quando se apropriam de saberes adquiridos na cultura, aprendendo e criando algo novo.

Normalmente, o que ocorre nas escolas é uma abordagem simplista sobre o ensino da música. As aulas de música são direcionadas, com maior ênfase, para ensaios de dias comemorativos (Dia dos Pais, dos Avós, das Mães, do Índio etc.). Ela é utilizada apenas para descontração e descanso dos alunos, um momento para que os alunos possam se distrair das “verdadeiras tarefas/disciplinas difíceis e importantes” da escola (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia...).

Tenho como pressuposto que a intencionalidade docente e os modos de atuação do professor são embasados no campo teórico ao qual teve acesso. Entretanto, conhecer teorias musicais, métodos de ensino da música, técnicas de instrumentos musicais não garante que o professor de música compreenda as especificidades da educação musical e o papel que desempenha em relação aos objetivos da educação escolar em geral. Devido à falta de embasamento teórico, o

professor de música pode perceber-se sem elementos para argumentar sobre seu papel.

É objetivo desta pesquisa, assim, contribuir com a discussão sobre os caminhos de construção da subjetividade humana, do social em nós – que a aprendizagem com música como possibilidade de criação e desenvolvimento pode suscitar.

Perante tais propósitos, a segunda seção desta dissertação traz uma breve síntese da atual conjuntura política e educacional na qual a docência em música está inserida. E, com isso, revela alguns dos determinantes que permeiam o modo de ser dessa docência.

Na terceira seção, é apresentada uma discussão sobre a especificidade da arte e da música em processos formativos do humano, com autores cuja base epistemológica está pautada no materialismo histórico dialético e na psicologia histórico cultural.

Na quarta seção, são apresentados aspectos centrais da abordagem histórico-cultural de Vygotski, sendo ela derivada dos estudos marxistas e de sua particular concepção de desenvolvimento humano. Ainda na mesma parte, são apresentados pressupostos da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2013), como forma de explicitar princípios que evidenciam a quais objetivos a educação deve servir. Assim, busca-se relacionar a especificidade da educação musical dentro da escola e a formação integral do educando pela mediação de experiências que precisam ser ricas e significativas. São explicitados e discutidos, ainda nessa mesma parte, os conceitos de atividade e mediação semiótica, partindo das teorizações de Vygotski e Leontiev, por se tratarem de pontos centrais para desvelar elementos teóricos que auxiliam a pensar o objeto de estudo, qual seja, o ensino da música e seu papel para o desenvolvimento dos sujeitos. Por intermédio dessa teorização, pretende-se caracterizar as especificidades do processo da atividade pedagógica com música para a formação dos alunos, explicitando aprendizagens suscitadas por essa atividade. Entende-se que entre essas atividades está a atividade criadora e afetiva, conceitos discutidos por Vygotski (1987) e também ao longo dessa parte do texto.

E, para finalizar, na quinta seção, o estudo está voltado para a produção de sentidos, da criação e da experiência estética, mediada pelas experiências na cultura

e também pela arte, atividades fundamentais para que se desenvolva o humano do homem.

Foram esses os temas que impulsionaram as reflexões no intuito de contribuir com as futuras discussões e apontar caminhos para uma educação escolar verdadeiramente promotora de desenvolvimento humano.

2 CONJUNTURA POLÍTICA E EDUCACIONAL

Entendo que o modo de conceber o ensino de música na sociedade atual é um reflexo da herança positivista e utilitarista que embasou os modos de pensamento de toda uma geração. Nessa sociedade, os valores dos saberes são hierarquizados, de maneira que a ciência se encontra em um nível mais importante, se comparada com a arte. Assim, para o ensino oficial, oferecido nas escolas de modo geral, quase sempre o bom ensino é aquele que pode ser quantificado e considerado útil para a sociedade e para o mercado de trabalho.

É nesse momento que as raízes a respeito da pouca importância da música na escola se mostram fortemente presentes no contexto social e educacional. E, para que o cenário atual se modifique,

[...] é preciso que, primeiramente, mais profissionais da educação percebam parte do discurso da educação musical sobre a importância da música na formação escolar. Se isso ocorresse, haveria maior possibilidade de se construir gradualmente uma nova perspectiva para a educação musical escolar. É preciso que haja parceiros nessa argumentação e nessa ação (FIGUEIREDO, 2005, p.27).

Na mesma linha de raciocínio, Bréscia defende que:

Na verdade, a música não é apenas entretenimento, deleite, convite ao devaneio. É também fonte de crescimento espiritual, enriquecimento da sensibilidade e fortalecimento do ego, condições fundamentais para a realização plena do ser humano na sua trajetória de vida (2003, p.29).

Tal postura evidencia a demanda por produção de conhecimento na área, no sentido de melhor compreender a razão e importância do ensino de música na escola.

A música não possui um caráter utilitarista, nem quantitativo; ela é mais que isso. Nas palavras de Martins e Duarte (2010, p. 136):

a arte [...] é uma das manifestações da vida humana cuja necessidade precisa ser criada nas novas gerações pela escola pública.
[...] a arte tem a tarefa de nos conduzir a uma realidade diferente daquela imediatamente observável no cotidiano. Nessa imediatidade cotidiana, o extrato aparente turva e dissimula a verdadeira essência. Ao contrário da experiência cotidiana, a experiência artística nos direciona a uma realidade objetiva, superior e precisa.

Em tempos em que tudo deve ter seu valor de uso, a arte contradiz essa lógica. Viabiliza nossa capacidade de sentir, perceber, ser e até de compreender a função do não “útil” como fundamental. Sendo assim, a arte é parte da condição para um desenvolvimento qualitativo, de transformação, que contribui para uma vida mais

humana⁷. Em uma sociedade guiada por leis do consumo, que privilegia a razão e a técnica, castradora das potencialidades humanas, acredito ser a arte um caminho educativo possível na contramão da alienação que dela resulta.

No processo de aceleração tecnológica e de supervalorização da produção mercantil, toda e qualquer subjetividade humana pode ser “engolida” pelo caminho. É papel da escola o desenvolvimento das potencialidades humanas pelo compartilhamento do conhecimento historicamente produzido, fato que torna o homem mais sensível e complexo nas relações sociais que estabelece, sendo capaz de criar, pensar, reinventar, emocionar, ou seja, compreender o mundo e atribuir sentido e significado às relações que o circundam.

Portanto, mesmo prevalecendo nos currículos “a ótica economicista, produtivista e eficientista a qual tem orientado a política nacional brasileira” (FONSÊCA, 2001, p. 20), a luta deve ser pela clareza e abertura às demandas formativas dos alunos, considerando as exigências da realidade social atual, no que se refere à qualidade da educação básica. É preciso, desse modo, considerar os direitos dos alunos de que se amplie o alcance ao ensino da arte, sabidamente restrito a grupos privilegiados.

Muitos podem não saber, porém, o Brasil já foi palco de grandiosos trabalhos com música, principalmente nas escolas. Mesmo assim, houve, em 1971, o desligamento desse componente curricular nas escolas brasileiras, em pleno governo militar.

Ao longo da história, ocorreram diversos empreendimentos para a incorporação da música como um componente curricular de educação nas escolas do Brasil. Nessa direção, foram se estabelecendo diretrizes, leis e outros documentos oficiais⁸ (BRASIL, 1854; BRASIL, 1890; BRASIL, 1931 e BRASIL, 1961), nas quais se menciona a música, ainda que secundariamente; e, mesmo sem menções sobre as

⁷ “ Uma vida mais humana” no sentido enfatizado por Pino (2005), a partir dos pressupostos da abordagem histórico-cultural, quando argumenta que não basta nascer, é preciso tornar-se humano, processo que se realiza no compartilhamento de signos e instrumentos culturais.

⁸ De forma mais ou menos sistematizada, o desenvolvimento do ensino musical esteve presente no Brasil por intermédio dos jesuítas, que, além da catequização, também se valiam da música para o ensino da Matemática e da leitura como forma de aproximação dos indígenas. Somente por intermédio do Decreto Nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, é que se “aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côte” (BRASIL, 1854). Ainda no mesmo decreto, no artigo 80, ficou assim expresso: “[...] se ensinarão no colégio uma das línguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, música e dança” (BRASIL, 1854).

especificidades de conteúdo a serem ensinados, está destacada como um conhecimento a ser desenvolvido. Nesse sentido, é visível a existência da consideração sobre a importância da presença da música na escola.

Diferentemente dos dias atuais, em que a atribuição da disciplina de música para um professor específico foi vetada, no início do Brasil republicano, um fato único dentro da história desse ensino no Brasil acontece. Passa-se a exigir, pelo decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890, a “formação especializada do professor de música” (JANIBELLI, 1971, p. 41). As contratações de professores de música, a partir desse decreto, deveriam ser feitas por concursos públicos. No artigo 28, fica especificado um professor exclusivo para o ensino da música, assim mencionado: “cada um dos estabelecimentos terá os seguintes professores: 1 de desenho; 1 de ginástica, evoluções militares e esgrima, 1 de música (BRASIL, 1890)” (JANIBELLI, 1971, p. 41).

São recorrentes, nesse momento, ações visando a sistematização do ensino da música nas escolas, chegando até a produzirem-se leis de abrangência nacional – tudo indicava que ela iria se concretizar e havia uma profunda esperança de consolidação da profissionalização docente do professor de música. Entretanto, uma reviravolta no cenário político, cultural e educacional brasileiro acontece.

Em meados do ano de 1920, por intermédio do movimento modernista, que vinha ganhando grande força e expansão no Brasil, surgem as primeiras renovações para a difusão do ensino da música nas escolas brasileiras. Era o início de um movimento que, futuramente, iria se difundir por todo o território brasileiro, por intermédio do ensino do canto orfeônico nas escolas.

Nesse momento, Anísio Teixeira, jurista e intelectual de seu tempo, figura de grande influência política na educação brasileira, traz para o Brasil as ideias do educador estadunidense John Dewey (1859 – 1952). Segundo Barbosa (2001), o pensamento desse educador já tinha grande influência no mundo (Europa Ocidental, Japão, China, Rússia etc.) e, ao Brasil, chegou por intermédio da implantação da Escola Nova. O escolanovismo era guiado pela forte influência do movimento modernista da época “[...] sob a batuta de jovens intelectuais, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Francisco de Campos” (FUCCI-AMATO, 2008, p. 4). Tal movimento tinha como finalidade defender a construção de uma escola pública, laica, gratuita e voltada aos interesses do aluno. Segundo essa filosofia:

[...] a arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocada no centro da comunidade. Na escola, o ensino da música não deveria restringir-se a alguns talentosos, mas ser acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano (FONTERRADA, 2008, p. 210).

Não existiam, porém, em quantidade suficiente, professores de música formados para se garantir uma estabilidade profissional via concurso público. Abria-se, dessa maneira, espaço para professores sem formação profissional atuarem nesse ensino nas escolas.

É nesse momento de transformações políticas e educacionais que um dos maiores projetos envolvendo o ensino da música já realizado no Brasil começa a ganhar grandes proporções. Caricól (2017), num artigo narrando a historicidade do ensino de música no Brasil, destaca grandes nomes, entre eles Heitor Villa-Lobos. Pelo canto coral, inicia-se uma trajetória musical que marcaria para sempre a história da música nas escolas brasileiras.

Devido à grande influência europeia, e também ao conceito valorativo de cultura existente na época, a produção artística brasileira não tinha reconhecimento internacional. As chances de tal reconhecimento se mostravam mais propícias por intermédio de composições e obras que imitassem os estilos artísticos estrangeiros. Faltava, no pensamento dos intelectuais, a difusão de uma cultura nacionalista brasileira que demonstrasse ao restante do mundo que o Brasil era digno de ser considerado um país moderno, um dos motivos eloquentes para a realização da Semana de Arte Moderna (1922). Para Villa-Lobos, coube o trabalho da disseminação do ideário nacionalista pela música, atrelada ao folclore brasileiro, com a pretensão de se criar uma nação patriota detentora de uma cultura que atendesse às demandas de uma nação moderna. Em outras palavras, era a tentativa de construção de uma cultura digna de reconhecimento mundial.

Percebe-se, dessa maneira, que não existia uma intenção pedagógica para a música até aquele momento. A música era muito mais um instrumento de servidão patriarcal. Sobre esse assunto, afirma Figueiredo que:

Historicamente, a música já esteve presente na educação brasileira em diversos momentos, com finalidades específicas, refletindo diferentes concepções de mundo e da função da música na formação dos indivíduos: Em cada momento se concebeu uma proposta para a música na escola, estabelecendo valores e conceitos que se completam ou se contrapõem. Assim, conceitos que ainda sobrevivem até hoje são, de certa forma, resultado de práticas educacionais anteriores que consolidaram formas de pensar e agir sobre o currículo escolar (FIGUEIREDO, 2011, p. 6).

Em outras palavras, a forma como nossa sociedade tem se relacionado com a educação musical é fruto de uma construção histórica. Se hoje ela é compreendida como algo menos relevante dentro do currículo escolar, tal fato pode ser explicado historicamente.

Em 1971, com a promulgação da lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), em pleno período sob governo militar, a música foi substituída pela atividade de educação artística, com carácter não obrigatório. Essa lei praticamente eliminou a música da escola, colocando-a como conteúdo dentro de uma atividade polivalente que se estendia também ao ensino de teatro, artes plásticas e desenho (que veio a ser substituído posteriormente pela dança).

Fonterrada (2008, p. 218) relata que “os cursos superiores de educação artística surgiram em 1974, um pouco depois da promulgação da lei, e tinham carácter polivalente”. Sendo assim, o professor de educação artística tinha que ter domínio das quatro linguagens artísticas. Normalmente, assim como acontece nos dias de hoje, os professores davam maior ênfase para as artes plásticas, enquanto as outras linguagens se extinguíam.

Transformações efetivas a respeito do ensino da música no Brasil, após a lei de 1971, surgiram apenas no ano de 1996, por intermédio da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) (BRASIL, 1996), a qual transformou a atividade de educação artística em disciplina obrigatória. O nome da disciplina passou a ser Arte e os componentes a serem ensinados permaneciam os mesmos. Em 2008, após a promulgação da lei 11.769/08 (BRASIL, 2008), houve uma maior mudança relacionada ao ensino da música, mantendo-se, entretanto, um carácter polivalente. O veto para a nomeação de um professor específico na área de música fez com que a situação se mantivesse praticamente a mesma, se pensarmos em termos de condições de trabalho do professor, condições formativas, além de condições de aprendizagem dos alunos.

Enfim, a caminhada para a implantação da música não é uma novidade no cenário da educação brasileira. E, para que a área de música ganhasse um espaço dentro das leis que regem a educação nacional, seu percurso histórico foi de grande importância. Entretanto, ainda existe um longo caminho a ser percorrido. Caminho que precisa do desenvolvimento de pesquisas que auxiliem em debates sobre as possibilidades de inserção desse instrumento educativo nas escolas, assim como sobre sua importância para o desenvolvimento dos alunos.

A partir desse percurso histórico, nota-se que o ensino de música nas escolas, apesar de fazer parte de documentos oficiais, os quais garantem, legalmente, a sua aplicabilidade, não está assegurado de fato. Em muitos casos, as condições de trabalho do docente e problemas na sua formação também não permitem a efetivação das leis.

Tomei conhecimento, antes mesmo de terminar minha graduação em música, de que não seria possível lecionar exclusivamente música nas escolas estaduais e municipais, pois a música estaria inserida dentro da disciplina de Arte. Segundo a Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008), a música tornou-se conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica, porém não exclusivo. Desde então, uma série de confusões sobre o papel do professor de música vem se estabelecendo, principalmente quanto à sua real função no espaço escolar, no que diz respeito à formação e atuação desse profissional nas escolas.

As constatações dos trabalhos de Figueiredo (2005, 2010), referentes às análises dos documentos oficiais que norteiam as leis sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras, revelam um cenário desarmônico entre esses documentos e a realidade educacional vigente. Para melhor entender essa questão, os trabalhos de Figueiredo (2011) e Bréscia (2003) fazem referência às formações polivalentes, no caso de professores formados em Arte, que necessitam dar conta de todas as linguagens artísticas, inclusive da música, e do problema das formações específicas na área de música e da posterior atuação polivalente desses profissionais nas escolas como professores de Arte. Abordam, também, a contratação de professores não graduados em música para o ensino específico dessa disciplina, em instituições particulares de ensino, na falta de profissionais qualificados. Resumindo, nas publicações dos autores pode-se encontrar um rico material sobre

elementos que têm dificultado o cumprimento da função social dessa disciplina na escola.

Nesse sentido, Penna (2001b), autora reconhecida pelas produções acadêmicas na área da educação, principalmente no que se refere à música no ensino de Artes e educação musical, alerta que as propostas do ensino de música nas escolas têm sido redimensionadas. Nesse redimensionamento, destacam-se o resgate de seus conhecimentos específicos dentro de cada linguagem artística. Tal fato configura-se como uma necessidade curricular, já que as propostas dos documentos oficiais consideram as diferenças entre diversas linguagens artísticas, entretanto, na prática, não há clareza de como se valer delas no processo de formação dos alunos; o que fortalece os propósitos deste trabalho, o qual busca uma maior compreensão das especificidades do ensino da música nas escolas.

Penna (2004b), relata que:

[...] leis e propostas oficiais não têm o poder de, por si mesmas, operar transformações na realidade cotidiana das salas de aula. No entanto, tornando-se objeto de reflexão e questionamento, podem contribuir para as discussões necessárias ao aprimoramento de nossas práticas; sendo analisadas e reapropriadas, podem, ainda, ser utilizadas como base de propostas, reivindicações e construção de alternativas (PENNA, 2004b, p.15).

Faz-se necessário, como parte da luta pela permanência do ensino da música nas escolas, avaliar as incoerências de ordem legal que o impedem/obstruem. Queiroz (2009, 2012, 2012a, 2012b), Penna (2001a, 2001b, 2004a, 2004b), Marianayagam (2013) e Wolffenbüttel (2009), entre outros, apontam para as questões formativas, legais e estruturais que necessitam ser transformadas.

Trata-se de uma teia de condições dependentes entre si. A lei 11.769/08 (BRASIL, 2008), também discutida pelo trabalho desenvolvido por Filipak (2014), em sua dissertação de mestrado, reforça uma realidade docente na qual os professores são movidos muito mais pela intuição do que pelo conhecimento teórico e pedagógico. Por esse caminho, avigora que as angústias vivenciadas em sala de aula e as incoerências de ordem legal precisam ser apontadas e discutidas.

Filipak (2014) considera o ensino musical nas escolas ambíguo e cheio de controvérsias, se comparado às leis e sua aplicabilidade. Dessa forma, para a mesma autora, existe uma “primazia das artes visuais sobre as demais áreas da arte, inclusive sobre a música, único componente curricular obrigatório até a presente data” (p. 102).

A aprovação da lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008), que institui a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras, é a conquista de um longo percurso de trabalho e de lutas, advindos, principalmente, dos profissionais da educação musical. Mais especificamente, pelo intenso desenvolvimento de estudos realizados pela Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), entidade responsável por grande parte das produções dessa temática.

Garantir, em âmbitos legais, esse ensino nas escolas, mesmo como componente da matéria de Arte, é algo extremamente importante, tanto para os professores da área, quanto para uma formação que vise o desenvolvimento para além do pragmatismo/utilitarismo, ou seja, em direção a um desenvolvimento humano. Existem diversos autores que defendem a ideia da importância dessa conquista referente ao ensino obrigatório da música nas escolas por intermédio da lei nº 11.769/08, entre eles: Sergio Luiz Figueiredo (2010), Marisa T. de Oliveira Fonterrada (2008), Maura Penna (2012), Luis Ricardo Silva Queiroz (2012a) entre outros.

Queiroz e Penna (2012) consideram que a garantia desse ensino, mesmo que por vias legais, não assegura sua real efetivação/implementação dentro dos espaços escolares, de modo a promover o desenvolvimento humano. Sendo assim, apesar da importância dessa grande conquista, fazem-se necessários debates teóricos, políticos, filosóficos que auxiliem a implementação da música nas escolas de um modo profícuo.

A garantia legal desse ensino foi, antes de tudo, o início de uma jornada a ser empreendida por aqueles que acreditam no poder formativo desse instrumento cultural humano.

3 A ESPECIFICIDADE DA ARTE: SEU PAPEL PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Devido à complexidade sobre a especificidade da arte, em especial da música, como instrumento formativo, temos um grande desafio. Como salientou Vygotski (2001, p. 323):

Na ciência psicológica e na pedagogia teórica até hoje não se resolveu de forma definitiva a questão da natureza, do sentimento, do objetivo e dos métodos da educação estética. Dos tempos mais remotos aos nossos dias têm aparecido pontos de vista extremados e contraditórios sobre essa questão, que a cada decênio vão se confirmando cada vez mais em toda uma série de investigações psicológicas. Assim, a discussão não se resolve nem se aproxima do fim, e o problema parece complexificar-se ainda mais na medida em que avança o conhecimento científico.

Um desses desafios seria buscar caminhos para compreender a arte enquanto produção histórica. Seria preciso, ainda, buscar compreender como se constituem as emoções, sentimentos, percepções e imaginação em arte, isso porque “A psicologia da arte trabalha com dois ou até três campos da psicologia teórica. Toda teoria da arte depende do ponto de vista que se estabeleceu nas teorias da percepção, do sentimento e da imaginação” (VYGOTSKI, 1999, p. 249).

Tentar compreender a função da arte pautando-se na ideia desse conhecimento como meio de pura expressão dos sentimentos inatos pode ser extremamente vago e movediço. Isso porque a falta de estudos esclarecedores, referentes aos reais processos que permeiam a emoção, criação e percepção em arte, reduz a compreensão sobre qual é a sua real contribuição para o desenvolvimento humano.

Por isso, os trabalhos produzidos sobre esse tema dão margem para interpretações equivocadas e acabam por se gerar uma visão naturalizada, no que diz respeito à arte nos processos da constituição humana. Nesse sentido, essa maneira de compreender o desenvolvimento humano pelas artes é contrária aos preceitos da abordagem histórico-cultural aqui defendida.

Vygotski (1999, p. 250), referindo-se aos problemas relacionados à arte e sua relação com a imaginação, afirma que:

Este campo continua extremamente mal estudado, como o campo do sentimento [...] Para isto contribui parcialmente o fato de que os sentimentos se distinguem por toda uma série de particularidades, entre as quais Titchener aponta, com razão, o vago como a primeira. É exatamente isto que distingue o sentimento da sensação: “O sentimento não tem a propriedade de ser claro. O prazer e o desprazer podem ser intensos e duradouros, mas nunca claros [...]”.

Fischer (1977, p. 222), com relação à dificuldade de definir a música, assim se manifesta:

Percebo claramente a existência de limitações nas minhas tentativas de abordar o problema da forma e do conteúdo na música. E sei que o simplismo, aqui, é perigo de extrema gravidade. O conteúdo na música é muito diversificado e - característica que distingue a música das demais artes - é um conteúdo esquivo, notavelmente escorregadio.

Partindo do arcabouço teórico escolhido e pelas palavras de Duarte (2013), evidencia-se a necessidade de entender que:

A questão, no caso do processo histórico-social de formação do indivíduo, não é a de se existe ou não uma relação entre esse processo e a história do gênero humano, mas como essa relação se efetiva, qual é a sua dinâmica e qual é a sua base objetiva (p.41).

Nesse sentido, mostra-se como sendo o mais importante para as discussões pretendidas, neste trabalho, buscar compreender as bases objetivas que condicionam a possibilidade de desenvolvimento humano pela música.

Pelo que foi dito até o momento, é possível perceber que a música, como conteúdo integrante do currículo escolar, tem cumprido diversos papéis. Porém, nesses currículos, não se faz menção à música como obra de arte em si. A música não é tida como caminho e condição educativa para as apropriações do gênero humano encarnados nas produções artísticas culturais que foram se acumulando ao longo da história.

Nota-se, pelas condições como a música é trabalhada na escola, que ela está sempre servindo a algum elemento externo a ela, como por exemplo: ideológico, religioso, pedagógico, para a descontração e descanso dos alunos, animações de dias festivos etc. Em outras palavras, “[...] trata-se quase sempre não da educação estética como um objetivo em si mas apenas como meio para atingir resultados pedagógicos estranhos à estética” (VYGOTSKI, 2001, p. 324).

Tais resultados pedagógicos, estranhos à estética, possíveis de serem alcançados por outros caminhos que não necessariamente pela música ou pelas

artes, precisam ser problematizados, até porque, a formação estética e a arte continuam sendo empregadas para fins utilitários.

A música pode ser trabalhada para ensinar Matemática, para socializar, para desenvolver a atenção, concentração, memória, linguagem, coordenação motora, emoção etc., entretanto, resta saber: tais elementos são específicos de um trabalho artístico musical? Qual é o papel específico da música em processos formativos do humano? Com certeza o ensino de Matemática não depende diretamente de um vínculo com a educação musical, da mesma forma a socialização, a coordenação motora, atenção, concentração.... Uma bola pode, perfeitamente, cumprir o papel da socialização pelo brincar; um jogo de xadrez para o desenvolvimento da atenção e da concentração; a atividade de estudo para o desenvolvimento das emoções, dependendo do tema abordado, e assim por diante.

A falta de clareza e sistematização dos conteúdos curriculares artísticos, assim como os equívocos quanto à finalidade desse conhecimento, têm suas raízes, também, no idealismo. Este compreende uma existência inata das potencialidades humanas, induzindo-se à visão romântica dessa atividade. Dito de outro modo, a corrente idealista, presente nas escolas, reforça a ideia de que nascemos com as habilidades as quais nos diferenciam de todas as demais espécies animais. O ensino da arte, nesse contexto, prende-se a funções utilitárias ou é entendido como uma linguagem comunicativa de emoções inatas, sem uma relação dialética com o meio histórico cultural. O poder criativo e emocional estaria no próprio homem e não na relação deste com o material cultural, limitando um trabalho pedagógico mediado por produções artísticas.

Referente ao idealismo romântico que permeia o ensino das artes nas escolas, Penna e Alves manifestam-se afirmando que:

O ideário romântico encontra respaldo na obra de diversos intelectuais. Entre eles, podemos destacar Rousseau, que, subordinando a razão ao sentimento, acredita que só através dos sentimentos é que as idéias e o mundo racional podem adquirir sentido e podem de fato ser apreciados, sendo o sentimento, portanto, a medida da interioridade do homem (cf. Silva, 1996, p. 106). Podemos reencontrar as idéias de Rousseau, inclusive, por trás das correntes da arte-educação que enfatizam a livre-expressão – repudiando qualquer interferência no desenho da criança e defendendo uma visão romântica da infância, cuja pureza seria maculada pelo conhecimento (cf. Guimarães, 1996, p. 104) –, uma vez que, para esse pensador, a natureza primitiva é pura e inocente, tornando-se necessário que o homem reencontre suas raízes de modo completamente espontâneo e livre (2001, p. 63).

Tal concepção aparece, inclusive, em documentos oficiais como o PCN de Arte (Parâmetros Curriculares Nacionais) – que têm como função dar referência básica aos professores sobre abordagens metodológicas, orientando-os quanto aos significados do conhecimento artístico – como se pode observar na análise de breve seleção de trechos que revelam equívocos desse documento, no que se refere à concepção de arte (PENNA; ALVES, 2001):

O culto ao gênio, traço marcante do romantismo, traduz-se nos PCN-Arte como ênfase na personalidade do artista e na sua emoção. É apresentada com destaque – como tópico do item “O conhecimento artístico como produção e fruição” – a seguinte afirmação: **“A personalidade do artista é ingrediente que se transforma em gesto criador, fazendo parte da substância mesma da obra”** (PCN-Arte I, p. 40 - grifos do original) [...].

A idéia da criação como “pura espontaneidade” (própria do “gênio”) contém ainda, intrinsecamente, uma oposição a qualquer forma de convenção. Já que a convenção – resultante de processos culturais e históricos, e sempre sujeita ao dinamismo destes processos – é uma característica de qualquer forma de linguagem, a visão romântica da arte é incompatível, por princípio, com uma concepção da arte como linguagem. Por conseguinte, sem ter como base uma concepção de linguagem, a noção romântica de “comunicação” é totalmente subordinada à de “expressão”, e igualmente mistificada: a comunicação é resultado da intuição, da empatia, ou mais ainda, da “comunhão” com a personalidade do artista, em suma, de um “contato emocional afinado” (PENNA; ALVES, 2001 p. 63).

A análise permite perceber alguns determinantes que movem a não sistematização, direcionamento e, conseqüentemente, desvalorização desse ensino, por considera-lo desprovido de conteúdos próprios.

Essa forma de pensar leva a crer que saber cantar, tocar um instrumento musical, participar de atividades artísticas, como parte de um processo de formação,

estaria ligado a um misterioso e inexplicável dom da alma. Tal concepção inviabiliza, inclusive, seu ensino, pois, já que é um dom, não pode ser aprendido.

Em síntese, o trabalho pedagógico artístico, de modo geral, ainda não foi direcionado à sua especificidade artística. No caso do ensino da música, aquilo que é próprio desse conhecimento artístico, enquanto técnica humana de apropriação e objetivação de realidades humanas, na maioria dos casos, não se consolida como tal. Continua, dessa forma, servindo ao pragmatismo de uma educação que, até o momento, não conseguiu ultrapassar a mera utilidade prática desse ensino – descontração, divertimento, propaganda etc.

Oliveira (1992, p. 76), referindo-se à questão da interfuncionalidade em Vygotski, explica que, contrariamente a essa crença,

[...] o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. A separação do intelecto e do afeto, diz Vygotski, “enquanto objetos de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como fluxo autônomo de ‘pensamentos que pensam a si próprios’, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa [...] fecham-se as portas à questão da causa e origem de nossos pensamentos[...].”

Pode-se pensar, então, que a arte só pode existir pela mediação do sentido, que, por sua vez, é constituído nas relações sociais estabelecidas entre homens os quais pensam, sentem, percebem, compreendem, se emocionam...

Vygotski (1999) explica que a arte é uma maneira socialmente criada, uma técnica humana para objetivar no mundo sua subjetividade, torná-la perceptível sensorialmente. Todavia, essa subjetividade não existe *a priori* no sujeito, ela se constitui durante o processo de objetivação e subjetivação, por meio das atividades que realiza.

Vygotski (2001, 1999, 2009), Frederico (2013) e Fischer (1977) trazem significativas contribuições para se pensar na especificidade da música no processo de desenvolvimento humano.

Vygotski não abordou a educação estética musical, especificamente. Mas, tratou de uma análise referente às artes, de modo geral, e a educação estética como meio para a construção de um homem humano. Tomou a arte como um elemento

essencial para a existência e equilíbrio do homem em seu processo de constituição, enfatizando seu poder transformador e organizador, por ter os elementos subjetivos e expressivos do humano como base.

Frederico (2013), em seus estudos lukácsianos, sintetizou, no livro intitulado *A arte no mundo dos homens: O itinerário de Lukács*, uma visão de arte a partir da concepção marxista de desenvolvimento humano. Nesse estudo, é possível encontrar uma aproximação entre a visão de desenvolvimento humano e artístico, tanto de Vygotski quanto de Lukács, por beberem da mesma fonte teórica, assim como Fischer (1977), ao pensar a arte com base no materialismo histórico-dialético.

Assim, na visão de Vygotski, a arte é necessária por proporcionar ao homem o acesso a um conhecimento histórico-cultural acumulado ao longo da história da humanidade, proporcionando a incorporação de elementos advindos da materialidade histórica, que ela media, representando uma possibilidade de desenvolvimento que torna o homem pertencente ao gênero humano. Para ele:

A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de continuar social (VYGOTSKI, 1999, p. 315).

A música compõe essa peculiaridade essencialíssima do homem mencionada por Vygotski, sendo um meio pelo qual experienciamos estados diferenciados de emoções estéticas que nos permitem conhecer, apropriar-nos de saberes para além de nossas experiências concretas, cotidianas. Um conhecimento que nos faz entender o passado e nos projeta e prepara para o futuro, para ações e objetivações que reorganizam nossa subjetividade, como possibilidade de vir a ser, um eterno devir.

Pensando na função da arte nos dias atuais, torna-se necessário compreendê-la como algo além do aparente, que ultrapassa a mera funcionalidade do homem como ser supostamente destinado à sustentação de uma sociedade arbitrária. Assim,

[...] a arte às vezes não é uma expressão direta da vida mas uma antítese da vida; não se trata simplesmente do lazer [...] mas de certa antítese, [pois] na arte supera-se certo aspecto do nosso psiquismo que não encontra vazão na nossa vida cotidiana (VYGOTSKI, 1999, p. 308).

Essa associação da arte ao divertimento e à descontração existe devido ao caráter evocador⁹ que ela tem, principalmente, pelo seu poder de nos separar de nossa concretude material, de nossos problemas cotidianos (FREDERICO, 2013). Isso não quer dizer que a função mais importante da arte seja uma fuga da realidade. O mais importante efeito da arte, na visão de Fischer (1977, p.16), não está associado a um momento de puro deleite apreciativo, mas, no caso das artes dramáticas, por exemplo, a

um apelo à razão que requeira ação e decisão. As normas que fixam as relações entre os homens não de ser tratadas no drama como “temporárias e imperfeitas”, de maneira que o espectador seja levado a algo mais produtivo do que a mera observação, seja levado a pensar no curso da peça e incitado a formular um julgamento...

Isso posto, acrescentamos que a arte tem o poder de incitar a ação e a transformação, promover, ao apreciador, o entendimento das formas de funcionamento da realidade objetiva para além da aparência artística descrita na obra pelo artista. Quer dizer, oferece o impulso básico, pela emoção estética, para transformações futuras, para a formação de uma individualidade nas experiências que se seguirão, acima da parcialidade fragmentada da vida capitalista.

Frederico (2013 p.136) esclarece que “Sem a esfera do agradável não existiria arte”. Essa esfera do agradável está em consonância com a forma e conteúdo da obra, podendo ser interpretada, pelo sujeito apreciador, como algo belo, prazeroso, emocionante etc. Para que a arte veicule essa capacidade de afetação pelo sensível nos homens,

[...] preocupa-se em figurar, com seus meios, a realidade que se apresenta sob forma caótica na vida cotidiana. Para isso, ela nos apresenta uma figuração sensível imediata da realidade, através da criação de um *meio homogêneo* próprio da atividade artística. A criação desse meio homogêneo, na arte, significa uma ruptura com a vida cotidiana, marcada pela heterogeneidade, na qual o homem só participa da superfície dos fenômenos (FREDERICO, 2013, p. 136).

Pela arte, as vivências do que eu poderia ser, viver, transformar, tornam-se de certa maneira, possíveis. Desta forma, a arte pode ser o modo mais simples de o homem viver sua própria vida, seja pela objetivação de suas ideias ou por apreensão das ideias e experiências alheias. Mesmo o homem não tendo vivenciado, por suas

⁹ O caráter evocativo da arte em Lukács, a partir da ótica de Frederico (2013), será desenvolvido adiante.

experiências pessoais, os elementos sociais contraditórios, presentes em uma determinada obra de arte, isso não o impede de, pela apreciação estética da forma artística, vivenciá-las.

Isso acontece porque o homem necessita dar vazão, concretizar, objetivar as pressões emocionais nascidas da sua relação com o mundo exterior e social que, em sua grande maioria, não são concretizadas por suas vivências pessoais.

Vygotski (2001, p. 338) diz que:

É precisamente na arte que se realiza para nós aquela parte da nossa vida que surge realmente em forma de excitações do sistema nervoso mas permanece irrealizada na atividade, graças ao quê o nosso sistema nervoso recebe um volume de excitações superiores àquele a que pode reagir.

Isto quer dizer que o excedente de nosso sistema nervoso encontra, na arte, uma possibilidade de existência e objetivação, de escoamento, como se fosse uma “válvula de escape”. As pressões do psiquismo transformam-se em algo socialmente possível de ser partilhado pelas relações sociais, ao se desenhar a forma do “Eu” (subjetividade), aparentemente singular do artista, em conexão com o seu social. Digo aparentemente porque até mesmo nossa singularidade se concretiza na conexão com o social, ela não é individualmente singular.

Nessas pressões emocionais e, ao mesmo tempo, sociais, residem mais possibilidades do que as que vivenciamos em nossas vidas concretas, isso porque:

[...] a parte realizada da vida representa uma parcela ínfima de toda a vida que poderia ter surgido, como cada vida que nasce deve-se a milhões de vidas que não nascem, assim, no nosso sistema nervoso, a parte da vida realizada supõe a parte menor da realmente contida em nós (VYGOTSKI, 1999, p. 312).

A parte não realizada da vida humana é percebida e objetivada pelo artista na obra, que organiza os elementos subjetivos internalizados nas vivências pessoais e culturais do artista e do apreciador da obra. Tal processo constrói, no apreciador, não o mesmo entendimento e sentimento que o artista objetivou na obra, mas sua própria compreensão do objeto artístico. E essa compreensão não está associada à concepção de uma emoção e vontade inatas, como querem os românticos, mas pode ser instigada e gerar possibilidades, no âmbito da mediação cultural. Ou ainda, pode ocorrer a partir de um efeito catártico, que transforma essas emoções em uma emoção de outra ordem:

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. A arte está para a vida como o vinho para a uva [...] a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material (VYGOTSKI, 1999, p. 307-308).

Tais colocações importam aqui porque dizem respeito, principalmente, aos processos de construção do homem em suas relações sociais, ao que ele pode criar para além do existente, transformando a si e ao mundo. Como sempre destacado pelos preceitos da abordagem histórico-cultural, essa construção pode tanto referir-se à cognição e à vontade, como também à emoção e ao sentimento.

Ainda segundo Vygotski (1999),

A arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel. Ela “pronuncia a palavra que estávamos buscando, faz soar a corda que continuava esticada e muda. A obra de arte é um centro de atração como o é a vontade ativa [...]”. (GUYEAY apud VIGOTSKY, 1999, p. 316).

Quer dizer, então, que, pela reorganização mental, emocional e comportamental que provoca, a arte condiciona formas de existência anteriormente não consideradas, possibilidades outras. Pode transformar a vontade, em função do novo caráter que recebe, após seu efeito catártico. De acordo com Ferreira (2013, p. 202), tendo por base a concepção lukacsiana de catarse, que se aproxima da compreensão de Vygotski:

O efeito catártico significa a elevação do homem acima da unilateralidade, significa chegada a um estágio de plena consciência. Por meio da catarse, a consciência do sujeito liberta-se e triunfa-se em ética. Lukács enfatiza a unidade ético-estética, pois ela é capaz de cultivar a transformação do homem total. Pelo efeito catártico, a vida cotidiana do homem é elevada e o homem transforma-se no homem inteiramente, homem em plenitude condensada. Essa mudança ontológica e ética, que pode ser viabilizada pelas obras de arte, ocorre precisamente por meio do agitar catártico. No limite, a catarse é necessariamente antialienação, é, por definição, libertadora e profundamente ética.

A arte funciona como um fio condutor que permite, tanto ao artista como ao apreciador, organizar, unir subjetividades, constituir novas reelaborações e compreensões entre sujeitos sobre a humanidade e a existência.

É preciso salientar, porém, que o homem não é um mero receptor passivo da obra de arte. Pelo contrário, existe um intenso trabalho de apropriação da cultura que se cria e recria entre os sujeitos que partilham atividades e significados comuns. Para Vygotski (1999, p. 268):

Toda obra de arte – fábula, novela, tragédia – encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição. A isto podemos chamar o verdadeiro efeito da obra de arte, e com isto nos aproximamos em cheio do conceito de catarse, que Aristóteles tomou como base da explicação da tragédia e mencionou reiteradamente a respeito de outras artes.

Com o auxílio mesmo da emoção, criação, cognição, como processos que atuam interfuncionalmente e compõem a totalidade humana, quando me aproprio de uma obra de arte, compartilho e me aproprio dos seus sentidos. Assim, posso compreender algo que vai muito além da minha experiência imediata, do meu tempo e espaço cultural, tornando meu o que faz parte do gênero humano. Dito de outro modo, o contato com a criação artística em suas formas mais desenvolvidas desencadeia, no plano da subjetividade, a capacidade que temos de perceber as relações humanas em sua totalidade. Isso inclui emoção, sentimento, criação, transformação e percepção do mundo, suas relações e o nosso papel nesse contexto. Como nos alerta Vygotski (1999), “nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte” (p. 314), para tal, é preciso, ainda, o ato criador de superação desse sentimento, ou seja, na superação do sentimento, na vitória sobre ele, a arte se realiza. Por isso, faz-se importante esclarecer que:

Não é qualquer criação humana no campo da arte que poderá produzir o efeito catártico de antialienação, como diz Ferreira (2013). Nesse início de século XXI, todos os aspectos da vida social são atingidos pelas relações alienadas e alienantes vividas sob a égide do capital; não é diferente em relação à arte. O professor que irá trabalhar com as linguagens artísticas deve ter clareza a esse respeito, tomando como critério para a seleção dos conteúdos curriculares não a arte banal, ligeira, veiculada pela mídia – pelo menos não só (BARBOSA, 2015, p. 08, no prelo).

As palavras de Barbosa possibilitam compreender que no ato expressivo, de materialização da subjetividade, realiza-se a consciência de algo sobre o vivido. Esse

é mais um indício de imbricação entre funções mentais distintas que agem em conjunto. Nesse sentido é que, para Vygotski (1999), a arte pode ser entendida como uma “técnica social do sentimento”, atividade que integra o ciclo da vida social aos aspectos mais íntimos e pessoais do ser. O sentimento, constituído socialmente, torna-se pessoal, quando uma obra de arte pode ser vivenciada. Grandes compositores e poetas exemplificam isso em suas produções, quando podem ser contempladas.

Sobre esse assunto, Frederico (2013) argumenta que:

A arte, ao contrário da vida cotidiana, oferece-nos um *mundo homogêneo*, depurado das “impurezas” e acidentes da heterogeneidade próprias do cotidiano. Na fruição estética, o indivíduo depara-se com a figuração homogeneizadora, mobilizando toda a sua atenção para adentrar-se nesse mundo miniatural, despojado dos acidentes e variáveis que geram as descontinuidades do cotidiano. Essa concentração da atenção, essa mobilização das forças espirituais, produz uma “*elevação do cotidiano*”. Nesse momento, segundo Lukács, o indivíduo supera a sua singularidade e é posto em contato com o gênero humano. O exemplo mais claro é o fenômeno de *catarse*, que permite restabelecer o nexos do indivíduo com o gênero. Esse nexos fica esmaecido na cotidianidade, na qual os homens encontram-se fragmentados e entregues à resolução de problemas pessoais de sua vida privada. (p. 135, grifos do autor).

Partindo da ideia referida nesse excerto, é possível inferir também que a arte nos coloca em um momento de superação de nossa própria vida e existência privada. Isto quer dizer também que, após se separar da vida fragmentada pelo encontro com o gênero humano na obra de arte, é possível voltar-se para essa mesma realidade existente com um novo olhar unificador. Em um mundo regido por leis do consumo, a arte ganha uma importância ainda maior. Ela age revelando as reais relações constituintes do funcionamento da realidade capitalista pela desfetichização do culto ao consumo (DUARTE, 2004). Quero dizer que, a arte, nesse contexto, contribui para a desfetichização do mundo capitalista quando busca revelar a essência dos fenômenos, que, por sua vez, não pode ser revelada pela aparência da realidade. Dito de outra forma, a arte:

[...] *educa* o homem fazendo-o transcender a fragmentação produzida pelo fetichismo da sociedade mercantil. Nascida para refletir sobre a vida cotidiana dos homens, a arte produz uma “*elevação*” que a separa inicialmente do cotidiano para, no final, fazer a operação de retorno. Esse processo circular produz um contínuo enriquecimento espiritual da humanidade (FREDERICO, 2013, p. 135, grifos do autor).

Isso acontece pelo fato de, na arte, estarem encarnadas sínteses de vivências, conhecimentos, experiências, interpretações, ideias compartilhadas historicamente, expressando o modo como vamos nos constituindo por meio do outro e, ao mesmo tempo, nos fazendo sujeitos singulares. Assim, é possível nos apropriarmos das concepções de mundo, expressadas artisticamente ao longo da história, sem ter que revivê-las em nossas experiências pessoais.

Um conhecimento que, apesar de ser constituído no bojo das relações humanas e discursivas, não pode ser explicado, percebido e apropriado pelo discurso em sua plenitude, pois esse conhecer pertence ao campo do sensível e da estética. Para que a arte veicule seu conhecimento, é necessário que o homem a perceba de modo objetivo no mundo, pela forma e conteúdo.

Para Fischer (1977, p. 240):

A ciência e a arte são duas formas muito diversas de dominação da realidade e qualquer comparação direta entre elas tende a acarretar equívocos. Contudo, é igualmente verdadeiro que a arte também descobre novas áreas da realidade, tornando visível e audível o que antes era invisível e inaudível (FISCHER, 1977, p. 240).

Assim, apesar dessa ressalva, podemos dizer que a arte se diferencia da ciência, por exemplo, que vem a ser um conhecimento veiculado por conceitos, e não por forma e conteúdo. Nesses termos, “Devemos reconhecer que a ciência não só contagia com as ideias de um homem toda uma sociedade, que a técnica não só prolonga o braço do homem; do mesmo modo, a arte é [como já dito] uma espécie de *sentimento social* prolongado” (VYGOTSKI, 1999, p. 308, grifos do autor). A ciência, a filosofia, entre outras áreas do conhecimento, não é capaz de substituir nem de sobrepor a experiência estética, porque o modo de conhecimento da arte é específico e possui suas leis particulares.

A complexa função da música e sua forma particular de apreensão da realidade foram interpretadas por diversos autores, entre eles Fischer (1977) e Vygotski (1999). Para Fischer (1977), o conteúdo expresso pela música instrumental, por exemplo, mesmo sendo fruto de uma vivência humana, não tem uma definição ou razão clara para o apreciador. Atua, dessa forma, na construção de uma realidade, de uma singularidade a se formar partindo do compartilhamento artístico que transforma a subjetividade do apreciador pela veiculação do gênero humano presente tanto na obra de arte como no próprio homem. No caso da música, essa transformação subjetiva do

apreciador e do próprio artista se dá pela veiculação de elementos emocionais advindos de uma compreensão sobre o real, de uma compreensão atribuída a um determinado fenômeno observado da realidade.

Fica claro, portanto, que o conteúdo expresso pela música não tem uma definição ou razão consciente para o apreciador, mas, mesmo assim, age sobre cada pessoa singular, movimentando emoções e sentimentos que, a princípio, não retratam uma realidade ou motivo aparente. Todavia, atua na construção de uma realidade em devir, de uma singularidade a se formar, a partir do compartilhamento artístico, presente na obra de arte, que age transformando a subjetividade do apreciador. No caso da música, seu efeito sobre o apreciador e sobre o artista se dá pela veiculação de elementos emocionais e sentimentais em consonância com o conteúdo social.

Para melhor entender a forma como se dá esse efeito, Vygotski (1999), em seus estudos, traz como exemplo a “magnífica” interpretação feita por Tolstói – um estudioso das artes - para explicar como a música pode desenvolver o efeito catártico em nós. O autor em referência se pronuncia assim:

“A música me obriga a esquecer a mim mesmo, a minha verdadeira situação, ela me transporta para alguma outra situação, estranha a mim; sob o influxo da música tenho a impressão de sentir o que propriamente não sinto, de entender o que não entendo, de poder o que não posso...

Ela, a música, logo me transporta para um estado d’alma em que se encontra aquele que compôs a música. Minha alma se funde com a dele e com ele eu me transfiro de um estado a outro, mas não entendo por que o faço. Ora, quem compôs por exemplo a ‘Sonata a Kreutzer’ – Beethoven -, esse sabia por que estava naquele estado; esse estado o levou a tomar determinadas atitudes, por isso esse estado tinha sentido para ele, só que para mim não tem nenhum. Por isso a música só excita, não conclui”. (TOLSTÓI apud VYGOTSKI, 1999, p. 317-318).

A arte, em conexão com os homens, tem o poder de proporcionar meios para um afastamento da realidade concreta, rompendo com as discontinuidades dos fenômenos cotidianos que comumente não estão em plena harmonia com sua essência. Compreendo que a música não só rompe com essa discontinuidade de sentidos advindos do cotidiano, do pragmático, mas contribui com elementos para a busca do homem por novos sentidos humanos que estão além do saber fazer, resolver, produzir etc.

Do ponto de vista de Vygotski (1999, p. 319), sobre as afirmações de Tolstói, tal condição, propiciada pela música:

[...] nos motiva para alguma coisa, age sobre nós de modo excitante, porém mais indefinidamente, ou seja, de um modo que não está diretamente vinculado a nenhuma reação concreta, a nenhum movimento ou atitude. Nisto vimos a prova de que ela age simplesmente de modo catártico, ou seja, elucidando, purificando o psiquismo, revelando e explodindo para a vida potencialidades imensas até então reprimidas e recalcadas. Mas isto já é consequência e não ação da arte, é antes vestígio que efeito.

A música, pelo que explicitam os autores já mencionados, incita minhas possibilidades, aquilo que posso vir a ser, construir, desenvolver como possibilidades do “Eu” que pertence ao social. O equívoco reside em perceber o resultado imediato e prático da arte. Quando apreciamos uma música, podemos até dançar, nos emocionar, porém, esses são vestígios de uma transformação maior, da resolução dessa emoção e agitação que não é o choro e a dança, mas uma nova condição de existência, pelas possibilidades que a emoção estética desencadeia em nós.

A apreciação artística não ocorre “só pelos ouvidos e [pelos] olhos, mas através de uma atividade interior sumamente complexa, na qual o contemplar e o ouvir são apenas o primeiro momento, o primeiro impulso, o impulso básico” (VYGOTSKI, 2001, p.332). O que mais importa na apreciação estética é, nesse sentido, o caminho que se abre quando colocamos nossos sentidos e sentimentos em movimento, os quais ganharão significação em movimentos expressivos. O fato de a emoção estética proporcionada pela música somente promover a excitação e não a conclusão dessas emoções não significa que essa excitação não possa vir a se concluir no decorrer das experiências do indivíduo. Ela não tem uma resolução imediata. Todavia, ela agirá mediando as ações do sujeito no mundo que, agora, passará a agir na busca pela “conclusão” desses sentimentos e emoções advindos de uma reorganização subjetiva. Assim, após o efeito catártico provocado pela apreciação de uma música, não é mais possível olhar para uma mesma realidade sem considerar a nova condição humana que surge pela experiência estética em termos também emocionais. Tal condição afetiva passa a fazer parte da existência singular do sujeito, mediando formas de ser e agir antes inexistentes, comovendo e incitando ações frente situações antes insignificantes e imperceptíveis.

Se podemos falar de algo que vai além dos movimentos corporais – sendo estes uma dimensão da atividade artística, não a única – podemos compreender que estão presentes outros elementos ao ouvir uma música além da afetação imediata dos sentidos. Esses elementos ultrapassam a agitação física, as dimensões perceptivas,

afetivas, sensíveis, alcançando um estado pós-artístico de superação e transformação, tanto dessas emoções, quanto da realidade objetiva. Esse processo é uma consequência da apropriação do gênero humano que se realiza e deixa sua marca. A arte termina, assim, por preparar o comportamento subsequente do homem frente à sua existência.

Por isso, uma obra musical é reveladora de contextos culturais, sínteses de conhecimentos historicamente acumulados, tanto quanto uma obra literária ou científica. O que define a especificidade da arte, de acordo com os estudos lukacsianos de Frederico (2013), é o seu **caráter antropomórfico e evocador, por concretizar, a “forma e conteúdo”** em arte. A arte retrata a ideia de que, apesar de sermos socialmente constituídos, não deixamos de ser seres singulares.

Sobre o caráter antropomórfico, pode ser entendido como sendo o modo peculiar, tanto de objetivação como de apreensão da realidade concreta no mundo, veiculada pelas artes, contribuindo com a criação de “individualidades vivas”. O caráter antropomórfico da arte torna objetivo e significativo, tanto para o sujeito singular quanto para o mundo social, o modo como as relações do vivido, frente ao mundo exterior, são refletidas na interioridade do indivíduo, logicamente entendida não como sendo própria do homem, biológica, mas viabilizada e compartilhada pelas suas relações sociais.

Assim, a música reflete a interioridade constitutiva do humano, as paixões e movimentos da alma. No caso das pinturas e esculturas, refletem os corpos e as formas. Porém, não se trata de qualquer forma corporal, mas a forma do corpo em um determinado momento importante da ação. Frederico (2013), para explicar o conceito de efeito antropomórfico da arte, utiliza o exemplo do ritmo. O ritmo, inicialmente, está presente tanto na vida cotidiana como na natureza, no bater das asas dos pássaros, na batida de nosso coração, no movimento que rege o dia e a noite, as estações do ano etc., entretanto, pela arte, o ritmo ganha uma existência que reflete a interioridade humana, quando veicula sentidos e sentimentos humanos sobre o vivido. Por esse caminho,

A passagem da esfera natural para a social surge graças ao trabalho: “no trabalho, o homem toma um pedaço da natureza, o objeto do trabalho, e o arranca de sua conexão natural, o submete a um tratamento pelo qual as leis naturais se aproveitam teleologicamente numa posição de fins” (LUKÁCS apud FREDERICO, 2013, p. 121).

Mas, ainda não é nesse momento que a arte surge. Segundo explica Frederico (ibidem):

A passagem se dá quando o ritmo ganha a sua autonomia e passa a existir fora de sua manifestação imediata no processo de trabalho, quando deixa de ser um momento da vida cotidiana imediata para ser o reflexo desse momento. O ritmo é essencialmente formal e vazio: objetivamente, é algo sem mundo próprio; e, subjetivamente, sem sujeito. Sua migração para os domínios da estética fazem (sic) dele forma e conteúdo determinado. Lukács dá razão a Aristóteles, que via no ritmo a refiguração das diversas paixões humanas. Daí o seu caráter antropomorfizador, sua função evocadora.

O ritmo, por ser um expediente formal da abstração humana, auxilia na elevação da consciência acerca de sua própria existência. Mas, quando é que esse fenômeno artístico surge na história da humanidade? De acordo com Frederico (2013), o fenômeno artístico surge em um momento no qual a simples sustentação da vida pelo trabalho e a obediência aos companheiros da sociedade já não suprem as necessidades individuais quanto ao respeito e clareza sobre si e sua própria existência. Nascida do social, a arte, como reflexo de uma realidade, proporciona ao homem uma visão mais elevada e apurada da realidade e da cotidianidade.

O caráter evocador da arte tem relação com o modo como o social, contido na obra (conteúdo), afeta os que têm contato com ela. O social contido na arte é meio para a compreensão do motivo por que a arte nos diz respeito, porque perpassa tanto o conteúdo artístico como nossa constituição humana. Nesse contexto, a arte representa, de acordo com Frederico (2013), o conteúdo de um momento histórico de nossa constituição. É como se pudéssemos olhar, no caso das obras pré-históricas, para a infância de nossa formação, como seres pertencentes ao gênero humano. Esse movimento pode suprir, não de forma acabada nem finalizada, a busca incessante do homem pela compreensão, tanto de sua origem, como de suas possibilidades de vir a ser.

Obviamente, não se trata de uma simples volta ao saudosismo de nossa constituição. Pelo contrário, apesar de tempos remotos não poderem ser concretamente vividos novamente, a obra de arte mantém seu valor artístico. Isso acontece porque ela retrata um momento histórico, muitas vezes do passado, que não deixa de estar em nós, nos dias atuais, como constituição, pelas vivências e objetivações de nossos antepassados.

A arte, por sua capacidade de condensamento da experiência humana, de reflexo de uma realidade objetiva (FREDERICO, 2013), é um campo do saber que nos afeta pelo sensível. Esse reflexo da realidade, nos termos lukacsianos, não se refere ao reflexo da aparência, mas da essência dos fenômenos de um contexto histórico, já que a essência e a aparência não coincidem. Aliás, a aparência não só não coincide com a realidade como mascara o verdadeiro funcionamento da realidade em sua essência.

A passagem para os domínios da arte, entretanto, só se configura quando o belo se separa de sua utilidade imediata e passa a *evocar* sentimentos humanos. Como o trabalho, o reflexo artístico pressupõe uma apreensão fiel dos elementos que realmente compõem o mundo exterior. Mas, por outro lado, o seu caráter evocador exige a *intensificação* daqueles traços que na própria realidade permanecem esmaecidos. Portanto, o reflexo artístico não é uma cópia do real, mas uma transfiguração deste para o mundo próprio dos significados humanos. Se o reflexo próprio ao trabalho já pressupõe uma certa diferenciação do mundo real, o reflexo artístico, em sua transfiguração antropomorfizadora, vai além (FREDERICO, 2013, p. 123, grifo do autor).

Esse reflexo vai além porque o caráter antropomórfico da arte permite a consideração do humano nos processos de objetivações artísticas. Unifica, dessa maneira, em um ponto comum, pela forma artística, uma ação humana, uma visão de mundo, uma ideia, um sentimento sobre o vivido, sobre as contradições existenciais etc. Tais elementos não estão sensivelmente apresentados no mundo fora da arte, pois sua apresentação relaciona-se ao processo subjetivo de perceber um determinado fenômeno e transformá-lo em arte pelo processo de objetivação. Ou, então, relaciona-se ao modo como construímos sentidos, significados, sentimentos sobre o vivido, podendo, inclusive, concentrar esses elementos em um objeto da cultura. Pensando na música, ela é reflexo das paixões, sentimentos, movimentos da alma, em consonância com seu conteúdo social. O conteúdo e a forma não se separam. Nas palavras do próprio Frederico (2013, p. 126, grifos do autor):

A figuração artística leva à *seleção* e *intensificação* de traços poucos perceptíveis da realidade imediata, incidindo muitas vezes sobre ações, projeções, tendências, e não sobre o dado real. O caráter evocativo da arte – sua tentativa de transmitir sentimentos humanos para os receptores, convicções, paixões etc. – exige que o artista carregue nos traços essenciais do real, trazendo-os para a superfície sensível, distanciando-se, assim, da imediatez, da mera transcrição da realidade dada. Por isso, a arte, desde as suas origens, afirma o seu caráter antinaturalista.

Por essas palavras, entendo que a complexificação e a importância da arte, tanto em sua realização quanto para a sua compreensão, residem, principalmente, no modo pelo qual a essência do gênero humano ganha uma aparência sensível. É justamente a aparência (forma artística) que especifica seu modo de funcionamento pelo sensível, veiculando conteúdo. O homem só poderá ser sensivelmente afetado pela arte se seu conteúdo social existir de maneira concreta. A atribuição da beleza na arte está associada à percepção de um conteúdo maior e mais significativo do que a própria forma – é a compreensão da arte como veículo de uma ideia.

Nessa mesma linha de raciocínio, a beleza das formas em uma pintura ou desenho, assim como em uma música, pode não ser percebida como tal pelo animal. No caso da música, isso não acontece porque o ouvido deles é deficiente, mas porque o animal não trabalha com sistemas simbólicos de pensamento, e, portanto, não atribui sentido e significado ao conteúdo social presente na arte, o qual nos emociona e transforma, unicamente pelo fato de sermos socialmente constituídos.

O fato de essência e aparência não serem coincidentes nas objetivações humanas torna o homem, principalmente em uma sociedade capitalista, refém da aparência dos fenômenos. Isso acontece porque a aparência dos fenômenos não revela o processo que antecedeu sua constituição. Assim, para capturar pelos sentidos a essência do gênero humano, a arte torna-se um instrumento imprescindível, principalmente se tratamos da constituição humana como sendo contrária à alienação. Por isso a aparência da arte não é um retrato da realidade, ela é, no caso de muitas obras, uma distorção do real aparente, na busca pela aparência da essência de sua real constituição, revelada pela forma artística. Essa aparência da essência na forma artística é distinta da aparência superficial dos fenômenos.

Por isso, o conteúdo social expresso e refletido pela forma da música pode afetar o homem de modo a movimentar toda sua subjetividade. Isso não acontece, unicamente, pelo fato de ela possuir uma linda melodia. Quem pode achar uma melodia linda, ou não, é o próprio homem, tendo por base seus condicionantes constitutivos. Não é a música que possui a beleza em si, pelo contrário:

Se uma melodia diz alguma coisa a nossa alma é porque nós mesmos sabemos arranjar os sons que nos chegam de fora. Há muito tempo os psicólogos vêm dizendo que todo o conteúdo e os sentimentos que relacionamos com os objetos da arte não estão contidos nela mas são por nós incorporados, como que projetados nas imagens da arte [...] (VYGOTSKI, 2001, p. 334).

O artista também não é dono de uma sensibilidade artística congênita, natural ou transcendental. Diferentemente disso, “o trabalho para um artista é um processo altamente consciente e racional, um processo ao fim do qual resulta a obra de arte como realidade dominada, e não – de modo algum – um estado de inspiração embriagante” (FISCHER, 1977, p.14). Ainda para o mesmo autor:

Para conseguir ser um artista, é necessário dominar, controlar e transformar a experiência em memória, a memória em expressão, a matéria em forma. A emoção para um artista não é tudo; êle precisa também saber tratá-la, transmití-la, precisa conhecer tôdas as regras, técnicas, recursos, formas e convenções com que a natureza – esta provocadora – pode ser dominada e sujeita à concentração da arte. A paixão que *consume* o diletante *serve* ao verdadeiro artista; o artista não é possuído pela bêsta-fera, mas doma-a (grifos no original).

A arte, em si, não tem o “poder” de emocionar ou reelaborar compreensões, sentimentos e entendimentos. No papel de mediadora de sentidos e significados culturalmente compartilhados, ela é, antes, possibilitadora de reelaboração e reorganização da subjetividade do sujeito.

Por isso, para Vygotski, diferentemente de diversos outros autores, a arte não se resume à transmissão dos sentimentos de uma pessoa. Na contramão dessa ideia, a função da arte é de superação (ressignificação) de sentimentos hauridos da realidade objetiva. Não é a obra que contém os elementos emocionais. Os sentimentos são formados pela capacidade humana de veicular ideias por intermédio da arte. Por esse caminho, de acordo com Vygotski:

Se um poema sobre a tristeza tivesse por objetivo final nos comunicar apenas tristeza, isto seria triste demais para a arte. Logo, a tarefa da lírica não é simplesmente nos contagiar, segundo a expressão de Tolstói, com os sentimentos de outra pessoa, neste caso com a tristeza alheia, mas nos colocar acima dela, nos forçar a vencê-la, a superá-la (VYGOTSKI, 2001, p. 339).

Quando compartilho com o outro impressões, sentimentos e emoções vivenciadas, seja pela contemplação de uma pintura, uma música, um filme, me aproprio de seus sentidos de modo singular. Por isso, posso falar em resignificação, em tornar próprio algo que é externo a mim, envolvendo compreensões do real. Isso, como define Vygotski no conjunto de sua obra, trata-se de desenvolvimento humano. O elemento em comum que diz respeito ao homem na arte é justamente sua constituição social que perpassa tanto o conteúdo artístico quanto a constituição humana do apreciador e do artista.

Assim, o homem desliga da natureza uma parcela de sua constituição e concretude natural, dá a ela uma existência simbólica para que receba um tratamento artístico criador. Esse fazer tem, por intuito, concretizar objetivamente no mundo o modo como determinada realidade afeta a individualidade do sujeito socialmente em formação, suprimindo, dessa forma, necessidades de vivências humanas não realizadas pelas experiências pessoais. A descaracterização da imagem real do mundo para imagens, sons, movimentos, ações idealizadas, significadas e transformadas, é o caráter antropomórfico da arte, explicado por Frederico (2013).

Sobre esse aspecto, é interessante o destaque que Vygotski (1999) dá sobre a arte na escultura e na arquitetura. O autor lembra que o artista usa, para a representação do corpo humano e animal, metal e mármore. Materiais, a princípio, que seriam inadequados, devido à sua rigidez. Porém, esse autor explica que “Nessa imobilidade do material o artista vê a melhor condição para o desvio e a criação de uma figura viva” (p. 301).

A expressão musical é uma tentativa de dominação do homem sobre a natureza do som, das ideias, de si. Dentro de um processo criador artístico, imprime sua individualidade, sua marca humana.

Assim, a obra de arte permite a ampliação e organização do pensamento que cultiva uma peculiar maneira de interpretação de mundo para quem pode contemplá-la ou mesmo produzi-la. Permite, assim, o entendimento de mundo por outras vias explicativas que não as convencionais/científicas, com essa característica essencial de subverter a ordem, o convencional, o enfadonho e abrir múltiplas possibilidades de interpretação e criação do novo. Quando transformo a natureza do som, criando uma música, estou subvertendo a ordem da natureza. Esse novo som produz um sentido objetivado pela antropomorfização da matéria do som em música, o qual passa a veicular sentidos humanos.

A partir do que Vygotski nos revela sobre os processos criadores, podemos inferir que é essa marca, essa peculiaridade do “Ser”, que justamente o faz construtor de si e da realidade que o cerca. Ao objetivar-se, o homem ressignifica e constitui sua humanidade, vivenciando, de forma criativa, elementos de sua subjetividade por meio da atividade artística. Pela fantasia, pelo uso de signos e símbolos, por processos criadores atrelados a diferentes atividades, o artista produz novas formas de existência, superiores, singulares.

Acredito ser a necessidade de objetivação e compreensão que melhor responda às questões oferecidas por Fischer (1977): por que a vida do homem não lhe basta? Por que ele tem que fazer esculturas, pinturas, ir ao cinema, a teatros, concertos musicais?

[...] o homem quer ser mais do que apenas êle mesmo. Quer ser um homem *total*. Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade da sua vida individual, anseia uma “plenitude” que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e tôdas as suas limitações; uma plenitude da direção da qual se orienta quando busca um mundo mais compreensível e mais justo, um mundo que *tenha significação*. [...] Quer relacionar-se a alguma coisa mais do que o “Eu”, alguma coisa que, sendo exterior a êle mesmo, não deixe de ser-lhe essencial. O homem anseia por absorver o mundo circundante, integrá-lo a si; anseia por estender pela ciência e pela tecnologia o seu “Eu” curioso e faminto de mundo até as mais remotas constelações e até os mais profundos segredos do átomo; anseia por unir na arte o seu “Eu” limitado com uma existência humana coletiva e por tornar *social* a sua individualidade (FISCHER, 1977, p. 12-13, grifos do autor).

A arte vem a ser um possibilitador para a concretização das potencialidades humanas no homem, quando torna social sua subjetividade e também quando auxilia o homem a superar e transformar sua constituição.

Envolver-se com atividades musicais ou artísticas representa a oportunidade tanto de objetivar (tornar concreto no mundo) como de subjetivar tudo aquilo que nos constitui humanos. Ou, ainda, é a oportunidade de tornar socialmente perceptível algo que é da ordem da subjetividade. O que foi elaborado pela interação com a produção artística pode ser devolvido ao social, ressignificado com as marcas do sujeito, de acordo com sua constituição. Essa ação/objetivação faz parte da reelaboração e refinamento subjetivo que se dá pela própria ação criativa no mundo. E para o processo de refinamento da subjetividade do sujeito e do social, “A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias” (FISCHER, 1977, p. 13).

A experiência provocada no encontro com a arte propicia a saída da padronização da experiência, possibilitando aos sujeitos irem ao encontro com o pensar livre e significativo. Além disso, o estético exige um esforço de traduzir emoções, ideias e sentimentos em algo que possa ser produzido e compartilhado com

o outro. Trata-se de uma forma de acesso significativo e de produção de significação pela nossa experiência sensorial. Nas palavras de Frederico (2013, p. 127):

A criação da arte a partir das necessidades de afirmação do gênero humano, sua autonomização em relação às demais formas de reflexo, significa o primeiro momento de um ciclo: nascida das necessidades impostas pela vida cotidiana, a arte, num segundo momento, retorna ao cotidiano dos seres humanos.

Partindo das reflexões aqui destacadas, entre as funções sociais e formativas que a música pode cumprir na escola, uma das maiores contribuições relaciona-se à ampliação das vivências dos sujeitos para além da realidade concreta, convencional. Abre, assim, novas possibilidades de perceber e compreender a existência humana. Duarte (2013, p. 14) explica esse processo. Porém desenvolve seus estudos no campo da linguagem verbal e da escrita, por considerá-las como instrumentos de mediação e compreensão de mundo. Sobre suas descobertas, declara que:

A linguagem, por exemplo, é uma objetivação do gênero humano, uma objetivação genérica. Todos os seres humanos têm que se apropriar dessa objetivação genérica para poder viver. A linguagem escrita também é uma objetivação genérica, mas, na sociedade brasileira, muitos indivíduos, em decorrência das desigualdades sociais, passam toda a sua vida sem se apropriar dessa objetivação e de todas as outras que exigem a mediação dela.

Fazendo parte do campo da obra de arte, a música enquanto linguagem, também possibilita uma objetivação do gênero humano que precisa ser compartilhada na escola. Mesmo que, como já discutido, os alunos tenham diferentes formas de envolvimento com a música, essa atividade, complexa e possibilitadora da ampliação de conhecimentos, precisa ser dada a conhecer. Da mesma forma, pelo aprendizado da música, experiências que se refletem no nosso modo de sentir e perceber o mundo são vivenciadas, provavelmente de forma diferente daquelas vivenciadas na cotidianidade.

Segundo Fischer (1997):

[...] a função essencial da arte para uma classe destinada a transformar o mundo não é a de *fazer mágica* e sim a de *esclarecer e incitar à ação* [...] A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente. (p. 20, grifos do autor).

Ocorre, assim, a ressignificação, apropriação e desenvolvimento do humano em mim, no sentido de que tais experiências possibilitam novos olhares sobre a realidade, novos pontos de vista. Dá-se, desse modo, o movimento de transformação

do real. É, portanto, o fato universal que nos une, nos aproxima, num jogo sempre dialético, contraditório, mesmo que sejamos singulares. Tais elementos não estão, por exemplo, nas cenas tristes ou na história de injustiça de um filme, mas no gênero humano, na marca/identidade do homem revelada pela produção artística. Trata-se da forma como determinada situação foi interpretada, podendo ser reinterpretada pelos que dela se apropriam.

Se a emoção coloca o homem em movimento no mundo, a emoção estética, de acordo com Vygotski (1999), possibilita “uma fuga ou um ataque correto” (p. 314). E, assim, a emoção estética tira o homem do “piloto automático” do dia a dia e lhe permite avançar para além do imediato concreto, para além de suas vivências cotidianas. Uma experiência estética não é capaz, por si mesma, de conduzir a direção dessas novas possibilidades. Ela é um excitador para essas probabilidades. O homem, a partir de suas vivências, do material social que compõe sua singularidade, movido agora pela comoção estética, pode aspirar a novas possibilidades. Tais possibilidades advêm de um “choque” de realidade, que, como um terremoto (agitar catártico), movimenta toda a constituição humana do sujeito. Movimenta ideias e, ao mesmo tempo, emoções condicionantes das vontades e das ações no mundo. O agitar catártico provoca uma desacomodação do material cultural, que compõe a singularidade do apreciador ou do artista. Essa desacomodação gera, não de forma imediata ou mecânica, mas por intermédio das experiências futuras do sujeito, um jogo complexo e sistêmico, uma posterior reorganização que supera o estado anterior.

Essa transformação, possibilidade de ver o mundo com novos olhos, é uma consequência da apropriação artística. Não é responsabilidade da educação estética a promoção utilitária das ações humanas, mas a promoção do que nos é essencial, ou seja, a constituição humana em suas possibilidades mais desenvolvidas de vir a ser.

Como dito em outras passagens deste texto, é inevitável que a incorporação artística afete o modo de ser do homem no mundo. Embora não seja uma finalidade, devido à constituição genericamente humana da arte, o material artístico poderá produzir um efeito no ser para transformação e superação da sua constituição anterior. Por outro lado, também, arte não serve unicamente para desenvolver emoção, criação, imaginação, já que se trata de uma unidade dialética de sublimação da própria condição humana. Essa condição humana, ligada às esferas do sentido estético,

engloba todas as funções superiores (inteligência, emoção, sentimento, criação, percepção...). É um ponto de intersecção entre o mundo e o que sinto; entre a realidade e a expressão do que compreendo dela, e isso envolve, inevitavelmente, as emoções; entre o mundo vivido e as possibilidades de elaboração de significação e entre o determinismo social e a criação do novo contraditório e sensível. A arte, por isso, abre caminho para a existência do homem em suas formas mais desenvolvidas.

Vygotski (2001, p. 333) cita Christiansen, para reforçar a ideia de que “O principal na música é o que não se ouve, nas artes plásticas o que não se vê e nem se apalpa”. Isso equivale a dizer que o mais importante não é a obra em si, mas o compartilhamento do conhecimento humano nela encarnado, o gênero humano que deve ser partilhado como legado de uma espécie constituída humanamente, no seio desse compartilhamento. A objetivação artística retrata, nesses termos, algo que está além da própria obra, além do utilitarismo, de nós mesmos. Para além de ser um fim em si mesma, representa a possibilidade de constituição do homem em seu devir, tornando-o pertencente a uma espécie humanamente sensível frente à sua existência.

O conhecimento partilhado por meio da arte não desenvolve somente a imaginação ou a criação, emoção etc., mas uma nova percepção de uma determinada realidade em sua totalidade. Dessa forma, fica difícil compreender o que a obra de arte desenvolve no homem sem considerar seu todo complexo, isso porque “a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela” (VYGOTSKI, 2001 p. 329).

Tomando-se como exemplo um quadro, a dança, uma escultura ou a música instrumental, pode-se afirmar que não é possível de se compreender, exatamente, qual a interpretação do artista a partir dessa realidade vivencial. Por se tratar de uma síntese expressiva, o autor considera que:

[...] a verdade da arte e a verdade da realidade nessa imagem e em todas as demais estão em relações sumamente complexas; a realidade sempre aparece na arte tão transfigurada e modificada que não há como transferir diretamente o sentido dos fenômenos da arte para os fenômenos da vida (Idem, p. 330).

Relaciono esse modo de pensar a arte, retratado por Vygotski, com as ideias expressas por um artista plástico brasileiro contemporâneo, Vik Muniz, mundialmente

conhecido por unir materiais cotidianos, como alimentos e materiais recicláveis em seus trabalhos artísticos¹⁰. A contradição que Vygotski parece buscar explicitar talvez esteja em algo que é e no que poderia ser, cabendo à obra de arte desenhar essa ideia, tanto para revelar essa contradição, quanto para disponibilizar subsídios para superá-la.

A atividade artística é decorrente do trabalho, é atividade humana que, ao longo do tempo, vem subsidiando o desenvolvimento do homem como um ser pertencente ao gênero humano. Sobre essa concepção, Frederico (2005) explica que

As duas atividades – o trabalho e a arte – inserem-se no processo das objetivações materiais e não materiais que permitiram ao homem separar-se da natureza, transformá-la em seu objeto e moldá-la em conformidade com seus interesses vitais. Como uma das formas de objetivação do ser social, a arte possibilita ao homem afirmar-se sobre o mundo exterior pela exteriorização de suas forças essenciais. Libertada da premência da necessidade imediata pela ação do trabalho produtivo, a atividade artística surge em seguida como uma nova forma de afirmação essencial que o homem pode modelar [...] impondo uma relação determinada entre a ideia e a matéria [...] (p. 14).

A concepção de atividade artística, salientada nesse excerto, auxilia na compreensão do processo pelo qual a arte passou a viabilizar, ao homem, um novo olhar e, inevitavelmente, uma nova conduta, menos limitada.

¹⁰ Vicente José de Oliveira Muniz, mais conhecido como Vik Muniz, é um artista plástico brasileiro, residente, atualmente, nos Estados Unidos. Esteve no Brasil de 2007 a 2009, para acompanhar, de perto, o dia a dia da vida de coletores de materiais recicláveis em um dos maiores aterros sanitário do mundo: o Jardim Gramacho, na periferia do Rio de Janeiro. Sua proposta era de transformar a vida destas pessoas pela arte. Cf. Waste Land. Dir. Lucy Walker. Almega Projects/O2 Filmes, 2010.

4 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA PENSAR O ENSINO DA MÚSICA

Sociedade Alternativa

Viva, viva, viva a sociedade alternativa
 (Viva! Viva!)
 Viva, viva, viva a sociedade alternativa...
 Se eu quero e você quer
 Tomar banho de chapéu
 Ou esperar Papai Noel
 Ou discutir Carlos Gardel
 Então vá
 Faça o que tu queres
 Pois é tudo
 Da lei, da lei
 Viva, viva, viva a sociedade alternativa...

(SEIXAS, R.; COELHO, P.; DANILO, C., 1974).

Pensar o ensino da música nas escolas como possibilidade de formação humana, com base nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, é também assumir uma visão de desenvolvimento humano que contemple o homem como uma possibilidade, um devir.

O humano, diferente das outras espécies animais, tem seu desenvolvimento em aberto, constituído no movimento do vir a ser, a partir do meio sociocultural onde está inserido. Trilhando os caminhos da abordagem histórico-cultural, Oliveira (1992, p. 24) explica que:

Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais. Sendo assim, a compreensão do desenvolvimento psicológico não pode ser buscada em propriedades naturais do sistema nervoso. Vygotsky rejeitou, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

Importante salientar que, no processo de constituição humana, o sujeito não é passivamente moldado por força das relações externas. Todavia, nas relações sociais, dentro da cultura onde está inserido, o homem nutre-se para constituir-se humano. Sua consciência, razão, vontade, interesse, ação, sentimentos, emoções etc. constituem-se a partir da sua relação com o outro. Trata-se da “dupla natureza do ser humano, membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural” (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

A partir de tais pressupostos, Lev. S. Vygotski, pesquisador e psicólogo russo, nos anos de 1920, desenvolveu um arcabouço teórico capaz de romper com a

concepção de desenvolvimento humano geneticamente determinado, em direção a uma revolução na Psicologia. Para Vygotski, o modo natural de conceber a evolução humana representava uma interpretação equivocada e simplista sobre a real dinâmica de seus processos e não podia explicar a produção das atividades humanas em sua complexidade.

Essa nova teoria, a psicologia histórico-cultural, pautou-se no pensamento marxista e nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, considerando a formação humana a partir das relações sociais e do trabalho. Concebeu o desenvolvimento psíquico humano como ligado, intimamente, às condições de cada momento histórico no qual o indivíduo esteja inserido.

Contrariamente ao que vinha sendo defendido por meio das teorias psicológicas da época, Vygotski argumenta que o desenvolvimento humano não se apresenta como um aglomerado de funções biológicas independentes entre si. A humanidade, por sua vez, não pode ser tida como o resultado de uma evolução orgânica. A partir desses pressupostos, Vygotski procurou desvelar os processos determinantes do homem, acreditando ser ele constituído de elementos culturais sobre uma base biológica.

Trata-se, pois, de uma teoria sobre o desenvolvimento humano, a partir de processos não descritivos, mas explicativos de nossa constituição.

De acordo com Pino (2000, p. 52), cuja produção de conhecimento, no que diz respeito aos assuntos da psicologia histórico-cultural, mostrou-se intensa e relevante:

A questão preliminar, ao oferecer uma teoria da história do homem e do mundo no homem, instrumentaliza-nos para analisar o problema da relação natureza/cultura. Este é um problema de fundo nas análises que Vigotski faz das funções elementares ou naturais e das funções superiores ou culturais e da sua articulação na unidade da pessoa.

Dessa maneira, a constituição política, social e espiritual do homem dependeria do conjunto de sua atividade produtiva material, sob as condições social e culturalmente criadas.

O humano viria a ser, então, a síntese de suas relações socioculturais. Desta forma, ao adotar como método de análise a teoria marxista, Vygotski “toma a dimensão social da consciência como essencial, sendo a dimensão individual derivada e secundária” (OLIVEIRA, 1992 p. 78). Assim, a condição para a construção da consciência advém das relações estabelecidas do homem com a cultura, que, por sua vez, não teria sua origem na biogênese, mas na trama das relações sociais.

Seguindo os preceitos da teoria histórico-cultural, a constituição do humano acontece pelas vivências do sujeito com as outras pessoas e com os instrumentos culturais. Vivências que possibilitam trocas e aprendizagens.

Para compreender o desenvolvimento humano nessa abordagem, é necessário, antes, romper com quaisquer teorias estritamente advindas da Biologia, ou qualquer entendimento de formação humana unicamente pautada pela natureza. Nessa perspectiva, o homem não nasce humano, mas se humaniza ao se apropriar da cultura humana, daquilo que culturalmente foi sendo construído pela humanidade, a partir de suas relações sociais.

A atividade vital humana diferencia-se da atividade vital animal, pelo fato de ser impulsionada pela apropriação das objetivações da cultura, sendo o homem capaz de transformar a natureza e a si próprio, criando suas próprias condições de existência.

Tratando-se das objetivações capazes de transformar a natureza, é possível a afirmação de que o pássaro, por exemplo, também modifica a natureza ao construir um ninho. Da mesma forma, as abelhas modificam a natureza ao construírem colmeias. Todavia “[...] essas formas animais elementares de objetivação e apropriação são determinadas e limitadas pelo organismo do animal, isto é, pela objetividade biológica da espécie, que lhe é transmitida geneticamente em seu organismo”. (DUARTE, 2013, p. 27).

Isso possibilita entender que as construções dos demais seres vivos (colmeias, ninhos...) são para se alcançar uma satisfação biológica, ou seja, uma satisfação que é inerente às condições instintivas de sobrevivência de um animal de uma determinada espécie. Diferente disso, no caso dos homens, grande parte das objetivações humanas são realizadas para-se alcançarem satisfações culturalmente instituídas. Enquanto um obedece aos processos biológicos, o outro se refere aos processos adquiridos na e pela cultura. Em outras palavras, o desenvolvimento cultural humano é o cerne da atividade vital humana, aquela que lhe permite ter ideias, planejar, transformar. O que garante a sobrevivência humana é a capacidade do homem de se apropriar dos objetos da cultura e, assim, produzir suas formas de existência além dos elementos determinados pela genética. A esse respeito, já dizia Marx (1975, p. 202):

[...] o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

O que diferencia a ação do homem no mundo, em comparação aos demais seres vivos, não é a mera transformação da realidade, mas, como essa transformação se reflete na mente dos sujeitos. No humano, a ação veicula-se pela cultura, pela capacidade do homem em se apropriar dos elementos socioculturais.

É nessa direção que segue este trabalho de pesquisa, já que busca compreender o papel do ensino da música para a formação dos alunos enquanto atividade que possibilita a criação de uma segunda natureza: a especificamente humana/cultural. O intuito é buscar elementos que nos auxiliem na construção de uma educação escolar, pela música, que seja mais condizente, em sua extensão simbólica e concreta, com as possibilidades de vir a ser do homem no mundo. O desenvolvimento humano é, compreendendo desse modo, resultado de um processo histórico e de um agir do homem na natureza e na cultura.

Em relação ao que postula a teoria histórico-crítica, ao compartilhar da mesma visão de desenvolvimento humano da perspectiva histórico-cultural, há o entendimento de que a formação humana não pode ter como função primordial a sustentação do modo de organização social capitalista, construído dentro das escolas brasileiras atuais, pelas pedagogias hegemônicas/construtivistas. Para a pedagogia histórico-crítica, a educação precisa estar voltada para o desenvolvimento do especificamente humano, opondo-se ao movimento utilitarista das atuais tendências pedagógicas. A educação precisa dar condições para a superação da organização social vigente, que, para se sustentar, dissemina e desenvolve a divisão de classes, a marginalidade e as desigualdades sociais. Assim, por essa abordagem teórica, compreende-se que o modelo de formação atual, inspirado em preceitos capitalistas é, por consequência, utilitarista e produtivista, perdendo de vista a real especificidade da educação escolar, qual seja, o compartilhamento dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (SAVIANI, 2013).

É possível reconhecer, portanto, que a educação escolar, longe de adaptar as pessoas à organização socialmente instituída como imutável e inabalável, necessita caminhar para a superação dos conhecimentos cotidianos, utilitários e pragmáticos,

os quais, por sua vez, não desvelam as contradições desse modo de organização social. Tais condições são possibilitadas, na visão da pedagogia histórico-crítica, pela socialização dos saberes sistematizados, isto é, por intermédio do compartilhamento dos conhecimentos historicamente construídos pelo conjunto dos homens.

Nas palavras do professor Saviani (2013, p. 13), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, ficando claro o papel da intencionalidade do ato educativo para o compartilhamento da síntese das objetivações humanas desenvolvidas pelas gerações anteriores. Tais objetivações são aquilo que caracteriza o homem humano, substrato esse encarnado nos objetos culturais da sociedade, vinculado a um legado da riqueza cultural que define nossa espécie como tal.

É preciso ter como foco as objetivações humanas, pois, “a dialética entre objetivação e apropriação é essencial para compreender-se a relação entre o desenvolvimento histórico da humanidade e o desenvolvimento do indivíduo” (DUARTE, 2013, p. 10).

Desta forma, ainda para o mesmo autor:

[...] o ser humano, ao produzir, pela atividade de trabalho, as condições de sua existência, ao transformar a natureza, se apropria dela e se objetiva nela. Essa apropriação e essa objetivação geram novas necessidades humanas e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação (idem, 2013, p. 10).

O processo de apropriação cultural, em muitos casos, não acontece pelo mero contato do sujeito com as objetivações do gênero humano¹¹. O substrato humano, no caso dos conhecimentos não cotidianos, está apenas posto no mundo. Para sua apropriação pelos sujeitos singulares, são necessárias mediações desses saberes, o compartilhamento de seus sentidos nas interações sociais.

Assim, o processo de objetivação refere-se à capacidade do humano de atribuir aos instrumentos produzidos uma existência tanto material quanto mental. O homem, ao criar algo que não existia, não está somente criando ou produzindo instrumentos, mas ideias, processos mentais complexos. Ao objetivar intenções, instrumentos

¹¹ Adotamos para gênero humano o conceito de Duarte (2013): [...] “uma categoria que expressa a riqueza cultural humana em sua totalidade” (p. 14), isto é, aquilo que de mais essencial possuímos como possibilidade de desenvolvimento.

planejados, constitui sua individualidade. Dessa forma, ao produzir, no mundo, suas ideias, realizações, necessidades, constrói sentido para si sobre suas ações, transformando tanto a natureza quanto seu próprio pensamento. Essa transformação acarretará novas necessidades que resultarão em novas objetivações, em um processo interminável de transformações.

Para Duarte (2013, p. 55), a construção da humanidade relaciona-se à

[...] dialética entre objetivação e apropriação como dinâmica essencial da autoprodução do ser humano por meio da atividade vital humana, o trabalho. Numa primeira aproximação, a objetivação pode ser entendida como o processo por intermédio do qual a atividade do sujeito se transforma em propriedades do objeto.

Em outras palavras, a constituição da consciência humana está relacionada com esse duplo caráter objetivo e subjetivo de apropriação e produção das relações, tanto materiais quanto imateriais.

Por intermédio da apropriação de instrumentos culturais, o homem torna-se capaz de relacionar-se com o mundo, com as dinâmicas sociais, por vias que avançam ao pragmatismo, utilitarismo e superficialidades que também fazem parte da cotidianidade. De acordo com Duarte (2013, p. 103):

Os resultados da humanização histórico-social do gênero humano não se acumulam no organismo nem são transmitidos pela herança genética. [...] o gênero humano tem uma existência objetiva, justamente nas objetivações produzidas pela atividade social.

Essa atividade social, encarnada nos objetos da cultura, constitui o substrato humano, a síntese das objetivações humanas. Conforme Duarte (2012, p. 9), “Quando alguém aprende a usar uma ferramenta, está se apropriando da atividade social acumulada no objeto”.

Sendo assim, para a pedagogia histórico-crítica, a educação escolar necessita, como parte de uma educação não alienante, socializar para as gerações seguintes conhecimentos referentes ao gênero humano, por não se tratar de características geneticamente “transmissíveis”. Aliás, o gênero humano, em si, é cultural, fato que diferencia o homem dos demais animais. Para Leontiev (1978):

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

Duarte (2013) remete essa produção de necessidades novas, que ocorrem por meio do ato educativo, ao desenvolvimento de necessidades culturais. Segundo esse autor, elas podem ocorrer quando o educando pensa, cria, transforma, emociona-se etc. Assim, o homem, ao desenvolver necessidades culturais, passa a se relacionar no mundo a partir dos instrumentos da cultura (conhecimentos historicamente construídos pelos homens). Ao se apropriar dos materiais culturais, o homem também se apropria dos conhecimentos produzidos e encarnados nesses objetos, criando, assim, novas formas de existência, por mediações genericamente humanas. Dessa maneira:

[...] não há desenvolvimento humano se não houver a transformação das necessidades humanas, seja pela modificação das formas de satisfação de necessidades anteriores existentes, seja pelo surgimento de novos tipos de necessidades (DUARTE, 2013, p. 33).

Partindo dessas palavras, é possível acrescentar que o desenvolvimento humano se sobrepõe ou ultrapassa as necessidades emergidas da biogênese. A transmissão de conhecimentos, ou a apropriação dos substratos humanos, dos instrumentos da cultura, não sendo garantida pelo desenvolvimento genético humano, deve ser, por sua vez, produzida via processos educativos (SAVIANI, 2013). Desta forma, uma constituição humana não fica à margem da transmissão dos instrumentos culturais que possibilitem ao homem um reinventar-se com uma maior percepção das relações que o circundam/afetam. Pelo ensino escolar, reforça Saviani (2013, p. 20), “[...] acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita”. Ou ainda, da construção de uma individualidade em si para uma individualidade para si. Para o mesmo autor:

[...] para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material” (idem, 2013, p. 12).

O “trabalho não material” a que Saviani se refere associa-se ao ato educativo na produção de saberes e ideias; na produção, por exemplo, de um livro, que, mesmo existindo no mundo de modo material, veicula informações, ideias, pensamentos não materiais (SAVIANI, 2013). Está relacionado com a construção de mediações simbólicas para a construção da mediação das formas humanas de relacionamento, de existência e de trabalho, sendo, esse último, a **ação humana no mundo que compete ao desenvolvimento psíquico**.

Em outras palavras, trata-se das incorporações do gênero humano culturalmente objetivadas pelas gerações anteriores, que, por sua vez, ultrapassam o pragmatismo e utilitarismo da cotidianidade e avançam em direção a um conhecimento milenar sintetizado nas práticas e objetos culturalmente conservados.

Quando a pedagogia histórico-crítica se refere ao ensino transformador e humanizador, ela está se referindo às ciências e também às artes, o que remete ao ensino de música. Saviani (2013), ao referir-se aos conhecimentos acumulados historicamente e às apropriações da cultura humana, encarnadas nos objetos culturais, entende que existe, nessas relações, um processo ativo de transformações que elevam a existência biológica do homem para uma “segunda natureza”, uma natureza cultural sobre a base biológica. Acrescenta que, por intermédio do que se experimenta e vivencia, pode-se aprender e conhecer algo que vai muito além da experiência imediata e amplia as próprias possibilidades de aprender e conhecer.

Newton Duarte (2016b), em uma palestra proferida no 22º Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), explica como se dá esse processo e acrescenta que a música trabalha com “unidades dialéticas” de desenvolvimento humano. Entre essas unidades estariam:

[...] a unidade dialética entre razão e emoção, entre intelecto e sentimento, entre quantidade e qualidade, entre objetividade e subjetividade, entre individual e o coletivo, entre a preservação do existente e a criação do novo, entre a disciplina e a espontaneidade. (transcrição minha).

É, portanto, um meio para a autoprodução humana do homem sobre o homem.

A apropriação dos conhecimentos, que passa pelo compartilhamento de experiências com outras pessoas, revela novos meios para a significação de mundo, de relações sociais, de relações pessoais, individuais, cognitivas, afetivas etc. As incorporações das objetivações, criadas pela cultura humana, acumuladas historicamente, assim como os conhecimentos advindos dos processos de trabalho, pela síntese das ações humanas, constituem o substrato da atividade consciente dos seres humanos.

Nessa perspectiva, a finalidade educativa deve ser o compartilhamento do saber sistematizado. É possível argumentar que as crianças aprendem apesar da escola, mas, em grande medida, aprendem conhecimentos que precisam ser elaborados, ganhar sistematicidade, reflexividade. Sem desconsiderar a importância do conhecimento cotidiano, como um elemento necessário para o processo constitutivo do ser social, estou me referindo aqui a um conhecimento que ultrapasse o conhecimento de senso comum ou aquele que emerge das necessidades do dia a dia. Que ultrapasse a concepção de educação utilitária, e avance em direção a uma formação humana que contemple os elementos da “genericidade”¹² humana não presentes na cotidianidade, não veiculado pela mídia. Os conhecimentos sistematizados, elaborados historicamente pelo conjunto dos homens, a que Saviani denomina (2013) “saberes clássicos”, constituirão, no sujeito, sua consciência e singularidade. Ou, nas palavras do próprio Saviani (2013, p. 13), “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. Um saber filosófico, científico e artístico que conduza à consciência humana para a liberdade. É esse conhecimento que é papel da escola ensinar.

Nas palavras de Duarte (2013, p. 58-59):

Uma concepção histórico-crítica da formação do indivíduo [...] precisa se posicionar sobre o caráter humanizador ou alienador desses processos. Esse posicionamento, por sua vez, requer a mediação de categorias que possibilitem o conhecimento de quais sejam as possibilidades máximas de vida humana universal e livre, existentes numa sociedade, e de quais condições sociais cerceiam ou até impedem a realização dessas possibilidades na vida dos indivíduos.

¹² O conceito de “genericidade” é usado por Duarte (2013) para referir-se ao que faz parte do gênero humano.

Fica explícita, nesse excerto, a ênfase na socialização dos “saberes clássicos” e sistematizados, como forma de superação dos impeditivos para uma formação humana livre e universal. Por esse caminho, pelo fato de sermos seres não determinados biologicamente, por não termos nosso desenvolvimento mental, social e cultural determinado pela natureza biofísica, necessitamos produzir tais condições de existência.

Não quero que tais argumentos levem à interpretação de que se tornar humano dependa só da escola, mesmo porque, tal como preconizado pela abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento se dá conforme a participação nas atividades sociais compartilhadas, o acesso à cultura, as ampliações de experiências; processos que transcendem a escola. Entretanto, é preciso marcar a importância dessa instituição como lugar de socialização de saberes científicos e complexos, imprescindíveis para o desenvolvimento do psiquismo.

Assim, a “produção” da natureza humana se faz necessária, uma vez que a ação do homem no mundo está relacionada, justamente, às construções culturais, no modo como os homens significam o mundo vivido, pelo compartilhamento de atividades comuns. A significação, por sua vez, está associada às condições para a construção da imagem mental de mundo, a qual se concretiza pelo trabalho simbólico e material e pelas incorporações dos resultados das experiências/objetivações vivenciadas entre as pessoas. Toda produção/objetivação humana – por exemplo, a linguagem – é uma síntese das experiências e objetivações/concretizações realizadas pelos homens e, de acordo com Duarte (2013, p. 35):

Assim como a linguagem e os instrumentos, a objetivação das relações entre os seres humanos significa acúmulo de experiência, síntese de atividade humana; de tal forma que cada indivíduo, apropriando-se dessas objetivações, passa a agir no âmbito das condições sociais, isto é, no âmbito das condições que não resultam da natureza, mas, sim, da história da atividade dos outros seres humanos.

Tais conhecimentos não precisam ser construídos novamente. Pelo processo educativo, podem ser incorporados aos novos conhecimentos/condensações que foram construídos pela humanidade ao longo do tempo. Duarte (2016b) explica que:

Essas condensações, essa síntese da experiência humana, trazem para a vida de cada pessoa aquilo que, muitas vezes, essa pessoa não viveu por experiências pessoais, mas se incorporam à vida dela com uma profundidade e uma intensidade iguais ou por vezes maiores até do que aquilo que a pessoa viveu nas suas experiências pessoais. (transcrição minha).

Duarte (2016b) está chamando a atenção para a indispensabilidade de produzir, nas pessoas, necessidades culturais não advindas, espontaneamente, da cotidianidade.

Seria correto pensar, então, que as condensações de experiências humanas são produzidas e reproduzidas, de maneira intencional, por processos educativos, os quais transmitem para as futuras gerações os conhecimentos historicamente acumulados.

No mesmo estudo, Duarte (2016b) fornece um exemplo bastante ilustrativo a respeito do papel não pragmático e imediatista que a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade pode exercer. O autor comenta que, do ponto de vista prático, pode não ter muita utilidade ensinar para os alunos, por exemplo, que o sol não gira em torno da terra, mas que é a terra que gira em torno do sol. Então, para quem ensinar estas coisas para os alunos? Duarte (2016b) elucida que, pelo fato de a humanidade ter pensado, durante muito tempo, que a Terra era o centro do universo e que todo o resto girava ao nosso redor, condicionou-se um tipo de relacionamento social, cultural, religioso, filosófico, afetivo e humano pautado nessa “verdade”. Assim:

A importância foi para a mudança de visão de mundo, mudança na concepção de mundo. Na realidade, saber que o sol não gira em torno da terra foi catártico para a humanidade. Catártico no sentido de uma profunda transformação de visão de mundo (transcrição minha).

Nesses termos, a educação deve garantir não somente que o homem esteja apto para o mercado de trabalho, unicamente para saber fazer, resolver problemas, produzir. Embora esses sejam os interesses sabidamente majoritários, a produção e o lucro, a manutenção do mercado capitalista não é única razão de estarmos aqui. Pelo contrário, a especificidade da educação reside na criação de novas necessidades, necessidades culturais, entre elas, a necessidade de uma organização social mais justa e humana.

Para isso, a escola deve disponibilizar para os alunos diferentes

[...] tipos de saber, ou de conhecimentos, tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico (SAVIANI, 2013, p. 7).

O que acontece é que tais conhecimentos, para além do utilitarismo, modificam a percepção de mundo dos homens, assim como os modos de organização da vida humana. Não se trata de um conhecimento cujo fim serve à praticidade imediata, à adequação/adaptação dos sujeitos a uma organização capitalista socialmente instituída, mas de um conhecimento que condiciona a visão para além dela. Dito de outro modo, trata-se de uma mudança de concepção de mundo que auxilia na transformação da sua relação com o mundo, consigo próprio, com a sociedade, com a natureza, com sua individualidade, com a sua própria personalidade e com as relações humanas (DUARTE, 2016b).

Deixar-se levar pelos entusiastas das correntes pedagógicas que secundarizam a importância de conhecimentos sistematizados, historicamente construídos pela humanidade, em detrimento de um saber fazer, de um “aprender a aprender”, de um produzir, é o mesmo que negar condições para um entendimento que vá para além do imediatismo, do pragmatismo, da cotidianidade, contribuindo, assim, para uma formação não “omnilateral”. Essa formação “omnilateral” a que Duarte (2016b) se refere está ligada à formação integral do ser humano – a uma formação que contemple os elementos artísticos, científicos e filosóficos, necessários para uma visão de mundo mais ampla da realidade.

O que distingue o conhecimento artístico do científico e filosófico é o modo como cada uma dessas produções humanas de objetivação e subjetivação do gênero humano funciona, relacionada a uma particular maneira de apreensão e objetivação da realidade, processo pelo qual o homem constrói sua subjetividade e singularidade. Sobre esse assunto, no que se refere às artes, comentam Duarte et al. (2012, p. 35) que:

[...] o papel educativo da arte é o da elevação da individualidade acima das circunstâncias particulares da vida cotidiana do sujeito, seja ele o artista seja o receptor da obra. A arte move a subjetividade individual em direção às formas mais ricas de subjetividade já desenvolvidas pelo gênero humano. Poderia ser objetado, com razão, que esse efeito educativo também pode ser alcançado pela ciência e pela filosofia e que, portanto, ele não caracterizaria algo específico à arte. A maneira, porém, como a arte faz isso é que assinala sua especificidade perante as demais objetivações humanas. Por meio da obra de arte, o indivíduo pode reviver, como se fossem parte de sua própria vida, tramas humanas que se apresentam em formas muito distantes, no tempo e no espaço, daquilo que lhe é familiar.

Então, para uma formação integralmente humana, não podemos privilegiar uma ou outra área do conhecimento, visto que os modos de apropriação da realidade filosófica não substituem os modos artísticos, nem os científicos. Sendo assim, melhor seria não se utilizar de uma hierarquia valorativa das áreas de conhecimento, pois o material para a construção humana resulta, justamente, desses meios de apreensão da realidade objetiva. Além do mais, nossa constituição não é formada por partes independentes, mas pela interfuncionalidade das funções superiores, o que nos permite acreditar não existir uma ordem de importância de conhecimentos no processo de formação humana, não sendo a ciência mais importante do que a arte, por exemplo.

A “razão”, entendida como o resultado de um processo que acontece separadamente de elementos afetivos e emocionais, deixa de estabelecer correlações entre os reais processos que possibilitam sua concretude. Rompe com

[...] o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento. Que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. De igual maneira, quem separou o pensamento do afeto inviabilizou de antemão o estudo da influência reflexa do pensamento sobre a parte afetiva e volitiva da vida psíquica, uma vez que o exame determinista da vida do psiquismo exclui, com atribuição do pensamento, a força mágica de determinar o comportamento do homem através do seu próprio sistema, assim como a transformação do pensamento em apêndice dispensável do comportamento, em sua sombra impotente e inútil (VYGOTSKI, 2001, p. 16)

Por essas palavras, é possível entender a razão como parte de um processo interfuncional do psiquismo humano, constituída dos elementos hauridos da realidade objetiva. E esses elementos como possibilitadores da imaginação, criação, percepção,

emoções, sentimentos, vontade, linguagem, sentido, significado etc. Enfim, de tudo que compõe a constituição humana.

Nisso reside a fundamental importância dos instrumentos culturais de apreensão da realidade que atuam nos processos de objetivação e subjetivação para a formação da subjetividade humana. E, nesse contexto, a música pode ser um meio que possibilita uma particular forma de apreensão da realidade, uma particular maneira de apreensão dos elementos que constituem a subjetividade. Em termos gerais do desenvolvimento humano, a música, assim como as demais formas de objetivação, determina a riqueza do ser social. Essa é a riqueza humana, pois ampliamos nossas possibilidades de existência ao internalizar as experiências/objetivações alheias, sejam elas artísticas, filosóficas, científicas ou políticas.

Entende-se, pela abordagem histórico-cultural, que, para o desenvolvimento das funções tipicamente humanas, são necessárias relações sociais significativas, com oportunidades ricas de desenvolvimento. Perante tal pressuposto, acredito na importância de “Discutir a natureza do social e a maneira como ele se torna constitutivo de um ser cultural [...]” (PINO, 2000, p. 47), dentro de um processo que contemple a música como um instrumento para formação dos alunos. Para tanto, mostra-se importante, por meio da música, “[...] apontar a fundamental importância do trabalho pedagógico na criação de condições e na abertura de novas formas de participação das crianças na cultura” (SMOLKA, 2009, p. 9).

4.1 Ensino de música na escola e suas relações com o desenvolvimento do educando

Além de Vygotski (1987, 1995, 1988, 1999, 1998), também contribuem para tais reflexões os estudos de Leontiev (1978, 1998) e Luria (1979, 1988), quando esses autores discutem sobre as raízes sociais do desenvolvimento humano, tendo as atividades sociais compartilhadas como possibilitadoras do desenvolvimento cultural e psíquico. Compartilham da ideia de que o desenvolvimento que envolve a construção da consciência humana concretiza-se na e pela atividade e pelo uso de instrumentos materiais e simbólicos.

Os três pesquisadores compunham um grupo de estudos denominado *Troika* e, em seus percursos, foram fortemente influenciados pelas teorias marxistas do século XIX, concebendo uma particular concepção de desenvolvimento humano.

Também por pressupostos marxistas, Leontiev elabora a teoria da atividade, importante para enfatizar a importância da música no desenvolvimento humano dos alunos. Apesar de Vygotski ter trabalhado com a ideia de atividade¹³ como meio para a transformação da psique, é Leontiev quem se aprofunda nesse tema. Para esse último autor, “Devemos [...] estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua actividade” (LEONTIEV, 1978, p. 92). É pela atividade (trabalho concreto ou intelectual), que os sujeitos produzem conhecimento, objetivando, no mundo, necessidades advindas de suas relações com o mundo social e material.

Para o autor referendado, o homem, ao longo da história, foi se desenvolvendo mentalmente para um homem humanizado no e pelo uso de instrumentos advindos do desenvolvimento do trabalho (inicialmente associado à necessidade de alimento). O trabalho, nesse contexto, refere-se a “[...] um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza” (LEONTIEV, 1978, p. 74). O autor menciona a aparição do trabalho grupal para a caça, como um impulsionador no processo de desenvolvimento da consciência.

Para exemplificar como teriam surgido os primeiros vestígios da consciência humana e em quais condições históricas, relata sobre o modo de organização de grupos de caçadores entre a sociedade pré-históricas. (LEONTIEV, 1978).

O fato de um de nossos ancestrais espantar a caça em direção contrária, num primeiro momento, não se caracterizava como uma ação que satisfizesse suas necessidades de alimento. Todavia, em um segundo momento, essa ação passa a ganhar sentido, quando a caça é abatida por um grupo de caçadores que esperava à espreita. Assim, para que o primeiro caçador agisse, de maneira consciente, espantando a caça, uma situação objetiva (necessidade do alimento), impulsionou ações, propiciando entendimento e planejamento. Houve, ainda, algum tipo de comunicação com os demais caçadores para a preparação da emboscada. (LEONTIEV, 1978).

Para Leontiev (1978, p. 78), “[...] a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas, sociais”. É possível afirmar que o ato de planejar, assustar a presa em vez de agir

¹³ A atividade aqui mencionada vem a ser um conceito empregado por Leontiev (1978) o qual explica como se dá o desenvolvimento humano. Nessa teoria, a atividade é meio para transformação tanto da natureza quanto da própria psique do sujeito.

diretamente para abatê-la e a própria organização do abate do animal vêm a ser uma dinâmica que emerge das relações sociais. Mostra-se, portanto, um modo humano de ação que vai se estabelecendo, distinção entre atividade e objeto. “Consequentemente, o alimento pode ser distinguido, entre outros objetos de atividade, não apenas ‘praticamente’, mas também ‘teoricamente’. Isso quer dizer que ele pode ser conservado na consciência e tornar-se ‘ideia” (LEONTIEV, 1978, p. 81). Esse seria o “protótipo” da criação e incorporação de um sistema de signos que vem permitindo ao homem uma ação no mundo mediada por instrumentos materiais e simbólicos.

Toda atividade, segundo Leontiev (1978), está atrelada a uma necessidade. A necessidade de algo impulsiona o sujeito para uma ação, é a necessidade que fará com que o sujeito crie um motivo.

Para Leontiev (1998, p. 69), “Um ato ou ação é 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 faz parte”. Desta forma, não é a ação em si que designa a atividade humana, a ação é um meio pelo qual a atividade se concretiza. Antes, a pessoa, para realizar uma atividade, deve ter consciência do processo como um todo, para que suas ações coincidam com seu objetivo final, sua necessidade. Ao final do processo, a atividade modifica o psiquismo do sujeito, que, por sua vez, concretizou no mundo suas intenções, pensamentos, necessidades, o imaginado. Assim, são construídos os sentidos para suas ações.

Perante tais pressupostos, o conceito de atividade também auxilia a pensar meu objeto de estudo - o ensino da música e seu papel específico para o desenvolvimento dos sujeitos. Por intermédio dessa teorização, busco compreender as especificidades do processo da atividade pedagógica com música que explicitem possibilidades de desenvolvimento psíquico dos alunos em idade escolar. Em outras palavras, busco compreender como se dá a apropriação dos conhecimentos, como uma das formas de garantir a vivência estética dos alunos.

4.2 O que muda na mudança? Quando a atividade principal se transforma e transforma o homem

*O que muda na mudança,
se tudo em volta é uma dança
no trajeto da esperança,
junto ao que nunca se alcança?*
Carlos Drummond de Andrade

A epígrafe com a poesia de Carlos Drummond de Andrade, do livro *Corpo*, publicado originalmente em 1984, parece expressar a eterna busca de objetivação do humano e que compõe uma das compreensões e desdobramentos suscitados por este trabalho: a eterna busca do homem de se compreender e se transformar, concretizada pelas ações que realiza em suas interações sociais, quando aprende ou cria algo novo por intermédio das atividades das quais participa, entre elas, a arte.

Por isso mesmo, pela atividade realizada é que se constituem as maiores transformações do psiquismo humano, concretizadas também pela transformação da atividade principal do sujeito. Assim, a passagem de uma atividade principal para outra acontece quando “a criança começa a se dar conta, no decorrer do desenvolvimento, de que o lugar que costumava ocupar no mundo das relações humanas que a circunda não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo” (LEONTIEV, 1998, p. 66). Para Leontiev, a atividade principal de cada estágio de desenvolvimento é determinada pelo tipo de relação social de cada sujeito e do lugar que ele ocupa nessas relações. Em outras palavras, relaciona-se com os condicionantes que determinam sua própria vivência no mundo concreto, condicionantes de ordem social.

Para entender o processo de mudança da atividade principal, como já discutido anteriormente, Leontiev (1998) sugere a diferenciação entre atividade e ação, visto que, para ele, nem todos os processos são atividades. A atividade, propriamente dita, vem a ser um processo pelo qual o sujeito consegue satisfazer suas necessidades e realizar ações conscientes. Para o autor em destaque, uma lembrança ou recordação, por exemplo, pode não se caracterizar como atividade ou mesmo não satisfazer qualquer necessidade. Se o sujeito não tiver consciência do processo em que sua ação está inserida como um todo, e se sua ação também não coincidir com a sua necessidade, ele apenas estará efetuando uma ação que não constitui uma atividade psicológica.

E quando pensamos nas atividades escolares? Como ficam os assuntos ligados às atividades/necessidades/motivos? Normalmente, o que move a ação de estudo ou de execução de uma tarefa por um aluno nem sempre é um motivo próprio dele, mas um motivo compreensível que pode se tornar eficaz. O motivo compreensível não necessariamente coincide com a necessidade do aluno, e também não é o motivo compreensível que move a sua ação. Só um motivo eficaz pode impulsionar a ação, de modo a torná-la significativa. Assim, após adentrar na escola,

gradualmente, a criança compreende suas responsabilidades e o papel social que ocupa na sociedade.

Enfim, tais motivos são compreensíveis, não eficazes. Mesmo a criança sabendo de tudo isso, pode não querer fazer a lição, não estar interessada em estudar ou participar das aulas na escola. O que pode mudar a situação é a transformação do motivo compreensível em um motivo eficaz. Assim, um aluno pode iniciar uma leitura/estudos porque a professora mandou, porque o conteúdo daquele livro irá “cair na prova”, ou porque só poderá ir brincar depois que terminar as tarefas. De acordo com Leontiev (1998, p. 70), “só motivos compreensíveis tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade”. E, na visão do autor citado, o modo como os motivos compreensíveis tornam-se motivos eficazes é o que faz sentido para a criança, levando-a a realizar uma atividade, em oposição à simples ação. Refere-se a um fazer com vistas a um resultado compreensível e motivado, algo que a criança queira alcançar, o que impulsiona o desenvolvimento psíquico. Por isso, para esse mesmo autor, a atividade significativa envolve sentimentos, afetos e emoções e, só assim, envolvendo os afetos e não simplesmente a razão, é que a atividade tornar-se-á significativa. Nesse sentido, são o envolvimento e o sentido que promovem a evolução da atividade, porque mobilizam a criança.

Leontiev (1998) traz um exemplo de atividade bastante ilustrativo, quando se remete ao aluno que está a estudar um livro de História para uma prova e é avisado de que o conteúdo a ser exigido no exame é outro e não aquele que está estudando. Nesse momento, o aluno pode se comportar de diferentes maneiras: pode deixar o livro de lado, terminar de ler ou mesmo parar de ler com certa tristeza, por estar gostando da leitura. No primeiro caso, “[...] a leitura não era propriamente uma atividade. A atividade, neste caso, era a preparação para o exame, e não a leitura do livro por si mesmo” (LEONTIEV, 1998, p. 68). Já o motivo impulsionador da ação de ler o livro, nos dois últimos casos, pode ter sido, inicialmente, um motivo eficaz (realizar bem a prova, cumprir a ordem do professor etc.). Porém, no decorrer do processo, o motivo se modificou, passando a ser um motivo do próprio aluno, que tinha por objetivo entender o conteúdo do livro.

Para o autor em questão:

Por atividade, designamos 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 (LEONTIEV, 1998, p.68).

Então, durante o processo de aprendizagem, o professor apresenta ao aluno uma situação que pode vir a se tornar atividade consciente, ou não. A proposta educacional não é em si uma atividade pronta, de que o aluno deve, unicamente, se apropriar. Trata-se de um processo complexo de reorganização mental por parte do aluno, o qual transformará a proposta pedagógica de atividade interior para uma atividade exterior. A atividade concreta proporciona condições para reelaborações mentais, ressignificações de mundo, comprovação e constatação de suas ideias, em relação às suas necessidades.

Deste modo, é possível afirmar que as relações da criança com outros sujeitos e com o mundo social/material impulsionarão a necessidade de objetivações, as quais concretizar-se-ão pela atividade a ser realizada. Sendo assim, é pela atividade que o sujeito percebe sua objetivação produtiva no mundo, sobre a base material. Esse fato proporciona a produção de sentido e significado para as ações, sejam elas concretas ou psicológicas e, por fim, acaba por transformar as próprias condições de existência.

No curso de novas significações, novas necessidades vão se criando e estabelecendo possibilidades de mudanças que se concretizam através de novas atividades, em um ciclo infundável. O homem, para se tornar humano, ou seja, para objetivar no mundo ações de natureza cultural, precisa criar, imaginar, perceber, de um modo socialmente mediado. Entre a realidade objetiva e as ações que realizo nela, estão presentes os significados e sentidos compartilhados. De modo mais específico, o homem necessita estar inserido em um processo educativo que ofereça atividades que tornem concretas as emergências subjetivas advindas das relações sociais. É nesse processo que o homem constrói a si mesmo.

As atividades compartilhadas nas relações sociais também possibilitam a criação de novas maneiras de conduta, assim como a concretização, no mundo, de elementos novos (instrumentos culturais que constituem o gênero humano), numa imbricação constante entre atividade e desenvolvimento humano.

A atividade permite ao sujeito objetivar-se, colocar-se no mundo, fato que transforma o mundo, os objetos, ele próprio e a sua consciência. Essas transformações asseguram novas condições de existência, impulsionando novas atividades, novas representações. Dessa maneira, enfatizo que a atividade humana e

as significações produzidas a partir delas vêm a ser um ponto de intersecção entre o homem e a cultura historicamente produzida pelo conjunto dos homens, o que permite a internalização dos modos de ser e estar no mundo culturalmente compartilhado.

Já em relação à compreensão do desenvolvimento da criança pela estrutura da atividade, Leontiev (1998) destaca que é preciso descobrir qual atividade principal acompanha o sujeito em cada estágio da vida. Como dito, as atividades principais são aquelas que se destacam pelo papel que desempenham no desenvolvimento; já as outras atividades podem ser consideradas subsidiárias. Assim, para os propósitos deste trabalho, a atividade principal é entendida como aquela ligada ao desenvolvimento psíquico, portanto, não necessariamente vinculada ao útil, ao saber fazer, ao executar. Entendo como o mais importante os processos que levam a objetivações criativas, ao desenvolvimento constitutivo da consciência de si e do mundo.

Importa salientar também que, diferentemente de outras pedagogias, as quais se utilizam do termo “estágios de desenvolvimento” para demarcar um desenvolvimento psíquico biológico e imutável, o termo empregado por Leontiev e adotado neste trabalho relaciona-se às condições concretas de desenvolvimento. De acordo com o próprio autor (1998, p. 65):

[...] embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente.

Além disso, também salienta que:

[...] não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais (LEONTIEV, 1998, p. 65-66).

Se não é a idade da criança que determina o seu estágio de desenvolvimento, então, as condições terão de ser criadas e oferecidas. O que permite inferir sobre a importância de atividades ricas, diversificadas, significativas, considerando o fato de cada pessoa nascer dentro de condições socialmente criadas e instituídas pelos grupos sociais.

Ao nascer, a criança depara-se com um mundo historicamente construído por valores sociais, morais, éticos, com modos de organização determinadas. É essa

organização já posta para o sujeito que determinará a atividade principal de cada estágio de desenvolvimento.

Segundo Leontiev (1998), partindo das condições imediato-concretas, a atividade principal pode ser distinguida em cada estágio por três características. De forma mais ou menos detalhada, esse autor explica que “Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados” (p. 64). Para explicar esse pensamento, o autor dá o exemplo da criança em idade pré-escolar, cuja atividade principal de desenvolvimento é o brincar. Por intermédio do brinquedo, “A criança começa a aprender de brincadeira” (LEONTIEV, 1998, p. 64). Ela aprende na brincadeira algo que não está constituído no brinquedo, propriamente, mas está nas possibilidades de desenvolvimento que o brinquedo oferece. Assim, os padrões de comportamento social, familiar, religioso etc. são assimilados pelas crianças por intermédio dos brinquedos. A criança desenvolve, no brinquedo, as significações socialmente construídas. Isso acontece, por exemplo, ao brincar com um estetoscópio, fazendo de conta que é um médico, ou quando brinca com uma boneca, fazendo-se passar por uma mãe e dona de casa.

O brinquedo possibilita sua atividade, já que, por ser criança, não pode se inserir nas atividades do mundo adulto, e essa é a condição para apropriação e internalização de padrões de comportamento, condutas sociais e suas formas de representação.

A atividade principal “[...] é aquela em que processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados” (LEONTIEV, 1998, p. 64), que garantem a base para a reelaborações psíquicas futuras. Assim, segundo Leontiev (ibidem), “Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela”. Leontiev enfatiza que a atividade principal serve como suporte para elaborações de novas atividades, auxiliando no processo da constituição da consciência. Atividades que, mesmo subsidiárias à atividade principal, constituem a personalidade.

Um outro aspecto da atividade principal, mencionado pelo autor, relaciona-se aos processos pelos quais “[...] dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento” (LEONTIEV, 1998, p. 64). Sendo assim, a personalidade da criança está atrelada às condições sociais, as quais determinam a atividade principal em cada

estágio de seu desenvolvimento, subsidiando possibilidades de novas elaborações e atividades.

Sinteticamente, a partir destas afirmações, é possível compreender as atividades principais como sendo aquelas que possibilitam a reorganização e construção de novas formas psíquicas; subsidiam condições para atividades e reorganizações mentais futuras; sugerem relações que lhes são exteriores.

Para Leontiev (1998):

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 (p. 63).

Assim, mesmo a criança tendo potencialidade para se desenvolver, ela necessita, antes, que lhe sejam oferecidas pela cultura condições ricas de vida, de relações e interações sociais para que esse desenvolvimento humano aconteça. Sobre isso, Pino (2005, p. 57) explica que o ser humano passa por dois nascimentos; um biológico e um cultural; destaca, ainda, duas propriedades que constituem esse processo:

[...] de um lado, a importância da primeira infância na consolidação do modo de operar das funções biológicas; de outro, que a aquisição das funções culturais, próprias do modo de operar humano, é tarefa difícil e complexa que não decorre da mera constituição biológica, mas das condições específicas do meio em que está inserido.

Essas condições serão responsáveis por possibilitar que efetivamente ocorram atividades que façam a mediação entre o sujeito e o mundo, de modo a viabilizar relações significativas com ele. A negação dessas condições, de possibilidades de participação, pela atividade da criança na e pela cultura, resultará na precariedade de seu desenvolvimento enquanto humano, tendo em vista que esse desenvolvimento não é garantido biologicamente para o homem. Sendo assim,

Todo reflexo psíquico resulta de uma relação, de uma interação real entre um sujeito material vivo, altamente organizado, e a realidade material que o cerca. [...] O reflexo psíquico não pode aparecer fora da vida, fora da atividade do sujeito (LEONTIEV, 1978, p. 93).

Lucien Malson escreveu um livro contando sobre crianças selvagens que foram criadas sem contato com seres humanos. Segundo Malson, “Será preciso admitir que os homens não são homens fora do ambiente social, visto que aquilo que

consideramos ser próprio deles, como o riso ou o sorriso, jamais ilumina o rosto das crianças isoladas” (1964, p. 55). Esse exemplo reflete os fundamentos das palavras de Leontiev (1978), destacadas anteriormente. O sorriso ou o riso, assim como o gesto, a fala, a criação, a imaginação, são elementos culturais internalizados por intermédio das relações sociais e não se trata de um desenvolvimento inato do ser humano. Pelo que foi apresentado até aqui, com a ajuda dos autores já mencionados, podemos afirmar que o homem é aquilo que, de forma interativa, vivenciou, interpretou e se constituiu, a partir de suas experiências em seu convívio social.

A compreensão dos processos da atividade infantil, que se traduzem em transformações mentais, se dá a partir de sua atividade principal. Posto de outro modo, se dá por meio do papel social que a criança ocupa em meio às relações que constituem os motivos pelas quais suas ações são dirigidas no mundo concreto.

A atividade caracteriza-se, portanto, como uma conexão entre o psiquismo e a realidade, entre o pensamento e o mundo, entre os motivos que movem a ação do homem no mundo e sua concretude, uma vez que “A análise psicológica mostra que a actividade interior teórica possui a mesma estrutura que a actividade prática” (LEONTIEV, 1978, p. 119).

Ainda para o mesmo autor:

É precisamente a comunidade de estrutura da actividade interior teórica e da actividade exterior prática que permite aos seus diferentes elementos estruturais passar – e eles passam realmente – de uns para os outros; assim, a actividade interior inclui sempre acções e operações exteriores, ao passo que a actividade exterior inclui acções e operações interiores de pensamento.

Quando efectuo um trabalho científico, a minha actividade é evidentemente mental, teórica. Todavia, no decurso do meu trabalho apresenta-se-me uma série de fins cuja realização necessita de acções exteriores práticas (LEONTIEV, 1978, p. 119).

Para Leontiev, a atividade acaba correspondendo à necessidade de objetivação mental do sujeito. Ao mesmo tempo, todo trabalho mental é constituído pela atividade que o concretiza. A transformação da consciência torna-se possível quando suas necessidades e processos de subjetivação desencadeiam processos de objetivação, movimentos de tornar próprio o que aprendeu com o outro e expressar ou criar novas coisas a partir disto. Todavia, vale ressaltar que a necessidade não surge no interior do homem, mas nas relações sociais, pois a consciência é fruto da interação entre o homem e a cultura, pela apropriação de significados e sentidos produzidos, quando compartilham atividades comuns. Consciência e atividade estão

imbricadas, constituem um todo, não como soma das partes, mas como interação entre elas; uma se explica pela outra e vice-versa.

Sobre os estudos acerca da compreensão do real e suas consequências para o refinamento do funcionamento psíquico humano em sua amplitude, Martins (2011) escreve que:

[...] a realidade congrega fenômenos que são intervencidos e interdependentes, determinando, para sua explicação, a apreensão da totalidade dinâmica edificada por tais fenômenos e não a apreensão de cada um deles como partes isoladas que se somam (p. 11).

É certo inferir, a partir das palavras apresentadas, que a condição e as necessidades humanas motivadoras das atividades constituem-se no bojo das relações sociais e materiais. A consciência humana, em sua constituição e em suas determinações/necessidades, torna-se possível no mundo concreto. E, por isso, seria correto afirmar que o mundo está para a consciência, assim como a consciência está para o mundo na e pelas relações/atividades.

Por esse viés, é possível pensar que criar condições/atividades que possibilitem incorporações de saberes, conceitos, ideias e significados que ajudem os alunos a se relacionarem com o mundo em diferentes perspectivas, de maneira mediada, pensada e refletida, é condição necessária para o bom ensino. Em síntese, conforme argumenta Pederiva (2009)

Se o trabalho é uma atividade importante na vida humana e se a atividade musical nasce aí imbricada, pode-se deduzir a grandeza da importância desta. Como parte integrante e sistematizadora da atividade de trabalho, como atividade social organizadora por meio de signos e instrumentos, ela modifica o próprio homem, permite-lhe o controle sobre seu comportamento, o controle da natureza e modifica o rumo de seu desenvolvimento. Ela inaugura novas funções humanas (p. 59).

De acordo com o explicitado no excerto, as atividades artísticas, assim como as demais formas de atividade, são maneiras de o ser humano construir possibilidades de se relacionar com o mundo, em busca de uma vida universal e livre. O ser humano necessita tanto da arte quanto dos demais conhecimentos para desenvolver a humanidade culturalmente criada pelo conjunto dos homens. Humaniza-se ao se apropriar dos saberes culturais historicamente construídos durante a atividade, os quais compõem a construção da subjetividade humana, subjetividade que possibilitará a compreensão simbólica da realidade.

Como dito, essa capacidade de transformação e construção humana pela atividade não é dada ao homem, mas construída. Vygotski afirma que “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (1988, p. 11). Sendo assim, no cotidiano escolar, posso “puxar” esse desenvolvimento, com atividades ricas e significativas em termos do tipo de conhecimento que elas veiculam. As afirmações anteriores autorizam-me a reafirmar a importância da atividade pedagógica na criação de oportunidades para que a criança tenha possibilidade de construir sentido social acerca do mundo circundante.

Vygotski (2009) parte do princípio de que as condições internas, geneticamente determinadas, não são suficientes para explicar o humano em sua complexidade, se o seu desenvolvimento não estiver intimamente relacionado às condições históricas e sociais de sua cultura.

Constituir funções superiores complexas implica apreender os conhecimentos historicamente construídos; quanto mais os sujeitos puderem “alargar” a compreensão de tais conhecimentos, mais complexas serão suas **funções**. O que posso aprender, por exemplo, com as músicas africanas? Medievais? Ou mesmo aquelas produzidas na época da ditadura brasileira?

As obras de arte são condensações de experiências humanas, portanto, adensamento de múltiplos conteúdos. Esses múltiplos conteúdos sociais, como reflexo de uma realidade percebida pela singularidade do artista, na arte, ganham uma forma.

A atividade, pensando especificamente no ensino da música nas escolas, é o meio pelo qual o aluno pode olhar “pela janela do mundo”. Se nossa constituição está ligada à atividade, a atividade musical coloca o sujeito em estrita relação com suas possibilidades de vir a ser porque a música veicula “conhecimentos condensados”, “internalizáveis”. Em Psicologia da Arte, Vygotski (1999, p. 282) diz: “cada obra de arte é uma complexa interação de muitos fatores”. Significa, então, que a obra de arte apresenta o ser humano ao que é inerente ao gênero humano em suas múltiplas formas de significar o mundo. Ainda diz Vygotski (1999, p. 315): “A arte é o social em nós!”. Talvez seja essa a relação da arte com a vida que o próprio autor busca compreender na referida obra, de um social que, de formas diversas, é parte integrante de todo ser humano. Isso acontece mesmo porque “a apreciação da arte estará sempre na dependência da interpretação psicológica que dela fizermos” (VYGOTSKI, 1999, p. 303).

A atividade musical, partindo desse entendimento, é a síntese dessa capacidade humana de expressar e compartilhar o vivido em suas formas mais complexas. Em outras palavras, “a obra de arte nunca reflete a realidade em toda sua plenitude e verdade real, mas é um produto sumamente complexo de elaboração de elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela” (VYGOTSKI, 2001, p. 329). A obra de arte, ao mesmo tempo, representa a antítese de uma realidade a se construir. Esse fato ultrapassa a própria técnica, a própria música, a própria ação, como atividade concreta em direção ao curso da expectativa na ânsia por alcançar o inalcançável, o inexprimível em sua concretude existencial.

A música prepara o comportamento subsequente, atuando na construção das condições para a transformação do psiquismo ao organizar a subjetividade do sujeito – “as emoções da arte são emoções inteligentes”, diz Vygotski (1999, p. 267). E continua esse pensamento, afirmando que “a arte é antes uma organização do nosso comportamento” (p. 320). Portanto, a atividade musical pode ser entendida como uma atividade subsidiária à atividade principal, uma vez que ela prepara o sujeito para desenvolvimentos futuros. O desenvolvimento humano não está na própria música ou na atividade musical, mas nas possibilidades existentes no contato da criança com esse objeto cultural.

Se pensarmos, por exemplo, nas crianças pequenas, mesmo quando a atividade musical está associada à atividade do brincar, não é possível uma afirmação exata de que, nesse caso, a música proporcione processos catárticos. Todavia, a música atua recolhendo elementos da realidade que auxiliarão em processos catárticos futuros. Age subsidiando formas mais desenvolvidas para a compreensão da realidade objetiva e de criações de possibilidades pelas mudanças desencadeadas por catarses. Atua sugerindo relações externas à própria atividade musical.

Durante esse processo de constituição do ser pela atividade musical, são criadas pelo professor de música situações diversas, atreladas à atividade na qual a criança tem maiores possibilidades de desenvolvimento (por exemplo, o brincar), para que ela entre em contato com o maior número possível de sínteses da história humana expressas pelas músicas. A atividade musical é um motivo pedagógico para que a criança amplie seu conhecimento artístico e internalize aspectos da cultura por intermédio desse caráter expressivo, que veicula modos particulares de compreensão de mundo. Por esse caminho, a atividade musical, na escola, edifica-se como um meio

constitutivo do humano, o qual dará base para processos de internalização e construção de sua própria constituição por processos catárticos e criativos.

Como resultado desse processo, as necessidades culturalmente mediadas abrem-se, ao mesmo tempo, para o novo. A partir dos estudos realizados por Vygotski (1999) – quando o autor se refere às emoções inteligentes, conscientes – compreendo que o efeito catártico da obra de arte se dá quando emoções difusas, ou mesmo angustiantes e desagradáveis, transformam-se. Ao transformarem-se em algo que possa ser exprimível, inteligível na realidade, também podem ser superadas. Nesse processo, nova forma de organização, superior e mais complexa, ocorre.

A característica essencial dos processos humanos é serem social e semioticamente mediados, permitindo aos sujeitos regular, conscientemente, sua própria atividade, compor sua subjetividade e, ao mesmo tempo, objetivá-la. Para a construção do sentido é preciso, antes, a experiência pela qual essa subjetividade venha a ter existência material/sensorial. A produção musical, como qualquer produção artística, é um caminho de expressão das subjetividades. Mostra possibilidade de criação e de produção da realidade material. A natureza do som ganha uma existência idealizada culturalmente e age como veículo de significações humanas. No processo, o aluno está criando para si novas formas de existência humana, assim como novas possibilidades de interpretação de mundo pelos novos tipos de saberes, que são desencadeados na/pela atividade.

Podemos dizer que as atividades artísticas participam da transformação dos motivos e necessidades humanas por, pelo menos, três caminhos: um que altera a necessidade do aluno ao longo do processo educativo, quando ele se apropria de um determinado conhecimento. Para que isso aconteça, necessita-se de tempo e dedicação. Outra que transforma a criança por intermédio da ampliação dos conhecimentos da cultura, devido ao contato dela com as produções artísticas musicais, durante as atividades que envolvam música e brincadeiras durante as aulas. Além, também, de uma transformação que pode ocorrer em qualquer momento a partir do contato da criança com a música. As transformações significativas dos dois primeiros processos não são imediatas, não podendo ser explicadas ou compreendidas como um momento de puro lazer e descontração para os alunos. O prazer comumente atribuído a essa atividade na escola está relacionado ao processo integrante de funcionamento constitutivo da catarse.

O maior enriquecimento que a música pode oferecer para a constituição do ser social, nos dois primeiros casos, advém justamente da catarse, quando o sujeito reelabora o sentido construído, referente à sua visão de mundo, pela reelaboração e reorganização dos materiais socioculturais internalizados, e também pelo contato da criança com a música ao longo de sua vida. O prazer estético que sentimos ao ouvir uma música, ao participar de uma atividade musical, é um dos elementos que constitui a catarse.

No primeiro caso e no segundo caso, a transformação que determina a elevação do caráter psicológico do aluno pode se alterar no decorrer de um determinado tempo. No caso da apropriação de uma técnica, a elevação psíquica acontece quando a criança percebe que o resultado de sua ação se torna mais “[...] significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu” (LEONTIEV, 1998, p. 70). Assim, a criança pode passar a sentir prazer em aprender a tocar, por exemplo, a flauta doce, e seu estudo tornar-se-á uma atividade independente do professor, pois passa a fazer outro sentido para ela no decorrer das aulas. O fazer criativo, no tocar a flauta, depende dessa internalização prática anterior. Mesmo porque, tudo que é criado é fruto de longa gestação (VYGOTSKI, 1987). Essas incorporações estendem-se para além das aulas de música e passam a fazer, assim, parte das experiências que constroem o homem como sujeito singular em sua trajetória de vida. Lembrando que, para Leontiev (1978), a atividade principal é aquela que engendra transformações psíquicas significativas, ou seja, em que funções psíquicas particulares são reorganizadas, constituindo novas **funções**. Dito de outro modo, a apreensão da técnica para uso de um determinado instrumento musical, ou mesmo as atividades musicais, condicionam transformações psíquicas futuras, externas ao próprio instrumento ou técnica apreendida, portanto estão ligadas à atividade principal do sujeito. Nas palavras do autor:

A aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras”, que “hominizam” a sua esfera motriz (LEONTIEV, 1978, p. 269, grifos do autor).

No segundo caso mencionado, a atividade musical age criando condições para a ampliação da base que garantirá material subjetivo e constitutivo do aluno. É esse material constitutivo que permitirá tanto uma compreensão de mundo que avança ao

prático e imediato, como para sua autoconstrução subjetiva por intermédio dos conhecimentos artísticos musicais.

Além da possibilidade de o sujeito entrar em um processo de transformação por intermédio da arte, dentro de um tempo mais estendido, acredito ser possível, no terceiro caso, que esse processo possa ocorrer logo no início desse contato ou em qualquer um dos momentos em que ele esteja acontecendo. É possível pensar, assim, que não existe, necessariamente, uma ordem. A transformação do motivo pelo qual o sujeito entra em atividade e se transforma pode ocorrer em qualquer momento do contato com o objeto artístico. Isso se dá pelo fato de essa transformação da subjetividade humana por catarses não advir, unicamente, da apreensão de uma determinada técnica artística, ou de uma construção subjetiva pela música que dependa unicamente da educação escolar, por intermédio de atividades musicais.

Por nos constituirmos nas relações sociais, é fato que os alunos trazem consigo, para a escola, um material cultural, inclusive artístico, formado em suas experiências extraescolares. Essa constituição extraescolar também é material que viabiliza a compreensão tanto do real como dos objetos artísticos, proporcionando transformações de visão de mundo, ressignificações e desenvolvimento da singularidade do indivíduo. Esse encontro apreciativo do homem com as objetivações do gênero humano de modo artístico transforma suas necessidades e motivos. Tal fato altera o modo como o sujeito passa a atuar sobre a realidade objetiva, sem ele precisar da apreensão de uma técnica artística, ou mesmo de um trabalho educacional que considere a atividade musical, por exemplo.

Compreendo que esse processo artístico, seja ele organizado pelo processo escolar ou proporcionado pela cultura extraescolar do aluno, é essencial à constituição do humano, parte de uma atividade mental complexa que se realiza graças ao poder evocativo da arte, pelo compartilhamento dos conhecimentos historicamente construídos quando superam a vida imediata e concreta. Esse poder evocativo é capaz de nos remeter a lugares e momentos distantes e mais significativos do que, muitas vezes, é experienciado, concretamente, pela vivência pessoal do sujeito. Esse modo de apreensão da realidade, de simbolização das experiências humanas, é específico da arte.

Para Vygotski (2001), “o sentimento estético deve ser objeto de educação tanto quanto os demais” (p. 350), ou seja, deve-se proporcionar aos alunos vivências mais

profundas capazes de superar o imediato, o aparente. Para o autor, observar, ouvir, sentir, não são processos inatos, mas aprendidos. É preciso educar os sentidos, estabelecendo contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social acumulada. Será esse um modo de “acesso à síntese das partes da reação estética” de que nos fala Vygotski (1999, p. 258) na busca de uma psicologia integral da arte?

A arte, por carregar imensas possibilidades de vir a ser, torna-se, inevitavelmente, também, um caminho educativo a ser desbravado, reavaliado e inserido, com urgência, no cotidiano das escolas. Vygotski (2001) enfatiza o “pós-efeito cognitivo da arte” (p. 342), entendendo que, por intermédio dela, podemos ampliar concepções sobre os fenômenos, ver com outros olhos, generalizar e unificar fatos dispersos, o que nunca acontece sem deixar vestígios em nosso comportamento.

4.3 Desenvolvimento humano e mediação semiótica

Frente aos propósitos deste trabalho, é importante explicitar a ênfase dada pela abordagem histórico-cultural ao desenvolvimento da atividade simbólica dos sujeitos. Pensando no curso histórico do desenvolvimento da humanidade, Vygotski ajuda a entender que o desenvolvimento humano é diferente do desenvolvimento de qualquer outra espécie animal. O homem produz e compartilha, pelo trabalho e pelas relações sociais das quais participa, instrumentos que lhe permitem transformar a natureza em que vive e a si próprio. Pino (1991) argumenta que:

Pelo trabalho humano, ao mesmo tempo em que os homens transformam a natureza para satisfazer a suas necessidades materiais e psicológicas, transformam-se eles mesmos, desenvolvendo funções e habilidades especificamente humanas (p.35).

Essa transformação da natureza a que Pino se refere não acontece entre outras espécies animais, que, para garantir sua sobrevivência, seguem unicamente seus instintos biológicos, agindo no mundo sem transformá-lo e sem criar novas formas e condições de existência. Já o homem, por intermédio de sua constituição social, torna-se capaz de ir além dos determinantes biológicos de sua existência ao fazer uso e ao criar instrumentos e signos na/para sua relação com o mundo. Isso quer dizer que suas atividades não são diretas, mas socialmente mediadas por tais criações. Esse movimento lhe possibilita significar o mundo e suas relações na e pela busca de meios alternativos de existência, por intermédio do uso e da criação de signos e instrumentos

para o trabalho. Essa capacidade do homem de criar suas próprias condições de existência pelo trabalho, pela criação e uso de signos e instrumentos, é o que diferencia seu desenvolvimento das demais espécies animais. E, para que esses processos aconteçam, a atividade criadora do homem desempenha papel fundamental.

Nesses processos de constituição de si pelas atividades das quais o homem participa, os signos cumprem uma função específica, impulsionando ações concretas para o campo da representação e do simbólico, fazendo uma interposição entre o mundo concreto e o sujeito, entre o psiquismo e a materialidade das coisas. O signo é o que, no plano da intersubjetividade, interpreta e explica o real. A palavra “amigo”, por exemplo, pode ter múltiplos significados e sentidos, dependendo das condições de interlocução, das experiências das pessoas em suas relações com os outros. Por isso, pode tanto aparecer na fala com um tom irônico (“Mui amigo”), como num tom afetivo (“meu grande amigo”). Essa significação da palavra é o que dá suporte ao desenvolvimento das funções superiores por permitir compreensões, produções de sentidos, conforme menciona Vygotski (1995). Por exemplo, quando o sujeito interage com um objeto, a interação não é direta, mas, mediada pelas significações desse objeto construídos na cultura. Ao ver uma cadeira, por exemplo, o sujeito remete-se a uma imagem simbólica, um conceito, uma imagem em sua mente que não é a cadeira concreta. O objeto designado pelo signo pode ser interpretado como algo que serve para sentar, que tem arestas pontudas, ou não, que pode ser de madeira, ou não etc. Pode, inclusive, remeter o sujeito a qualquer outra situação, não imediatamente presente, como, por exemplo, algum fato ou sentimento rememorado.

Deste modo, ao serem internalizados, esses mesmos conceitos ganham conotações específicas, advindas dos diversos sentidos que a palavra pode evocar para o sujeito, ganhando novas representações mentais, podendo pautar-se de acordo com as emoções, afetividades, memórias, descrições etc. O homem, então, não ficará preso unicamente às condições concretas de vida ou às significações puras das palavras.

O mundo simbólico (mundo dos signos, mundo imaginado) permite ao homem transitar em espaços e ambientes não imediatamente perceptíveis, entre o passado e o futuro, entre possibilidades de relações, criações. O homem pode planejar mentalmente suas ações antes de executá-las. Nesse sentido, para Pino (2006, p. 49), “o *imaginário* é o que define a condição *humana* do homem” (grifos do autor).

Sendo assim, é o desenvolvimento da imaginação que permite ao homem transformar e transformar-se.

Atuar simbolicamente no mundo é o que nos possibilita pensar, refletir, analisar, planejar, ter ideias, estabelecer relação com o que nos é dado concretamente. Por exemplo, quando amarramos uma fita vermelha no dedo para nos lembrarmos de dar algum recado, a fita, em si, não cumpre um papel instrumental, não é um instrumento pelo qual a pessoa possa efetuar a ação de dar o recado, mas atua no campo simbólico, intermediando a intenção de dar o recado e o ato propriamente dito. Outro exemplo é a imagem da enfermeira com o dedo próximo da boca fazendo referência ao silêncio. Esta imagem não diz respeito ao ato de silenciar, propriamente dito, mas media a intenção de fazer silêncio e o ato em si das pessoas que compartilham do mesmo significado.

As ações humanas são mediadas pela significação das experiências de outras pessoas que já passaram por experiências parecidas, não sendo necessária a vivência de tudo na construção dos conhecimentos – aspecto em que a imaginação desempenha papel fundamental. Sobre esse assunto, Luria (1979, p. 73) pensa que:

A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento do animal.

Sendo assim, a experiência acumulada historicamente pelos homens é transmitida aos seus descendentes via processo educativo, que ensina para a criança, entre outras coisas, como se sentar à mesa para jantar, como usar talheres, copo, como escovar os dentes, tocar um instrumento etc. Também ensina valores como o belo, o feio, o certo e o errado etc.

O compartilhamento da cultura humana, por intermédio dos signos, principalmente pela linguagem, torna-se possível graças à incorporação dos sistemas de signos que atribuem significados para os objetos e para as relações do homem com o mundo. Afinal, não me aproprio concretamente das coisas, mas de seus sentidos compartilhados com os outros. A mediação semiótica permite ao homem transitar em seu mundo simbólico, antecipando possibilidades, criando estratégias. Luria (1979, p. 72) exemplifica, de forma bastante clara, relatando que:

[...] ao sair a passeio num claro dia de outono, o homem pode levar guarda-chuva, pois sabe que o tempo é instável no outono. Aqui ele obedece a um profundo conhecimento das leis da natureza e não à impressão imediata de um tempo de sol e céu claro. Sabendo que a água do poço está envenenada, o homem nunca irá bebê-la, mesmo que esteja com muita sede; neste caso, seu comportamento não é orientado pela impressão imediata da água que o atrai mas por um conhecimento mais profundo que ele tem da situação.

Ainda para o mesmo autor, “[...] a grande maioria dos nossos atos não se baseiam em quaisquer inclinações ou necessidades biológicas. Via de regra, a atividade do homem é regida por complexas necessidades, frequentemente chamadas de ‘superiores’ ou ‘intelectuais’” (LURIA, 1979, p. 71).

O que Luria enfatiza é que o ato de comparar, escolher, avaliar, ou seja, solucionar problemas cotidianos é equivalente ao uso de instrumentos. Porém, trata-se de instrumentos do campo psicológico, criados pelos signos. O mundo simbólico e cultural permite ao ser humano adequar suas ações, mesmo que para isso seja necessário negar seus impulsos biológicos. Sobre esses impulsos, Luria (1979) diz que:

Encontramos frequentemente situações nas quais a atividade consciente do homem, além de não se sujeitar às influências e necessidades biológicas, ainda entra em conflito com elas e chega inclusive a reprimi-las. São amplamente conhecidos casos de heroísmo em que o homem, movido por elevados motivos de patriotismo, cobre com seu corpo bocas de fogo ou se lança à morte sob tanques; esses casos são apenas exemplos da independência do comportamento do homem em relação aos motivos biológicos. Entre os animais não há semelhantes formas de comportamento "desinteressado", que se baseiam em motivos não biológicos (LURIA, 1988, p. 72).

Essas palavras nos remetem à ideia de que não há semelhantes formas de comportamento nos animais porque eles não produzem e não interpretam signos. Diagnósticos comportamentais em experimentos realizados com animais que mais se assemelham com os seres humanos relacionam determinados comportamentos com a inteligência prática e não com uma inteligência mediada por signos. Todavia, é necessário salientar que essa inteligência, essa capacidade de atribuição de sentido e significado por intermédio dos signos, não está dada ao homem, ela precisa ser construída via processos educativos.

Experiências com chimpanzés mostram que eles são capazes de solucionar problemas práticos como: quebrar cocos com uma pedra ou pau; empilhar caixotes para pegar uma fruta que não está ao alcance; puxar com uma varinha uma banana

que se encontra do lado de fora de sua jaula, entre outras ações. Porém, se o caixote e a fruta, se o coco e a pedra, se a varinha e a banana não estiverem no mesmo campo perceptual, o chimpanzé não planejará ir à busca de tais instrumentos que o auxiliem na ação. Dito de outra forma, os animais fazem uso de instrumentos, mas eles não criam novos objetos para serem usados como instrumentos, não lhes designam funções ou nomes específicos, não os guardam para uso futuro. Isto se deve ao fato de que eles têm uma inteligência prática, porém, não mediada por signos. Se os animais incorporassem os significados de experiências anteriores (com auxílio dos signos), poderiam então imaginar e criar instrumentos a partir do que está dado (o caixote, a pedra e a varinha). Ou ainda, planejar ações para a resolução de problemas que fogem ao campo imediato da visão indo além da experiência imediata. Leontiev (1978), sobre esse assunto, menciona que:

O “instrumento” dos animais realiza igualmente uma certa operação, mas esta última não se fixa para ele. Logo que o pau desempenhou a sua função nas mãos do macaco, ele torna-se para o animal um objecto qualquer, sem interesse. Não se tornou suporte permanente da operação considerada. Razão porque os animais não fabricam instrumentos e não os conservam. O instrumento do homem, em contrapartida, é fabricado e é procurado, é conservado pelo homem e ele próprio conserva o meio de acção que realiza. [...] nas mãos do homem, o mais simples objeto natural torna-se muitas vezes um verdadeiro instrumento, quer isto dizer que ele efectua uma operação verdadeiramente instrumental, elaborada socialmente (LEONTIEV, 1978, p. 82-83).

Por essa razão, a mais bela canção nada significa ao ouvido animal. Como já dito, isso não acontece por uma deficiência auditiva, mas pelo fato de os animais não fazerem uso de instrumentos simbólicos de pensamento.

A criança pequena que ainda não se apropriou da linguagem tem atitudes semelhantes às dos chimpanzés. Podem usar uma cadeira para pegar um brinquedo que está no alto, encaixando brinquedos de montar com formas geométricas variadas etc. Porém, no período pré-linguístico, as crianças ainda não têm bem desenvolvido seu campo simbólico, fato que limita sua ação a uma inteligência prática, mesmo que já mediada simbolicamente pelos outros que a cercam. Principalmente com a aquisição da linguagem é que a criança vai desenvolvendo, através de suas experiências, da significação do outro, da relação social, a incorporação dos sistemas de signos, com grandes ganhos, em termos de desenvolvimento das funções superiores.

A possibilidade de significar e elaborar conceitos, por intermédio dos instrumentos semióticos, fundamentalmente da linguagem, permitiu ao homem tornar-se artífice de si mesmo, sendo capaz de conduzir o curso de seu próprio desenvolvimento na história. Pino (2000) relata que “A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da *ordem da natureza* à *ordem da cultura*” (p. 51, grifos do autor). O homem da cultura não mais agirá sob influência única de seus sentidos biológicos. O biológico, ao longo da história do desenvolvimento humano, ganhou uma nova existência, aquela permeada pela cultura.

A cultura humana, que vai se consolidando graças aos sistemas de signos internalizados, permite uma relação volitiva e significativa entre o ser humano e o mundo. Se antes o homem era determinado por suas características biológicas e não era capaz de atravessar o oceano, por ser um bípede, agora, por intermédio da cultura, pelo uso de signos e instrumentos, ele é capaz de criar o barco, o navio. Se antes ele não podia voar, agora pode, pois idealizou e concretizou, no mundo, o avião, que supre a sua necessidade de estar em lugares distantes.

Dizendo de outra forma, pela cultura, o homem transcende e desafia as próprias condições biológicas de sua espécie, criando novos repertórios de ações. Uma vez nascido na condição de animal terrestre e bípede, o homem, graças à cultura humana, não se restringe a tais determinações, pois constrói instrumentos que o tornam capaz de voar, de navegar sobre as águas entre muitas outras coisas. A cultura humana cria condições para que o homem se desprenda de suas determinações biológicas, criando possibilidades de uma existência idealizada, planejada de acordo com suas necessidades culturais, sociais e intelectuais, alargando suas possibilidades.

A atividade humana, nesse sentido, não se restringe à ação do trabalho corporal, braçal, mas está vinculada, também, ao uso de instrumentos semióticos os quais permitem ao homem significar e planejar suas ações, criar algo novo.

Assim, se o humano só existe porque o homem é capaz de fazer uso de instrumentos materiais e simbólicos, **a arte tem o papel de transformar e criar novos sentidos acerca desse material cultural que constitui a existência do humano em nós**. Não basta, para o homem, unicamente interpretar significações, conceitos, objetos. Ele precisa, ainda, almejar, sonhar e sentir que é capaz de ultrapassar suas necessidades básicas em direção a uma existência plena de sentido.

Para isso, deseja ser outros, incorporar para si o que de humano outros homens já edificaram, de modo a reafirmar sua existência como membro de uma espécie que é pensante, sensível, emotiva etc., capaz de criar e transformar.

Apreciar uma música, por exemplo, implica em movimentar sentidos, sentimentos, sonhos, emoções, pensamentos que estão sempre relacionados às vivências do mundo concreto. Sobre esse movimento da subjetividade humana, Fischer¹⁴ (1977, p. 56) diz:

O amor, o mais subjetivo dos sentimentos, é também o mais universal dos instintos, o instinto da propagação da espécie. As formas e expressões específicas do amor em qualquer época refletem as condições sociais que permitem à sexualidade desenvolver-se em relações mais ricas, mais complexas e mais sutis. Refletem quer a atmosfera de uma sociedade baseada na escravidão, quer a atmosfera de uma sociedade feudal ou de uma sociedade burguesa. E refletem, também, o grau de igualdade ou desigualdade das mulheres em relação aos homens, a estrutura do casamento, a idéia corrente de família, atitude no que se refere à propriedade etc.

Esse excerto nos remete, novamente, ao caráter antropomorfizador da arte. Quero dizer: como um elemento especificamente humano – “sentimento amor” – toma forma objetiva pela arte, refletindo a interioridade humana em suas múltiplas formas de significar a sexualidade. Um fator que, a princípio, é biológico, mas que na cultura ganha novas formas e sentidos. A ciência possui um olhar sobre a sexualidade que é desantropomorfizador, ou seja, a ciência não é capaz de revelar o humano contido na sexualidade.

A arte reúne e organiza, em um ponto passível de expressividade, elementos significativos dispersos, em prol de uma nova significação, de certa forma, totalitária da realidade. Totalitário no que se refere a uma organização do sentido atribuído a um determinado contexto percebido pelo artista que está além da aparência desse mesmo contexto/fenômeno. Em arte, para se chegar à aparência da essência de uma realidade percebida, faz-se necessário considerar, também, a forma dos sentimentos e das emoções que nascem aí imbricados. O objeto artístico não reflete apenas uma realidade vivida ou percebida pelo homem, mas como essa realidade afeta a interioridade/singularidade do artista.

¹⁴ Mesmo não sendo Fischer um autor da psicologia histórico-cultural, entendo que suas ideias permitem a ligação entre essa teoria (histórico-cultural) e o objeto de estudo deste trabalho (a especificidade da música nos processos de desenvolvimento humano).

Em arte, por exemplo, pela forma de um desenho, quando o artista retrata a reprodução sexual da espécie humana, ele representa essa imagem partindo do ponto de vista de sua interpretação singular sobre esse fenômeno. Nisso, inclui-se a descrição do elemento emocional que constitui o processo de significação, referente à sexualidade. Isso acontece dada a complexidade cultural que permitiu ao homem representar esse fator biológico, também, pela mediação do sentimento “amor” na arte.

Essa capacidade do homem de representar simbolicamente os elementos que permeiam a vida e suas relações de sentido é o material do qual a arte se nutre para o processo de transformação dessa mesma realidade objetiva e simbólica. Essa significação supera o dado biológico e transforma os sentidos culturalmente criados pelo desenvolvimento de novos sentidos atribuídos por incorporações genericamente humanas. Essa nova concepção, no caso, sobre o amor, passa a mediar as relações que nos afetam. Ao atribuir a um fenômeno que, em primeira instância, é biológico (sexualidade), um sentido passível de ser representado, partilhado, objetivado por formas artísticas que representem o amor em seus múltiplos sentidos singulares, a arte compartilha, desenvolve e transforma sentidos individuais. Tal simbolização permite ao homem, pela arte, refinamento e complexificação de sua compreensão das relações sociais, as quais têm por base tal fenômeno biológico – agora culturalmente significado e apreendido.

O modo como respondo a uma obra de arte, como a interpreto, envolve o que eu posso apreender dela. Conforme argumenta Vygotski (2001), um quadro não representa um simples pedaço de pano com certa quantidade de tinta aplicada nele, pois, quando um expectador o contempla, interpreta essas tintas. E assim, “o complexo trabalho de transformação do pano pintado em quadro pertence inteiramente ao psiquismo do receptor” (p. 334).

A arte, ou uma composição musical, de modo mais específico, pode nos tirar de nossa mera existência cotidiana e nos transportar para um lugar diferente das condições em que estamos, pelo carácter típico desse modo de expressão. Isto só é possível porque nos apropriamos de símbolos e signos, imaginamos, atuamos representativamente por intermédio de tais instrumentos. A música é um meio para movimentarmos e transformarmos aquilo que socialmente está dentro de nós. O desenvolvimento da imaginação, por exemplo, é tido como um dos resultados desse processo de experiência. Vygotski afirma que:

[...] a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia (VYGOTSKI, 2009, p. 25).

Vygotski relaciona o desenvolvimento humano com as oportunidades que o sujeito tem de viver experiências que lhes proporcionem a ampliação e transformação de suas **funções**, ou seja, experiências que ofereçam a construção da matéria prima para novas criações.

Pela perspectiva histórico-cultural, posso compreender que uma criança não poderá desenvolver a sensibilidade musical se não estabelecer um contato que permita a ela assimilar elementos próprios dessa atividade, historicamente construída pelos homens. Para Leontiev (1978, p. 166), todo desenvolvimento psíquico dos indivíduos é estabelecido pelas “[...] relações particulares, específicas, com o mundo que o cerca, mundo feito de objetos e de fenômenos criados pelas gerações humanas anteriores”.

Assim, a arte vem a ser uma prática social que tem por finalidade tornar objetivo o que se estabelece subjetivamente no ser humano pelas suas experiências na cultura. Dito de outra maneira, a arte torna-se perceptível pelos campos sensoriais da visão, da audição e dos movimentos corporais e sensoriais, no caso da dança e do teatro, objetivando sensações, emoções e criações do artista, por meio das condições materiais as quais influenciam o modo de ser e de compreender o mundo. Todavia, assim como o próprio Vygotski (2009) esclarece, os desejos, os impulsos não criam nada, é preciso ainda a experiência na cultura, na qual as necessidades expressivas tomam formas materiais. É importante entender que a dimensão individual subjetiva está totalmente atrelada à dimensão social objetiva, motor possibilitador da criação.

É essa capacidade que o homem tem de modificar a natureza e de se autorregular na e pela atividade que o diferencia das outras espécies animais. É inevitável que esse movimento também crie possibilidades de um vir a ser pertencente ao coletivo que essa experiência faz suscitar.

A arte veicula algo que impulsiona a nossa eterna busca pelo que é essencialmente humano, expõe nossas relações, muitas vezes práticas e utilitárias do dia a dia, na busca por seu sentido humano. Atua, dessa forma, revelando a realidade

em formas outras, esclarecendo, incitando e transformando a realidade concreta e subjetiva do homem em direção ao inusitado.

É preciso destacar que as possibilidades de se apropriar do gênero humano envolvem uma compreensão que vai muito além da experiência imediata, que é capaz de interpretar e recriar situações e contextos não necessariamente vivenciados pessoalmente. Tendo um papel ímpar para que tais situações se efetivem, a obra de arte é considerada por Vygotski (1987) uma mediadora fundamental.

A arte, possivelmente, foi um instrumento cultural que auxiliou o homem, em sua evolução pré-histórica, a modificar seu entendimento de mundo pela transformação e criação de suas atividades práticas e associativas em algo com sentidos comuns. Sentidos compartilháveis, significações da realidade vivida em suas formas mais complexas de sentido.

Assim, a compreensão sobre o homem como um todo, do que sente ou pode vir a sentir frente à sua existência no seio das relações, do que cria ou pode vir a criar, do que transforma ou pode vir a transformar pela atividade artística está ligada à apreciação estética. Quando os sentidos humanos passam pelo processo artístico, o artista imprime na obra, partindo de sua constituição, uma nova combinação de sentido como negação e superação de uma realidade percebida. Esse conhecimento do artista torna-se um objeto social, podendo ser percebido e objetivado pelos demais. É nossa capacidade de atribuir significado ao vivenciado que nos transforma e guia novas buscas de compreensão do real. A busca do homem pelo sentido das coisas recebe na arte uma concretização; somente a arte revela o elemento cultural humano que permeia as relações do vivido. Assim, pela arte, o homem eleva-se de um estado fragmentado a um estado de integralidade. Esse estado permite ao homem não apenas compreender sua existência como suportá-la e torná-la mais receptiva à humanidade nele, nascida do social.

Diria, então, que o resultado da apreciação artística concretiza, no mundo, inúmeras possibilidades de vir a ser do homem, pela vinculação dos aspectos humanos nela encarnada. Isso inclui, também, nossa existência prática, tecnológica, científica, social etc. Alcançamos, assim, um ponto dialético de sublimação da nossa condição no eterno devir de compreensões, mais desenvolvido e complexo à medida que nos apropriamos do gênero humano expresso na obra de arte.

A arte relaciona-se com a transformação dos sentidos no que tange às significações construídas na realidade vivida, por intermédio do uso de instrumentos

semióticos e materiais pela atividade também artística. Essa transformação nunca é retroativa, ela é sempre realizada na superação por incorporação, servindo tanto como meio para ampliação, como para superação das condições subjetivas e sociais de existência, de percepção da realidade e da maneira de se relacionar com essa realidade. A arte age na transformação dos sentimentos, levando o homem a se colocar em movimento para ir em busca de uma nova compreensão da realidade. Dessa forma, artisticamente, posso tanto me apropriar do que foi vivenciado por outras pessoas em suas experiências pessoais, como me apropriar do que foi, artisticamente, vivenciado por outras pessoas.

A inconclusa emoção estética, em sua primeira instância, no caso da música, é sua maior riqueza. Diferentemente do conhecimento científico, que tem por finalidade ser determinado e conclusivo, o conhecimento artístico apresenta inúmeras possibilidades de interpretações e concretizações. O conhecimento artístico não é algo concluído, mas ponto de ampliação para novas possibilidades de existência. A música permite essa reelaboração da subjetividade que, como parte do “efeito pós-artístico da arte”, acarreta na mudança comportamental, existencial e perceptiva do sujeito.

4.4 A atividade criadora e seu papel para o desenvolvimento humano

A atividade criadora, conforme discutido por Vygotski (1987) e Pino (2006), está relacionada a uma atividade que é fruto da combinação de experiências compartilhadas graças à capacidade humana de “reter” estas mesmas experiências e, ao mesmo tempo, (re) significá-las, (re) elaborá-las. Sendo assim, a imaginação e a capacidade criadora, como consequência, permitem ao homem um reinventar-se a si mesmo, criando seu próprio modo de ser. Sobre esse assunto, lembra Vygotski, “O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (2009, p. 14).

O papel da arte é expressivo para a criação do novo, ou a transformação do já existente. Vygotski (1999) chega a afirmar que a arte intensifica a atividade da

fantasia¹⁵ e está associada ao **conjunto das significações e representações simbólicas**, necessário para a reelaboração e significação da existência.

O sujeito não é unicamente passivo, como alguém que irá ser contagiado pela arte ou pelos demais elementos sociais e seus significados. Nem unicamente ativo, como um ser dotado de motores endógenos de assimilações. Pelo contrário, trata-se de um processo interativo de assimilações e ressignificações, o que promove o constante desenvolvimento e transformação da natureza e do próprio homem. Nesse aspecto, a música, como constituinte do ser social, permite à criança, por intermédio das experiências musicais, apropriar-se de elementos culturais também necessários ao seu processo de criação, possibilitando novas formas de existência. Para Vygotski (1999), uma composição musical deforma a natureza dos sons e das palavras. Com isso, inaugura o novo, pelo auxílio das palavras e do som. A criação artística subverte a lógica e a forma, tal como o artista ao esculpir uma imagem quando “obriga a pedra a assumir formas vegetais, a ramificar-se, a dar folhas e rosa” (p. 301). Para o autor escolhido, extrair da pedra essa ousadia e essa ternura é o ápice da própria criação.

É possível compreender, então, o papel da música para o desenvolvimento educacional dos alunos, quando essa atividade se propõe à criação de novas possibilidades de interpretação, expressão, pensamento. Formas que também contemplam os conhecimentos historicamente construídos pelos homens.

E, o que é a atividade musical e a apreciação musical, se não uma forma de criação humana? Atividade criadora que possibilita novas maneiras de conduta/ação no mundo? A música é um dos modos para a construção desse homem culturalmente constituído, um meio para circulação de ideias, ponto em comum do gênero humano apesar da divisão de classes.

O processo criativo, de acordo com Vygotski (2009), é a condição para que o homem se torne humano quando cria suas próprias condições de existência. Por outro lado, em *Imaginação e arte na infância*, Vygotski (1987) argumenta que a criação não é o emergir de algo nunca visto antes. Pelo contrário, a criação está relacionada à capacidade do homem de, pela apropriação de instrumentos e significados culturais, pela recombinação desses elementos, criar o novo.

¹⁵ A concepção do fantástico para o autor está relacionada à possibilidade humana de reelaborar o já existente, de ir além do convencional, de criar. Sendo assim, não há nada de irreal no fantástico, ao contrário, nele acontece uma recombinação original do real (VYGOTSKI, 1987).

De acordo com Duarte (2013), é fácil notar a criação, o novo nos instrumentos concretos, nas ferramentas humanas objetivadas no mundo, ou seja, no inusitado, na objetivação nunca antes vista. Ainda para o mesmo autor:

É muito difícil, na história, separar absolutamente a repetição e a criação do novo, porque muitas vezes, ao se produzir um instrumento já existente, são descobertos novos aspectos que levam ao seu desenvolvimento. O mesmo pode acontecer com a descoberta de novas formas de utilização de um instrumento, o que pode vir a nele acarretar modificações. Esses exemplos simples já mostram que a objetivação e a apropriação, como processos de reprodução de uma realidade já existente, não se separam de forma absoluta da objetivação e da apropriação como geração do novo (DUARTE, 2013, p. 35).

Assim também, Saccomani (2016), em seus estudos sobre os processos criativos na arte e na educação escolar, explica que “[...] a criação começa a existir a partir do momento em que o ser humano antecipa mentalmente o resultado de sua ação” (p. 46). Em outras palavras, quando o homem antecipa o resultado de sua ação pelo pensamento, está conduzindo sua ação de maneira planejada, de modo a transformar a natureza, a partir de sua capacidade de criação de novas formas de existência no mundo pelo uso de instrumentos técnicos e simbólicos.

A reprodução/incorporação/elaboração dos instrumentos simbólicos, historicamente criados pelos homens, vem a ser não somente a repetição de algo existente, como pode ser entendido do ponto de vista da lógica formal, mas a conservação de conhecimentos. Tal fato possibilita novas formas de conduta, inexistentes anteriormente. A arte, nesse contexto, aparece como um organizador de nossa constituição social, ao movimentar e transformar motivos, o inteligível, os sentimentos e as emoções articulados à vida concreta.

Portanto, no caso da educação escolar, quando um aluno se apropria de um novo conhecimento pela mediação pedagógica, proporcionado pela música, é possível afirmar que “[...] outro ser humano se coloca entre a criança e o novo objeto” (SACCOMANI, 2016, p. 56). Outro ser humano, capaz de lançar mão de “dispositivos artificiais”, ou seja, dispositivos não biológicos, mas culturalmente criados, que podem ser transferidos de uma geração para a outra. No âmbito desse conhecimento transmitido de geração a geração, explica Leontiev, (1978), os instrumentos culturais contêm uma atividade socialmente acumulada.

Assim, de acordo com Duarte (2016), alguém que ouve uma apresentação musical instrumental, por exemplo, cuja técnica foi incorporada à subjetividade do

sujeito, pode ter a impressão de que o músico nasceu sabendo tocar daquela forma espontânea. Todavia, para esse autor, essa espontaneidade para manipulação do instrumento musical é reflexo da apropriação de um conhecimento humano, após um longo processo de repetições exaustivas, dedicação e paciência. Percebo, conforme indicou Duarte (2016), a relação entre a apropriação da técnica musical como instrumento da cultura e ampliação das possibilidades de desenvolvimento humano e criação.

Sendo assim, analisando a relação entre a apropriação de um conhecimento técnico artístico e sua contribuição formativa, como meio para ampliar nossas possibilidades de constituição, entendo que nisto já reside, também, o novo, pois essa apropriação e seus possíveis desdobramentos não existiam antes. São o resultado das apropriações dos elementos vivenciados na atividade artística.

Após a incorporação dos conhecimentos compartilhados na cultura e das técnicas e operações necessárias para a apropriação de um novo saber, o sujeito possui um novo meio para apreensão e objetivação da realidade. A técnica artística vincula-se a uma forma de tornar concreto, no mundo das relações, o que percebo e anseio concretizar, vivenciar, transformar. Obviamente, na maioria das vezes, não é possível tornar concretas todas as possibilidades de ser e estar que nos afetam e nos inspiram. Para Vygotski (1999, p. 311), “É essa possibilidade de superar na arte as maiores paixões que não encontraram vazão na vida normal o que, pelo visto, constitui a função do campo biológico da arte”. É preciso deixar claro, porém, que o autor não considera como função da arte agir como elemento de adaptação biológica do organismo ao meio. Ao invés disso, ele enfatiza que a arte “[...] surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a idéia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento” (idem, p. 310).

Ao ouvir uma música, por exemplo, é como se entrássemos em contato com possibilidades humanas antes não consideradas, mesmo sem sabermos exatamente a origem dessas emoções vivenciadas pelo artista. Essa experiência emocional permite a criação de caminhos alternativos, quando busco, em minhas vivências, significar esse sentimento que me emociona, mas que é conceitualmente entendido, em primeira instância, somente pelo artista.

[...] o indivíduo pode superar uma visão particular e olhar o mundo por meio das lentes universais da arte. Esse movimento de superação da particularidade individual também recai sobre o artista no momento de formulação e construção do objeto estético. (FERREIRA, 2013, p. 134).

Tratando-se da atividade artística, por exemplo, quando aprendemos a tocar um instrumento musical, ela é meio para se produzir artisticamente essa visão de mundo. É nesse movimento de apropriação da produção cultural que os sujeitos superam sua condição existencial anterior. A objetivação que ocorre durante o ato de tocar um instrumento musical, ou de compor uma música, é parte de uma síntese. Ela antecede a síntese transformadora das subjetividades¹⁶ humanas pela objetivação. A passagem da síntese para a síntese representa a transição viabilizada pela arte, de uma organização subjetiva que passa a comportar sentidos claros e organizados quando o sujeito observa a sua própria experiência. As palavras de Duarte permitem entender como se dá a ideia da música como objeto cultural:

[...] essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim (DUARTE, 2013, p. 26-27).

Desse modo, não somente se reproduz algo já existente, criado por outra pessoa, mas se apropria de um conhecimento já desenvolvido historicamente. Ao internalizar esse conhecimento, o sujeito o transforma em “segunda natureza”, ou seja, o torna parte de sua singularidade humana criando o novo para si.

E assim, durante o processo criativo pela música como parte de uma constituição humanamente superior, o aluno está se apropriando das particularidades do ato de tocar um determinado instrumento musical, mesmo que, inicialmente muito mais preso à técnica do que à criação do novo, do inédito propriamente dito. Isso não quer dizer que o processo de criação se dê separadamente do processo de internalização da técnica como conhecimento. Os dois elementos (criação e apreensão da técnica) acontecem simultaneamente, pois se trata de uma longa apropriação de processos que resultará em novas possibilidades de aprendizagem pela aquisição desse instrumento cultural.

¹⁶ O conceito de subjetividade no escopo deste trabalho é compreendido como o processo pelo qual o que é do plano social passa a pertencer ao indivíduo, de modo a tornar-se próprio, singular, constitutivo (LEONTIEV, 1978).

Heller (2006, p. 12) adverte que:

[...] composição não é sinônimo de criação, assim como interpretação não é sinônimo de reprodução. O intérprete pode (e deve) ser tão criativo quanto o compositor. A diferenciação entre um “criar” e um “tocar” deve ser transposta: não há tocar sem criar, nem criar sem tocar. É preciso voltar aos fundamentos da ação em música, resgatar a artisticidade da expressão musical. Nesse sentido, estaremos discutindo aqui não a música “em si” mas as “formas”, os “modos” como nos relacionamos com ela.

O fato de o sujeito não criar uma música inédita, mas ter aprendido a tocar uma música, criada por outra pessoa, não quer dizer que ele não tenha criado o novo para si. A criação também é a reelaboração dos conhecimentos prévios da pessoa para a constituição de algo que agora passa a fazer parte de seu domínio prático e intelectual, com ganhos em termos de desenvolvimento.

Em minha experiência como professora no ensino de flauta doce para alunos dos primeiros, segundos e terceiros anos, participei desse processo – aquisição, pelos alunos, de uma técnica como instrumento da cultura ao qual se condicionam modos de ser genericamente humanos. Por várias vezes, meus alunos me abordaram em sala de aula, pedindo para que eu os deixasse fazer uma apresentação com a flauta de uma música que eles haviam aprendido sozinhos, diferente do repertório no qual estávamos trabalhando. Às vezes, também, eu era surpreendida por meus alunos que queriam mostrar, aos outros alunos da sala, uma música de composição deles. Eles me diziam: “Professora, eu inventei uma música na flauta, posso tocar para todos ouvirem?”. E tocavam, em diferentes sequências, um conjunto de notas conhecidas, aprendidas durante as aulas de música. Nesse caso, várias transformações acontecem ao mesmo tempo, entre elas, o início da incorporação de um novo conhecimento/linguagem pela técnica que ainda não se tornou espontânea, mas que pode passar a atingir níveis mais altos de expressividade e criações. Mesmo porque, nos processos de constituição de nós mesmos, estão em jogo situações de improvisos, de recortes da realidade e imagens combinadas de coisas vistas e as coisas ditas. O novo com o velho.

Ao mesmo tempo, essa internalização só ocorre porque a criança está em um processo de subjetivação e objetivação de sua singularidade, em um processo de reelaboração enquanto ocorrem suas experiências. No início, as criações ou o conjunto de notas que a criança se arrisca a criar caracterizam/refletem o começo de um longo trabalho de desenvolvimento.

Como explica Smolka (2009, p. 10):

[...] é na trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros, nomeados ou anônimos, que se pode criar e produzir o novo. Não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história.

Nesse sentido, a criança não só reproduz a música ensinada, mas cria, por intermédio de suas reelaborações, algo que antes não fazia parte das atividades dela.

O outro lado da técnica instrumentista musical e da materialidade da música como resultado dessa incorporação é que, de acordo com Vygotski (1999), “[...] nenhum dos elementos da obra de arte é importante em si. Não passa de uma tecla. O que importa é a reação estética que suscita em nós” (p.259). Dito de outra maneira, o importante não é o elemento musical em si, a técnica, saber tocar, mas sua capacidade social de transformação, o construir-se a si mesmo, o lado que reflete a humanidade sensível e socialmente constituída possível de ser concretizada pela música. O aprendizado é colocado em prática, materializado pelo som do instrumento, pelo modo como ele toca. Isso agora é parte dele, pertence ao sujeito.

A singularidade humana ganha sua “porção” material na música, revelando e tornando social o que socialmente foi e está se constituindo. E esse processo envolve sua percepção completa. Por isso, nesse caso, não se trata unicamente da expressividade emocional. Essa emoção está sempre relacionada ao conteúdo da vida vivenciada pelo sujeito. Envolve, portanto, âmbitos sociais, políticos, religiosos, familiares..., além também de afetividades, técnica e maestria. Tal resultado não afeta somente o autor da canção, ou o intérprete, mas quem a ouve também. É o meio pelo qual o sujeito tem de tornar próprias suas vivências, advindas de suas relações sociais. Dito de outro modo, trata-se de processos de resignificação que sua apreensão de mundo possibilitou suscitar.

Ora quem é que não sabe
O que é se sentir sozinho
Mais sozinho que um elevador vazio...
...Só faz milagres quem crê que faz milagres
Como transformar lágrima em canção... (BALEIRO, 2010).

Conforme indica a letra da música de Zeca Baleiro, “[...] na obra de arte a imagem está ligada ao conteúdo, como na palavra a representação está ligada à imagem sensorial ou ao conceito” (POTIEBNYÁ apud VYGOTSKI, 1999, p.34). Por meio da arte, podemos ir mais além. As palavras dessa canção não representam

somente conceitos. A combinação artística da poesia contida na letra dessa música, por exemplo, permite-nos ir além do conceito que ela exprime. Pela lógica formal não é possível transformar lágrimas em canção, mas, pela arte, sim. Nesse caso, os conceitos das palavras ganham sentidos que ultrapassam elas mesmas – o sentido revelado pela expressão artística. Por isso, o homem não necessita ficar preso ao conceito formal das palavras. Podendo, inclusive, de uma forma artística e criadora, pela recombinação de significados, obrigar as palavras a refletir o sentido da vida apreendido pelo artista.

Da mesma forma acontece com a música instrumental. Seu som pode não representar apenas técnica e esquematização, mas uma ideia, um sentimento relacionado a uma determinada realidade objetiva em sua dinâmica de funcionamento. Essa realidade observada pelo artista pode ser interpretada como conflitante, prazerosa, amável, desalentadora... E essa realidade pode ser compartilhada ao contemplar a arte. Esse efeito está relacionado com o caráter antropomorfizador da arte, salientado por Frederico (2013) em seus estudos lukacsianos. O fruto das reflexões feitas por Frederico, a partir do já indicado por Lukács, é que, ao subverter a ordem da natureza, ou mesmo das significações das palavras para exprimir concretamente um sentimento novo, também subverto a lógica de minha constituição.

A música transcende a si mesma, ao ato de sua criação ou execução, pois remete o sujeito a outras experiências emocionais, criativas e sensitivas além das vividas no cotidiano, do convencional. No caso da apreciação de uma música instrumental criada por outra pessoa, ela, ao mesmo tempo, está e não está diretamente ligada às experiências já vivenciadas pelo apreciador. Dessa forma, ao mesmo tempo que o apreciador não compreende os motivos reais que levaram o artista a compor tal música, para compreender a obra, lançará mão de sua constituição subjetiva nesse exercício. Esse compreender a obra está relacionado com o movimento subjetivo que permite ao sujeito deixar-se comover pela arte.

Para elaborar seu olhar sobre a realidade, o sujeito não necessita vivenciar todas as alegrias, felicidades, tristezas e desafetos objetivadas nas obras artísticas em suas experiências pessoais. A música é um instrumento cultural humano que sintetiza grandes fontes de expressividade, pelo fato de, pela arte, ser possível tornar **vivências em memórias, sentimentos sobre o vivido em formas concretas** socialmente partilháveis. Ao apreciar uma obra de arte, o homem pode vivenciar,

artisticamente, todas essas objetivações. Lembrando que, para Leontiev (1978), é pela estrutura da atividade que se transformam as estruturas mentais.

Assim, para Vygotski (2009, p. 29) “Muitas vezes, uma simples combinação de impressões externas – por exemplo, uma obra musical – provoca na pessoa que ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos”. Essa ampliação de experiências, evocadas/provocadas pelo vivido em suas mais diversas situações, também foi discutida por Vygotski em diferentes obras, entre elas, *Imaginação e criação na infância* (1997).

Inicialmente, eu acreditava que o elemento mais importante do ensino da música fosse realmente a técnica, como instrumento para se atingir a expressão dos sentimentos e das emoções. Esses instrumentos seriam capazes, por si sós, de desenvolver as afetividades e, juntamente com a dinâmica interfuncional das demais funções psíquicas superiores, a constituição da singularidade humana. Essa seria a síntese mais importante de toda a nossa constituição. Compreendo, agora, que continuava explicando o humano pela soma de suas partes, já que, para mim, a música serviria, unicamente, para o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos. Hoje, reconheço falhas nessa concepção e a considero vaga e romantizada, já que era baseada na ideia de uma expressividade emocional inata e não fundamentada sobre a origem social das emoções e dos sentimentos em nós.

Agora, sob um olhar teórico mais apurado, sem ter a intenção de finalizar o assunto a que me propus discutir, volto meu olhar para a minha prática educativa e minhas próprias afirmações, problematizando-as. Acredito, assim, poder provocar futuras discussões e possibilidades de se pensar o ensino da música na escola, além de realizar uma interlocução entre o pensamento teórico sobre o assunto e a prática da atividade musical em sala de aula.

5 ATIVIDADES POSSÍVEIS MEDIADAS PELA ARTE: A MÚSICA COMO POSSIBILIDADE DE AMPLIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS E CRIAÇÃO

Minha experiência como professora de música no ensino de flauta doce e as leituras realizadas durante o curso de mestrado em Educação provocaram inquietações sobre a apreensão da técnica como único caminho para a apreciação musical. Sem negar a importância da incorporação da técnica instrumentista musical para a construção de possibilidades de objetivações e transformações pela arte, assumo que existem outros meios para esse ensino que precisam ser explicitados.

Apesar de, em minha prática educativa, ter dado ênfase para o ensino/apropriação da técnica musical instrumentista da flauta doce como um caminho pedagógico para a constituição humana, agora percebo que existem inúmeras formas de se pensar o trabalho com a arte/música, meios de proporcionar experiências artísticas com meus alunos, e que também existem outras formas de proporcionar o contato deles com essas produções. Assim como afirmado por Vygotski (2001), a técnica somente torna-se importante quando vai além da simples técnica. Independentemente da apreensão técnica artística de um sujeito particular, o substrato humano se encontra objetivado nas produções artísticas. Isso quer dizer que o foco não deve ser unicamente a técnica para se ter acesso a esse conhecimento. Assim, a apreciação, como uma atividade complexa, representaria uma outra possibilidade.

Trago novamente as palavras de Vygotski (2001, p. 350) para ajudar a explicar a riqueza desse saber que é significativo e transformador. Um saber que vai além do ensino profissionalizante ou como prática pedagógica:

Perde-se de vista a diversidade das possibilidades educativas na nova escola. O sentido estético deve ser objeto de educação tanto quanto os demais, só que em formas específicas. Do mesmo ponto de vista cabe focar também o ensino profissionalizante da técnica dessa ou daquela arte. O sentido educativo dessa técnica é excepcionalmente grande, como o sentido de qualquer atividade complexa de trabalho. Entre outras coisas, ele ainda cresce como meio de educação da percepção das obras de arte porque é impossível penetrar em uma obra de arte até o fim sendo inteiramente alheio à técnica da sua linguagem. [...] nesse sentido agem de forma integralmente pedagógica aquelas escolas nas quais o domínio da técnica de cada arte se torna indispensável da formação.

Mas, salienta também que:

O ensino profissionalizante da arte encerra bem mais perigos do que utilidades pedagógicas. Produzem impressão desalentadora no psicológico as experiências estéreis e maciças de ensino da música a toda criança, que nos últimos decênios se tornaram regra obrigatória para a classe média abastada na Europa e na Rússia. Se atentarmos para o grande número de energia que se gasta de forma estéril no domínio da técnica sumamente complexa do piano, se compararmos isto aos ínfimos resultados que se obtém ao término de muitos anos de trabalho, não poderemos deixar de reconhecer que essa experiência maciça para toda uma classe social terminou no mais vergonhoso fracasso. Não só a arte musical não ganhou nada nem adquiriu nada de valioso nesse trabalho, mas até a simples educação musical da compreensão, percepção e do vivenciamento da música, como é de reconhecimento geral, nunca e em parte alguma estiveram em um nível tão baixo quanto nesse meio em que o aprendizado de piano tornou-se regra obrigatória do bom tom.

No que se refere ao ensino de flauta doce nas aulas de música, tal citação permite-me problematizar: será que a exaustão dos exercícios técnicos para o ensino da flauta doce deve ser enfatizada como elemento principal das aulas de música? Pensando em parâmetros curriculares que melhor viabilizem esse ensino, neste caso, talvez, um caminho alternativo fosse não transformar as aulas de música em aulas de flauta doce – ou outro instrumento. É muito importante ressaltar que, agindo dessa forma, o docente estaria considerando as diversidades musicais e culturais, o ouvir, conhecer, vivenciar e experienciar culturas que tenham como sínteses práticas artísticas musicais diversificadas.

A aula focada na técnica, apesar de trazer benefícios artísticos, pode fazer o aluno ser levado a perder o vínculo com a historicidade humana. Aquela que o ajuda a elaborar a sua significação frente ao objeto artístico musical. Quando a pedagogia histórico-crítica fala sobre apropriação dos conhecimentos históricos e culturais, está dizendo não só do conhecimento técnico da música, que também é histórico-cultural, mas do amplo conhecimento nela contido: sua história, contexto, desenvolvimento, teoria... A música é a síntese desse processo que pode promover a catarse. A catarse se dá justamente quando ocorre uma transformação plena do sujeito, modificando sua visão anterior de mundo. Assim:

[...] o ensino profissionalizante da técnica de cada arte enquanto problema de formação geral e educação deve ser introduzido em certos limites, reduzido ao mínimo e, principalmente, combinado a duas outras linhas da educação estética: a própria criação da criança e a cultura das suas percepções artísticas. Só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber (VYGOTSKI, 2001, p.351).

O humano em nós é construído quando a técnica vai além dela mesma, sendo marcada pela música como produção que representa não somente o homem artístico, mas o homem cujo desenvolvimento lhe permitiu ser pensante, sensível, capaz de se desenvolver, em algum nível que transpõe sua condição biológica instintiva. O homem que alcançou essa condição pôde, inclusive, criar novos sons para além daqueles existentes na natureza. Isso é consequência desse processo de transformação do homem, na busca pela compreensão de sua existência. Tal elemento representa, na música, sua transformação subjetiva pela objetivação e transformação da natureza do som.

Certamente apropriação cultural não acontece unicamente por se ter incorporado uma técnica instrumental musical, mesmo porque nem todos os alunos estão focados e dispostos a tornarem-se musicistas. No entanto, podemos oferecer, em nossas aulas, conhecimentos que excedam informações técnicas. Nesse trabalho, podemos incluir informações: históricas, políticas, filosóficas, sociais sobre o contexto do qual a obra apreciada emergiu. Esse seria um meio de se criar o acesso ao conhecimento subjacente aos objetos artísticos. E também ampliar o horizonte humano, para o entendimento de mundo e suas relações objetivas. O aluno não necessita ser um profissional técnico da arte para acessar esse conhecimento, porém, precisa aprender a acessar esse conhecimento. Nisso consiste o trabalho educativo, já que “[...] o desenvolvimento da criança não é simplesmente um processo espontâneo, linear e natural: é um trabalho de construção do homem sobre o homem” (SMOLKA, 2009, p. 10). Tal conhecimento, como já mencionado, não é garantido geneticamente para o homem, mas pode ser ensinado via processos educativos.

A Educação que tem a arte como elemento preponderante para a formação busca fazer com que o educando possa participar de um movimento transformador a partir de suas possibilidades existenciais. Então, oportunizar a emoção catártica viabilizada pela ideia, entendimento de mundo, visão de homem, encarnados nas obras de arte é condição para um bom ensino. Esse conhecimento não diz, exatamente, para o sujeito o que o artista da obra estava pensando e sentindo sobre seus dramas humanos. Entretanto, transforma as emoções, o entendimento de mundo, a vontade na busca pelo desconhecido, pelo novo, pela mudança do que é dito como imutável. Como já indicado pelo referencial teórico assumido, o homem constrói sua própria condição de existência, sejam elas materiais ou simbólicas.

Essa busca pelo desconhecido é decorrente da modificação de minhas emoções, sentimentos frente à minha existência e do que percebo dela pelo processo catártico. A catarse transforma o homem em todas as suas esferas sensoriais, mas não as conclui nem as determina – daí a busca pela resolução em suas vivências concretas dessas emoções, fruto dessa nova visão, referente à realidade.

A música pode atuar nesse processo e impulsionar nossas possibilidades de vir a ser, como seres que necessitam transformar, criar, sentir, sonhar, almejar.... Para isso, suscita movimentos de elementos subjetivos, entre eles os afetivos, que são significados socialmente. São pertencentes, de forma indireta, a todas as pessoas, mas são construídos como sínteses inacabadas, por caminhos e formas diferentes, pois cada um edifica para si, dentro de suas possibilidades, uma história de vida em condições históricas, sociais e formativas diversas. Tal processo foge ao significado imediato e prático da vida e dos objetos criados pelos homens. É profundamente humano, avança para além da parcialidade utilitarista de nossa existência, assim como indicado na letra da seguinte poesia:

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas (BARROS, 1998).

Ser “outros” é justamente se apossar da experiência humana alheia, se constituir a partir da humanidade que a construção social do outro permitiu alcançar, viabilizar, perceber e exercitar. Todas essas possibilidades estão encarnadas nos objetos artísticos, inclusive na música. A construção material da música instrumental (sons) é movida pelas histórias do humano e as motivações emocionais a partir delas. Uma música instrumental pode nos emocionar porque, pela sua materialização (forma), incorpora um conhecimento social. A beleza de uma música está associada não à sua forma pura (uma possível melodia desligada do mundo social), mas à significação atribuída às formas sonoras idealizadas pelo homem a partir da maneira como compreende a vida. Forma e conteúdo não se separam, como não se separam o homem e a humanidade social, a razão e a emoção, o afeto e a cognição etc. Nesse

sentido, o que difere a arte dos demais conhecimentos é seu modo de conhecer e revelar o mundo pela forma, atingindo o homem pelos sentidos (ouvir, sentir, ver...).

Este trecho pode revelar também essa ideia:

Não é sobre ter
 Todas as pessoas do mundo pra si
 É sobre saber que em algum lugar
 Alguém zela por ti
 É sobre cantar e poder escutar
 Mais do que a própria voz
 É sobre dançar na chuva de vida
 Que cai sobre nós
 É saber se sentir infinito
 Num universo tão vasto e bonito
 É saber sonhar
 E então fazer valer a pena cada verso
 Daquele poema sobre acreditar... (VILELA, 2016).

O conhecimento científico, por exemplo, poderia explicar o elemento emocional que configura a beleza da ideia contida nessa letra? Como explicar, pela lógica formal, a “chuva de vida que cai sobre nós”? Ou então, “sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz”? O elemento afetivo está imbricado no que move a significação e as relações humanas, mas, como descrever essas emoções fora da arte? Como desenhar a forma do sentimento humano que perpassa toda e qualquer forma de sentido e significação, até mesmo o da ciência, construído pela “racionalidade”? O que as emoções de uma música instrumental suscitam em nós, mesmo que de forma indefinida, em primeira instância, relaciona-se com aquilo que não vemos nitidamente, nem percebemos facilmente, e nos coloca acima de nossas relações práticas do dia a dia. Somente a arte pode tornar concreto e explicar o que a lógica da ciência, da política e da filosofia não é capaz.

É exatamente essa capacidade de apropriação de instrumentos já existentes que possibilita ao homem a criação do novo, entendendo o novo, também, como a criação de novas formas de existência material ou simbólica. A reprodução, seja ela de instrumentos mediadores, ou de um conhecimento elaborado historicamente, caracteriza-se como “[...] a mola propulsora da criação” (SACCOMANI, 2016, p. 59).

A autora explica da seguinte forma o processo de reprodução da cultura humana:

Quando o aluno se apropria desses instrumentos culturais mais desenvolvidos – ciência, arte, filosofia e política -, está apropriando-se de atividade humana acumulada. **Em certo sentido, ele reproduz o que existe, mas, ao mesmo tempo, essa reprodução gera movimento do pensamento, gera contradições e perguntas. E, ao colocar o pensamento em movimento impulsiona-se a atividade criadora.** [...] O acervo da humanidade existe como memória do gênero humano e, no momento que o indivíduo se apropria dele, passa também a ser memória individual. **O uso desses instrumentos culturais gera novas possibilidades na atividade do aluno, que passa a fazer coisas que antes não fazia.** Por um lado, o instrumento reproduz normas e impõe certos padrões à sua utilização, mas, por outro, abre possibilidades (SACCOMANI, 2016, p. 61, grifos meus).

Duarte (2013, p.34) salienta que “[...] a objetivação e a apropriação, como processos de reprodução de uma realidade já existente, não se separam, de forma absoluta, da objetivação e da apropriação como geração do novo”. Assim, é de se entender que o processo criativo, além de se nutrir da reprodução de instrumentos e conhecimentos já existentes, também se constitui a partir das significações semióticas historicamente acumuladas.

Assim, pelo trabalho pedagógico com música, existe a possibilidade de os alunos se apropriarem de instrumentos simbólicos e materiais, socialmente compartilhados entre os homens, e elaborarem sentidos. Essas significações refletirão nos modos de sentir e de se apropriar de aprendizagens e refinam então as **funções** mentais superiores e constituem novas e superiores formas de existência. Por sua vez, podem agir na mediação entre as ações humanas e o pensamento.

Cada nova significação constrói o material que impulsionará as atividades criadoras do sujeito. Vygotski (2009, p.22) relata isso ao dizer que:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela.

Diante de tais considerações, compreende-se que o efeito da música no sujeito poderá acompanhá-lo por toda vida. Esse efeito somar-se-á às suas outras experiências e dará base para experiências novas. A cultura na qual o indivíduo está inserido, ou as experiências culturais, mudam a percepção da realidade, conforme as experiências, o que lhe é dado a conhecer. Sendo assim:

A conclusão pedagógica que se pode chegar [...] consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficiente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VYGOTSKI, 2009, p. 23).

Visto que “[...] é sempre a necessidade do homem de se adaptar ao meio que o cerca [...]” (VYGOTSKI, 2009, p. 40) que impulsiona o desenvolvimento,

Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá base alguma para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria nenhum anseio e, é claro, nada poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos (ibidem).

A música pode criar essa “desadaptação”, por promover processos que desencadeiam ações mentais jamais conclusivas. Tal fato dá às ações do homem uma nova direção, um novo sentido, na busca de significar essa mesma inconclusão que está sempre relacionada à sua existência. Fischer, sobre a indefinição da arte, destaca que: “A *razão* de ser da arte nunca permanece inteiramente a mesma” (1977, p.16, grifo do autor), ela é reflexo de suas condições históricas e sociais. Isso faz com que a arte seja ponto de partida para uma construção do homem sobre o homem, sem qualquer finalidade estática e determinista.

As ideias discutidas até aqui possibilitam pensar, em síntese, que uma das funções sociais da música na escola é o desenvolvimento da atividade criadora. Se a atividade criadora e a imaginação das pessoas, processos fundantes das características da constituição do homem humano, criador das suas próprias condições de existência, dependem de experiências que garantam material para esse desenvolvimento, a música cumpre seu papel quando contribui para proporcionar tais experiências. A possibilidade de significar o mundo vivido é um dos elementos que refinam nossa constituição e nossa própria busca de sentido. A arte é um mecanismo que viabiliza o processo de complexificação de nossa constituição e das nossas relações humanas.

Nas atividades artísticas das quais participa, a criança encontra elementos para reelaborar, imaginar e criar, conforme afirma Vygotski (2009). Nesse processo, é capaz de dar continuidade à constante transformação do homem pelos

conhecimentos historicamente construídos. Assim, pode-se pensar a atividade musical como uma maneira de tornar concretos, no mundo, elementos da subjetividade humana, tornando objetivo o que se imagina, cria, sente e percebe. Esse processo não acontece por objetivações de elementos específicos (emoção, sentimento etc.), mas pela síntese da percepção frente a um determinado contexto. Uma forma de sublimação das condições e funções que vão se complexificando a partir das atividades que se compartilha com o outro ou, melhor dizendo, que o outro proporciona, ensina.

Em outras palavras, trata-se de uma atividade capaz de transformar/refinar a linguagem simbólica que a criança constrói/produz/cria sobre o real concreto. Esse refinamento da linguagem simbólica do sujeito é a base que acompanhará seu desenvolvimento e o modo como se dará sua relação com o mundo.

6 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Neste esforço em buscar destacar a importância do ensino da música na escola, elaborei reflexões para a compreensão da sua especificidade, que podem vir a colaborar para a elaboração de metodologias, as quais, no entanto, não pude aprofundar. Considerando a grande complexidade que envolve esse tema, essa é uma indicação de que este trabalho de pesquisa não esgota as possibilidades de seu estudo, apontando, ao contrário, para a necessidade de outras pesquisas, a fim de poder também reforçar a importância desse ensino como direito do aluno a uma formação integralmente humana.

Autores que assumem uma abordagem materialista histórico-dialética, tais como Vygotski (1999, 2003, 2009), Pino (2005), Frederico (2013) e Fischer (1978), enfatizam, em seus escritos, a importância da produção de sentidos, da criação, da experiência estética, mediadas pelas experiências na cultura e também pela arte, como atividades fundamentais para que se desenvolva o humano do homem. Essas foram as premissas que impulsionaram as reflexões apresentadas ao longo deste trabalho, com o intuito de contribuir com a discussão apontada e indicar caminhos para uma formação escolar verdadeiramente promotora de desenvolvimento humano, com a compreensão do papel da música nessa formação.

Procurei explicar algumas das relações existentes entre o material cultural e a constituição humana, para, então, tratar sobre o papel da música como meio para essa constituição do ser social.

Como já declarado aqui, o ser humano, não tendo sua constituição cultural determinada biologicamente, necessita buscar instrumentos culturais para a construção desse homem humano.

A possibilidade de significar e elaborar conceitos, pela atividade e mediação semiótica, fundamentalmente pela linguagem, permitiu ao homem tornar-se artífice de si mesmo, sendo capaz de conduzir o curso de seu próprio desenvolvimento na história. Pino relata que “A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da *ordem da natureza* à *ordem da cultura*” (2000, p. 51, grifos do autor). Então, o homem da cultura passou a agir não apenas sob influência de seus instintos biológicos. O biológico, ao longo da história do desenvolvimento humano, ganhou uma nova existência, aquela permeada pela cultura.

Logo, nos limites deste estudo, conclui-se que as várias formas artísticas, de modo geral, cumprem um papel indispensável nesse processo de hominização do ser social. A música, de modo particular, disponibiliza ao homem um conhecimento pelo sensível.

Em síntese, foi possível perceber vínculos entre a música e a constituição humana do homem. Trata-se de uma atividade que engendra o desenvolvimento do homem, processo em que compartilha visões de mundo e interpretações da realidade pela forma artística musical. Essas visões de mundo são, especificamente, transferíveis ao social pela arte, por tratar-se de um conhecimento amplo e condensado, passível de apropriação pelo sensível, pelos sentidos. Ao transferir para os objetos materiais sua parcela humana, culturalmente mediada, o homem edifica a si próprio, abrindo caminhos e possibilidades nunca antes percebidas. Além disso, essa atividade permite o compartilhamento de possibilidades e interpretações que sua singular constituição social permitiu interpretar.

Esta pesquisa possibilitou, também, a compreensão de que um dos problemas existentes para se criarem propostas didáticas e curriculares para o ensino de música reside na noção de que a música é um “dom”, e a conseqüente incompreensão da música como atividade que precisa ser aprendida. Por isso, acredito na importância de estudos que tenham como intuito discutir sobre formas de atividades artísticas com música para viabilizar seu ensino na escola. Até porque, de acordo com a pedagogia histórico-crítica, ao se apropriar dos materiais culturalmente conservados, viabilizando sua atividade concreta no mundo, o homem se constitui como um ser genericamente humano. Nessas apropriações é possível incluir os objetos artísticos como fonte de conhecimento cultural humano. É preciso, portanto, buscar caminhos que viabilizem uma relação objetiva/concreta do aluno com o material cultural encarnado na música.

As aulas de música podem trazer às crianças apropriação de novos instrumentos culturais e ampliar seu repertório de experiências, uma vez que, conforme diz Vygotski (1987), quanto mais ver, ouvir e interpretar, maiores as possibilidades de desenvolvimento. Quanto melhores forem as condições oferecidas pela cultura para a apropriação de instrumentos e signos pelo homem, maiores serão as condições para fazer emergir sua atividade criativa, e melhores serão as condições de sua própria existência no mundo, com uma maior “[...] capacidade de inventar meios técnicos e simbólicos para agir sobre a natureza e criar suas próprias condições de existência ” (PINO, 2005, p. 36).

Dentre os assuntos que podem ser futuramente discutidos, destacamos: a especificidade da música em relação às demais formas de manifestação artística; parâmetros a ser considerados para a produção de atividades musicais; o modo como se dá a apropriação do conhecimento artístico pelas crianças pequenas.

Tratar sobre a importância da música é, antes de tudo, reunir argumentos que auxiliem na batalha em prol da democratização de um ensino verdadeiramente promotor de humanidade. É reunir “armas” educativas na luta por uma educação que auxilie o homem a vencer sua própria miséria humana, no sentido do que comumente vem sendo negado a ele, em termos de condição para uma existência plena de sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, C. D. *Corpo*. Rio de Janeiro: Record, 1984.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: “são os PCNs praticáveis”? In: ROJO, Roxane (org). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2001. (Coleção As faces da linguística aplicada)

BARBOSA, M. F. *A arte na formação do indivíduo: superando preconceitos*. Universidade Federal de Uberlândia, 2015. No prelo.

BARROS, M. de. Retrato do artista quando coisa. Disponível em: <<https://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=260425>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. *Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854*, p. 45, v. 1, pt. I. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Lei Francisco Campos. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, RJ, 1 mai. 1931, p. 6945.

_____. Escola Normal da Capital Federal. Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. *Fascículo 11 (1º a 30 de novembro de 1890)*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 2008, Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961); LDB (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961, Seção 1, p. 11429.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; LDB. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

_____. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB (1996); Lei Darcy Ribeiro; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 23 dez. 1996. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 27833.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. 1997.

BRÉSCIA, V. L. P. *Educação musical: Bases psicológicas e ação preventiva*. Campinas: Átomo, 2003.

CÁRICOL, KASSIA. Panorama do ensino da música. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana M. (Orgs.). *A música na escola*. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012. p. 19-39.

DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

_____. *A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. *Educação musical e Pedagogia Histórico-Crítica*. Natal – RN, ABEM Associação Brasileira de Educação Musical. (Comunicação oral), 2016a.

_____. Newton Duarte Educação Musical e Pedagogia Histórico Crítica. *YouTube*. Canal de Newton Duarte. 02 mar. 2016b. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 22. Natal-RN, out. 2015. Disponível em: <<https://youtu.be/Jld6AAPO7LM>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____ et al. O ensino da recepção estético-literária e a formação humana. *EccoS*, São Paulo, n. 28, p. 31-48, maio/ago. 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* – um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, N. B. de P. Catarse e literatura: uma análise com base na pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C G. (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 197-212.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. *Educação Musical Escolar*. Salto Para o Futuro. Ano XXI. Boletim 08. Jun. 2010.

_____. Educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, 2005.

_____. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15. Painel: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.

FILIPAK, R. *Políticas Públicas em Educação Musical: uma survey sobre os rumos da implementação da Lei 11.769/08 no município de Palmeiras – PR*. 119 f. 2014.

(Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2014.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1977.

FONSÊCA, F. N. Parâmetros curriculares nacionais: possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, M. (coord.). *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária (CCHLA. PPGE), 2001. p. 15-30.

FONTEERRADA, M. T. O. de. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FREDERICO, C. *A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. *Marx, Lukács: a arte na perspectiva ontológica*. Natal: Editora da UFRN, 2005.

FUCCI-AMATO, R. C. de. Momento brasileiro: reflexões sobre o nacionalismo, a educação musical e o canto orfeônico em Villa-Lobos. *RECIEM: Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, v. 5, n. 2, 2008.

FUKS, R. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

HELLER, A. A. *Fenomenologia da expressão musical*. Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 2006.

JANIBELLI, E. D' A. *A musicalização na escola*. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

JARDIM, V. L. G. Intelectuais da música: um estudo sobre João Gomes Jr. e o ensino de música nas escolas públicas paulistas. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: UFPB; Abem, 2011.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. Ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 59-83.

LUCIEN MALSON. *Les Enfants Sauvages*. Paris: Editora 10/18, 1964.

LURIA, A. R. A Atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. *Curso de Psicologia Geral*, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização, 1979. p. 71-84.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-189.

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Revista Interações*, n. VII v. 13, p. 34 - 44. Jan - jun 2002.

_____. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 02, p. 147-153. 2003.

_____. Vygotski e Sartre: aproximando concepções metodológicas na construção do saber psicológico. *Psicologia & Sociedade*; Florianópolis, p. 23 – 29, jan/abr. 2007.

MARIANAYAGAM, C. A. S.; VIRIATO, E. O. *A obrigatoriedade do ensino de música na educação básica brasileira: uma análise do processo histórico-político*. JORNADA HISTEDBR, 11. Unioeste, Cascavel, 2013. *Anais...* Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf> Acesso em: 04 jun.2016.

MARTINEZ, A. P. A. de. *Concepções de professores de educação infantil acerca da atividade musical*. 2012. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MARTINS, L. M. *O Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese (Doutorado). Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP, 2011.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Lisboa: Edições 70, 1975.

MORAIS, V.; JOBIM, A. C. *A felicidade*. 1959. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/vinicius-de-moraes/86594/>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

OLIVEIRA, M. K. de.; LA TAILLE, Y.; DANTAS, H. 1992. *Piaget, Vygotsky, Wallon – teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

PEDERIVA, P. L. M. *A atividade musical e a consciência da particularidade*. 2009. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009.

PENNA, M. *Música (s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, M. (coord.). *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária (CCHLA. PPGE), 2001. p. 113-134.

_____. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, M. (coord.). *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária (CCHLA. PPGE), 2001b. p. 31-55.

_____ et al. (coord.). A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista ABEM*. Porto Alegre, v. 10, 19 – 28, mar. 2004a.

_____ (coord.). A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p.7-16, set. 2004b.

_____; ALVES, E. Marcas do romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: PENNA, M. (coord.). *É este o ensino de arte que queremos?* Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária (CCHLA. PPGE), 2001. p. 57-80.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições*, Campinas, v. 17, n. 2(50), p. 47-69, ago. 2006.

_____. *As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: GÓES, M. C.; PINO, A. (orgs.). *Cedes. 24 – Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética*. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: *Cedes - Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação*. Campinas/SP, n. 71, 2000. p. 45-78.

QUEIROZ, L. R. S. A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. *Revista ABEM*. Londrina. v. 20, n. 28, p. 35-46. 2012a.

_____. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da lei 11.769/2008. *Revista ABEM*. Londrina. v. 20. n.29. p. 23 -38, Jul - dez. de 2012. 2012b.

_____; PENNA, M. Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música. *Revista Educação*, Santa Maria, v.37, n. 1, p. 91-106, jan./abr. 2012.

_____; MARINHO, V. M. Práticas para o ensino da música nas escolas de Educação Básica. *Música na Educação Básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

SACCOMANI, M. C. S. da. *A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vygotsky*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHERER, C. A. de. Educação musical: contribuições para o desenvolvimento do pensamento Infantil. In *Nuances: estudos sobre educação*. Presidente Prudente, SP, v. 24, n 1, p 163 – 182, jan/abr 2013.

SEIXAS, R.; COELHO, P.; DANILO, C. *Sociedade Alternativa*. 1974. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/raul-seixas/sociedade-alternativa.html>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SMOLKA, A. L. A atividade criadora do homem: a trama e o drama. In: VYGOTSKY, LEV S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Imaginação e criação na infância*. Comentado por Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

VILELA, A. *Trem Bala*. 2016. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/ana-vilela/trem-bala/>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

VYGOTSKII, L. S. *Imaginacion y el arte em la infancia*. México: Hispânicas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas. Tomo III*. Tradução de Lydia Kuper. Madri: Visor, 1995.

_____. *Obras Escogidas. V – Fundamentos de defectología*. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

WOLFFENBÜTTEL. *A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS*. 2009. Tese (Doutorado). Música. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2009.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

SCHERER, C. A. de. *Musicalização e desenvolvimento infantil: um estudo com crianças de três a cinco anos*. 2010. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2010.

WAZLAWICK, P.; CAMARGO, P.; MAHEIRIE, K. *Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. Psicologia em estudo. Maringá v.2, n1, jan-abril, 2007.*