

# ***O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica***

The everyday musical knowledge and the formal music education from Vigotski's psychology

Kátia Simone Benedetti

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)  
katiabenedetti@yahoo.com.br

Dorotéa Machado Kerr

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)  
dorotea@ia.unesp.br

**Resumo.** Este trabalho propõe uma leitura teórica da questão do conhecimento musical cotidiano que os alunos adquirem espontaneamente em seu dia-a-dia, guiando-se pela indagação: qual a função da educação musical hoje? Abordando a música e as práticas musicais tanto em sua dimensão cotidiana (relativa aos seus usos na comunidade, na igreja, na família, na escola), como em sua dimensão não-cotidiana (como possibilidade de experiência estética e transcendência do pensar cotidiano), pretende-se refletir sobre o papel que o ensino formal de música pode ter no desenvolvimento e na formação do ser humano de hoje. A partir de uma perspectiva sociológica, utiliza as idéias da filósofa Agnes Heller (o conceito de *esferas sociais cotidiana e não-cotidiana*), dos sociólogos Berger e Luckmann (o conceito de *socialização primária*) e do psicólogo russo Lev Vigotski (os conceitos de *zona de desenvolvimento proximal, apropriação, aprendizagem e desenvolvimento*).

**Palavras-chave:** conhecimento musical cotidiano, socialização primária, educação musical formal

**Abstract.** This work suggests a theoretical reading about the everyday musical knowledge which students acquire spontaneously in everyday life, orienting itself by the question: what is the function of music education today? By approaching music and music practices in its everyday dimension (concerning to its uses in community, in church, in family, in school) and in its not-everyday dimension (like possibility of esthetics experience and transcendence of everyday thinking), intends to reflect about the function that formal music education can have in development of human been today. From a sociological perspective, this work makes use of the thoughts of Agnes Heller (of her everyday life theory), Berger & Luckmann (*primary socialization*) and Lev Vigotski (*zone of proximal development, appropriation, learning and development*).

**Keywords:** everyday music knowledge, primary socialization, formal music education

## **Introdução**

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Unesp. Trata-se de uma pesquisa teórica, de caráter exploratório (Gil, 1999, p. 43), que utiliza as idéias de três teóricos do materialismo dialético: a filósofa

Agnes Heller, os sociólogos Berger e Luckmann e o psicólogo Lev Vigotski. Pretende-se discutir, a partir de um posicionamento teórico coerente, algumas questões que surgem no campo da educação musical, tais como: como o conhecimento musical cotidiano dos alunos pode ser considerado pela educa-

ção musical formal? Qual o papel da educação musical no desenvolvimento cognitivo das crianças? A música e a educação musical são importantes para o ser humano e para a sociedade?

Toda prática pedagógica traz consigo, implícita ou explicitamente, concepções sobre como se dá a formação do ser humano e sobre qual o papel da educação formal nessa formação (no caso do ensino das artes, sobre qual o papel e a função das artes no cotidiano de crianças e jovens), por isso torna-se imprescindível a busca por referenciais teóricos que amparem, com clareza e coerência, os rumos que pretendemos dar ao processo de ensino-aprendizagem (Marques, 2004).

O conceito de Heller (2004) das esferas *cotidiana* e *não-cotidiana* da sociedade será utilizado para abordar a sociedade em seu âmbito geral, para definir o que neste trabalho se entende por vida cotidiana dentro da estrutura global da vida social humana; o conceito de *socialização primária*, de Berger e Luckmann (1983), será associado à concepção de *apropriação* de Vigotski e de Leontiev (2005), na tentativa de amparar teoricamente a questão do aprendizado informal de música que ocorre fora da escola, no cotidiano, e que forma a "identidade musical" e cultural de crianças e jovens; por fim, os conceitos de *desenvolvimento*, *aprendizagem* e *zona de desenvolvimento proximal* de Vigotski (2002; 2005) serão utilizados como base para a reflexão sobre o papel da escola e do ensino das artes (no caso, a música), no desenvolvimento cognitivo das crianças e na formação do ser humano enquanto *indivíduo genérico*,<sup>1</sup> representante dos atributos intelectuais e artísticos da humanidade.

Por fim, deve-se ressaltar que este artigo é resultado das primeiras incursões às obras dos autores citados e, portanto, não aborda integralmente suas idéias, mas o faz de maneira breve e sucinta.

### **Os conceitos de cotidiano, não-cotidiano e socialização primária**

Agnes Heller, filósofa da escola de Budapeste, desenvolveu uma teoria sobre a estrutura e organização da vida social humana. Segundo Heller (2004), a vida social humana organiza-se em dois

tipos de espaços ou esferas distintas: a esfera da vida cotidiana e as esferas da vida não-cotidiana (arte, ciência, filosofia, política, ética). Cada uma dessas esferas sociais possui suas formas características de pensamento, sentimento, comportamento e ação, bem como com suas formas específicas de *objetivações*.<sup>2</sup>

O espaço da cotidianidade é constituído pelo conjunto de práticas e ações do dia-a-dia voltadas para a subsistência e reprodução de cada pessoa, pelas atividades de caráter particular, cujas motivações são de natureza pessoal e relacionadas à subsistência imediata. Caracteriza-se por todas as atividades e práticas humanas que permitem a subsistência do homem enquanto ser biológico e social. São as práticas da cotidianidade que permitem a reprodução da sociedade e a evolução de sua história. O aspecto genérico/universal do cotidiano está no fato de que é nele inserido que o homem se apropria dos bens culturais, usos, hábitos, costumes e valores acumulados pela sociedade. Contudo, essa apropriação não garante que o homem particular se torne um *indivíduo genérico*, ou seja, que se torne *consciente* do seu lugar no espaço-tempo da história da humanidade e, portanto, que se torne um *indivíduo livre*.

Não existe sociedade nem ser humano particular sem vida cotidiana, pois a vida cotidiana é o espaço social básico e primeiro, no qual o homem se constitui enquanto ser social ao se apropriar dos três tipos de *objetivações cotidianas*: a língua, os objetos (ferramentas, utensílios, instrumentos) e os usos e costumes. Essas três objetivações são a base para a formação social de qualquer indivíduo, pois toda pessoa adulta e independente deve delas ter se apropriado, sendo capaz de falar a língua de sua sociedade, manipular seus utensílios e usos, compreender os costumes e regras de conduta culturalmente estabelecidas.

Berger e Luckmann (1983) chamam de *socialização primária* a esse processo de aprendizado espontâneo que ocorre pela inserção do ser humano, a partir de seu nascimento, na vida cotidiana de sua sociedade. Ele é o primeiro processo de aprendizagem por que passa o ser humano enquanto ser

<sup>1</sup> Newton Duarte (1992), a partir da obra de Agnes Heller, faz uma distinção entre *homem particular* e *indivíduo genérico*. O *homem particular* é o homem que vive na esfera cotidiana, conduzido por motivações pragmáticas de natureza individual. O *indivíduo genérico* é o homem livre, que pode se relacionar conscientemente com as objetivações histórico-universais da humanidade, transcendendo o espaço social imediato da vida cotidiana. O termo *particular* refere-se, portanto, ao homem/sujeito biológico e social que não manifesta sua essência humana inteiramente; o termo *genérico* refere-se ao homem/indivíduo histórico, consciente, livre, herdeiro e representante dos atributos espirituais universais construídos pela humanidade ao longo de sua história.

<sup>2</sup> Objetivações são as práticas, ações e objetos concretos ou simbólicos produzidos pelo homem em sociedade.

social e é a base sobre a qual os demais processos de aprendizagem (a escolar, a profissional etc.) irão se assentar. E, exatamente por ser o primeiro e básico processo de aprendizagem, a *socialização primária* é fundamental na definição das orientações, gostos, hábitos e atitudes da pessoa. Além disso, a *socialização primária* tem um caráter muito mais fundamental na vida dos indivíduos porque ocorre mediada pelas figuras mais próximas da criança, como os pais e familiares, o que lhe confere um alto grau de afetividade. Portanto, nenhum processo de educação formal, institucionalizado, enquanto processo de *socialização secundária*, pode negligenciar o valor fundamental da aprendizagem cotidiana dos alunos. Nessa perspectiva, Souza (1996, 2000) já apontou para a necessidade de se tomar o cotidiano, com suas aprendizagens e práticas musicais espontâneas, como perspectiva para a educação musical escolar.

Segundo Heller (2004), o espaço social do cotidiano possui formas características de pensamento, sentimento, comportamento e ação, as quais constituem o *psiquismo cotidiano* (Rossler, 2004). O *psiquismo cotidiano* compreende formas-padrão de pensamento típicas da cotidianidade, formas específicas de raciocinar e de perceber o mundo, marcadas pelo conhecimento espontâneo das coisas, um conhecimento acrítico, não-reflexivo, não-teórico e, muitas vezes, não-consciente. As principais características do *psiquismo cotidiano* são: a *espontaneidade* (a não-reflexão, a superficialidade, a falta de aprofundamento crítico), o *pragmatismo* (centrar o pensamento na função, no uso, na utilidade do objeto ou ação) e o *economicismo* (lei do menor esforço). As formas de pensamento características do *psiquismo cotidiano* determinam a maneira como os indivíduos agem e se comportam no seu dia-a-dia, além de condicionar as aprendizagens espontâneas ou cotidianas do processo de *socialização primária*. Quando o indivíduo não consegue ultrapassar essas formas de pensamento para realizar, eventualmente, reflexões sobre a natureza, o conteúdo, a essência e a forma das suas experiências, tem-se um estado de alienação. Quando o pensar cotidiano é o único de que o indivíduo consegue lançar mão, dificultando seu acesso às esferas não-cotidianas da sociedade, têm-se os um processo de alienação, pois aí o indivíduo torna-se incapaz de ter

acesso às objetivações universais construídas ao longo da história social da humanidade, da mesma maneira como se torna incapaz de relacionar-se integralmente com as objetivações produzidas por outras sociedades, em outros espaços geográficos, quando marcadas pela diferença de valores e paradigmas. A alienação caracteriza-se, portanto, pela incapacidade de o indivíduo refletir criticamente sobre sua condição na sociedade e/ou de partilhar do conjunto de conhecimentos universais acumulados pela humanidade nas *esferas não-cotidianas* da sociedade (Duarte, 2004; Rossler, 2004).

O segundo espaço ou esfera social, o espaço da *não-cotidianidade*, caracteriza-se pelas atividades e práticas humanas de caráter genérico, universal, as quais representam o desenvolvimento das sociedades humanas como um todo historicamente constituído: as ciências, as artes, a filosofia, a ética, a moral, a política. Todo pensamento ou ação do homem que ultrapassa o imediatismo e a espontaneidade da vida cotidiana, que tem, portanto, uma natureza conscientizadora, libertadora, deixa de ser um pensamento ou ação cotidiana porque *integra o homem no universal humano* (ou *genérico-humano*<sup>3</sup>). Contudo, para o homem viver essa experiência de ingresso nas esferas não-cotidianas, ele precisa tornar-se inteiramente homem, ou seja, alcançar a *consciência de si mesmo* enquanto *ser particular* e *ser genérico*, manifestando os atributos que constituem sua essência humana, a saber: a consciência, a autonomia, a liberdade para fazer escolhas (Duarte, 1992).

Como as esferas não-cotidianas da sociedade constituem-se por *objetivações* mais complexas e por formas de pensamento que transcendem o espaço da cotidianidade e do *psiquismo cotidiano* essas esferas não estão acessíveis a todos os indivíduos, ao contrário da esfera cotidiana, que é partilhada por todos. É nesse sentido que Duarte (2007) defende que a *escola* venha a ser o *espaço mediador* entre a *esfera cotidiana* e as *esferas não-cotidianas* da vida social humana, porque a escola é a instituição social cuja missão deveria ser transmitir e dar acesso, a todas as crianças, ao saber não-cotidiano acumulado historicamente pela humanidade, permitindo assim a formação, o desenvolvimento, a humanização de todos.

<sup>3</sup> O termo *genérico-humano* refere-se a todas as características e objetivações produzidas historicamente pela humanidade e que explicitam aspectos universais da essência humana. Cada ser humano carrega consigo o potencial de desenvolver sua essência humana e, portanto, de integrar-se no humano-genérico. Contudo, esse potencial não se manifesta espontaneamente, mas somente por meio dos processos de mediação social.

## **Desenvolvimento e aprendizagem em Vigotski: o conceito de zona de desenvolvimento proximal**

Tal como Heller, Vigotski compreende o ser humano como um *ser histórico*, ou seja, ser cuja natureza ou essência se forma a partir da *apropriação* do universo sócio-cultural acumulado pela sua espécie: para que o homem possa tornar-se “ser humano”, deve estar inserido, desde seu nascimento, no cotidiano de sua sociedade, pois o que lhe confere sua “humanidade” é a *capacidade de se apropriar da bagagem sócio-cultural acumulada historicamente pela humanidade*. É justamente essa capacidade que os outros primatas não têm: eles não têm história, porque não se apropriam dos conhecimentos acumulados pela experiência das gerações anteriores.

A partir dessa perspectiva histórica, Vigotski propõe que a psicologia compreenda o *psiquismo humano* e, conseqüentemente, o desenvolvimento de seus processos cognitivos superiores específicos (linguagem, pensamento lógico-conceitual, memória, pensamento classificatório etc.), não como características inatas, mas como fruto do processo histórico-social. Vigotski e seus seguidores, portanto, consideravam o processo de *transmissão e apropriação* de conhecimentos, enquanto *processo de aprendizagem*, enquanto processo educativo e formador, como o elemento central, específico e distintivo da formação do *psiquismo humano*:

Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (Vigotski, 2005, p. 15).

Assim, a formação do *psiquismo humano*, e, portanto, a manifestação da consciência humana, não pode ser compreendida sem se considerar as circunstâncias sócio-históricas concretas nas quais cada indivíduo está inserido:

É de uma importância capital se se quer compreender a formação do psiquismo humano, na medida em que a característica principal deste último é precisamente desenvolver-se não a título de aptidões inatas, não a título de adaptação de comportamento específico aos elementos variáveis do meio, mas ser o produto da transmissão e da apropriação pelos indivíduos do desenvolvimento sócio-histórico e da experiência das gerações anteriores. Toda a progressão criadora ulterior do pensamento que o homem faz, só é possível na base da assimilação desta experiência. (Leontiev, 2004, p. 201).

Leontiev assim define o *processo de apropriação*:

A criança não se adapta ao mundo dos objetos humanos e aos fenômenos que a circundam, mas faz deles seus, apropria-se deles. A diferença entre o processo de adaptação – no sentido em que este termo se aplica aos animais – e o processo de apropriação é a seguinte: a adaptação biológica é uma mudança das qualidades da espécie (tanto das capacidades do sujeito, como do seu comportamento natural), mudança requerida pelas exigências do ambiente. O processo de apropriação é muito diferente. É um processo que tem como conseqüência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento. Em outras palavras, é um processo por meio do qual se produz na criança o que nos animais se consegue mediante a ação da hereditariedade: a transmissão para o indivíduo das conquistas do desenvolvimento da espécie. (Leontiev, 2005, p. 64-65).

O processo de apropriação baseia-se na *observação* e na *imitação*. Por meio da observação e da imitação, a criança, pelo simples fato de estar inserida no cotidiano de sua sociedade, se apropria espontaneamente das objetivações sociais, desenvolvendo suas faculdades cognitivas e, conseqüentemente, humanizando-se. Contudo, esse processo de aprendizagem ou apropriação não é um processo passivo, pelo contrário, ele exige constante esforço, motivação, elaboração cognitiva e ação por parte da criança.<sup>4</sup> Por isso, quando Vigotski e seus seguidores tomam o processo de transmissão e apropriação de conhecimentos como o cerne do processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo humano, eles não estão se referindo a um processo de recepção passiva por parte da criança.

Nessa perspectiva, os *processos educativos*, baseados na transmissão e a apropriação de conhecimentos, adquirem uma dimensão decisiva para a constituição do *psiquismo humano* e de suas habilidades, ou seja, para a formação do ser humano. Por isso Vigotski e seus seguidores dão especial importância para a escolarização formal.

Baseado em seu conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, Vigotski enfatiza o papel do ensino formal no desenvolvimento e formação do homem. Para Vigotski o *desenvolvimento* de uma criança se manifesta em dois níveis: o *nível efetivo* (das ações que a criança pode realizar por si mesma) e o *nível potencial* (que compreende as capacidades de agir que a criança tem em potencial, com a ajuda de outra pessoa). Nesse sentido é que a *imitação* tem um papel fundamental para o desen-

<sup>4</sup> Ver O *Desenvolvimento do Psiquismo* (Leontiev, 2004, p. 176-186).

volvimento: a criança só consegue imitar as ações e operações de outros quando ela já traz em si o potencial para realizar tais ações por si mesma. Portanto, a *imitação* é um procedimento que age na *zona de desenvolvimento potencial* da criança, ou seja, em sua *capacidade potencial de aprendizagem*. A diferença entre o homem e os outros primatas é que no homem a capacidade potencial de imitação pode superar sua capacidade de ação, o que não acontece com os outros primatas. A capacidade de imitar pressupõe, então, uma capacidade de compreensão dos fenômenos e justamente por isso o processo de apropriação não é um processo passivo:

A diferença substancial no caso da criança é que esta pode imitar um grande número de ações – senão um número ilimitado – que superam os limites da sua capacidade atual. *Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente.*<sup>5</sup> A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança. (Vigotski, 2005, p. 12, grifo nosso).

Para Vigotski (2005, p. 15-17), a *aprendizagem* impulsiona o *desenvolvimento*; a *aprendizagem* seria a *fonte determinante do desenvolvimento cognitivo humano*. Ambos, *aprendizagem* e *desenvolvimento* seriam processos em dependência recíproca e dinâmica, em estreita e complexa relação dialética. Essa sua concepção tem sido comprovada pelos novos estudos sobre plasticidade neural, os quais sugerem que o desenvolvimento do cérebro humano é altamente modelado pelos estímulos do meio ambiente, ou seja, pela *aprendizagem*, principalmente nos primeiros anos de vida (Andrade; Prado, 2003; Eslinger, 2003).

Assim, o ensino formal sistematizado, baseado em estudos psicológicos sobre as *capacidades potenciais da criança*, tem mais condições de promover e estimular o desenvolvimento, ao passo que o aprendizado espontâneo que acontece no cotidiano nem sempre aproveita todas as potencialidades

da criança. Portanto, se o processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo começa espontaneamente a partir do nascimento, por meio da *socialização primária*, é na escola que ele sofrerá significativas alterações, ampliando-se, pois o ensino formal pode (e deve) oferecer, de maneira sistemática, os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e aos quais a criança não tem acesso no cotidiano:

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

Vigotski foi um dos primeiros pensadores a afirmar que o aprendizado formal não acontece a partir do “nada”, ou seja, não se inicia da “estaca zero”, mas está assentado sobre o conhecimento cotidiano pré-escolar da criança e sobre suas formas de pensamento, uma vez que o processo de apropriação inicia-se a partir do nascimento.<sup>6</sup> Contudo, mesmo apontando para a necessidade de o ensino formal acolher essa bagagem prévia de conhecimento, Vigotski defende que a função do ensino formal é estimular o desenvolvimento cognitivo, por meio da *ação sobre as capacidades potenciais de aprendizado da criança*, levando-a a superar as formas espontâneas de conhecimento. Mas não se trata aqui de negar o conhecimento cotidiano e muito menos de considerá-lo “inferior” ao conhecimento formal. Na perspectiva da obra de Heller (1977) e, principalmente, de Berger e Luckmann (1983), o conhecimento cotidiano deve ser considerado como a base afetivo-cognitiva sobre a qual a aprendizagem formal ocorrerá.<sup>7</sup> Trata-se, então, de reconhecer sua natureza inicial, mas não final do conhecimento cotidiano, pois que ele tende a ser limitado e limitante. Trata-se de pensar sobre como os educadores devem abordar as diferenças entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento escolar; pois eles são diferentes; trata-se, por fim, de se *refletir sobre as*

<sup>5</sup> Este trecho exemplifica como Vigotski compreendia a questão da mediação nos processos de ensino-aprendizagem, bem como a sua ação na *zona de desenvolvimento proximal*.

<sup>6</sup> “Mas tanto se a escola continua a pré-escola como se a impugna, não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola” (Vigotski, 2005, p. 9).

<sup>7</sup> Kostiuk (2005, p. 19-36), um dos pesquisadores da “escola psicológica russa”, liderada por Vigotski, assim descreve a questão da adequação da metodologia e dos procedimentos pedagógicos às necessidades e à bagagem de conhecimento prévio dos alunos: “Perante um terreno subjetivo favorável, estas exigências [da aprendizagem escolar] são absorvidas imediatamente e dão logo um resultado ativo. Pelo contrário, se entram em conflito com atitudes subjetivas já formadas e mais ou menos estabilizadas perante o mundo circundante, são compreendidas apenas formalmente, não ‘se fixam’ por inteiro e, portanto, não assumem nenhuma função reguladora. Ocorre com frequência que um estudante compreende estas exigências no que diz respeito aos outros, mas não as relaciona com o seu próprio comportamento”.

*especificidades da educação formal: sobre sua função e sobre o que se quer alcançar com ela, no que tange à formação e transformação do ser humano e da sociedade.*

Se para Heller o ser humano, para manifestar integralmente sua *essência humana*, deve, eventualmente, transcender o pensar cotidiano, para Vigotski a transcendência do conhecimento espontâneo do cotidiano e de suas formas de pensamento deve ser o objetivo do processo educativo, do ensino formal, sistematizado; somente dessa maneira pode-se expandir o desenvolvimento cognitivo das crianças. Por isso, considerando as idéias de Vigotski sobre *aprendizagem* e sobre os *níveis efetivo e potencial* de desenvolvimento (*zona de desenvolvimento potencial*), pode-se concluir que a escola deve estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças, levando-as a transcender seus conhecimentos espontâneos do cotidiano, pois estes só atuam no seu nível de desenvolvimento efetivo. Para agir no *nível de desenvolvimento potencial* das crianças e impulsionar seu desenvolvimento cognitivo, o ensino/aprendizagem deve oferecer algo “a mais”, algo que as desafie e ao qual não teriam acesso no cotidiano extra-escolar.

No caso da educação musical formal, o que poderia ser esse “algo a mais”? Diante de um universo musical cotidiano tecnológico e midiático, no qual a música está fortemente associada apenas ao entretenimento, ao consumo, ao espetáculo (fama, *status*, beleza física etc.), como recuperar seu potencial formador e transformador do ser humano, sem negar ou menosprezar a bagagem cotidiana de conhecimento musical dos alunos? Como recuperar as muitas funções sociais da música (Freire, 1992), além das meras funções de entretenimento e reação física (Nanni, 2000) que têm prevalecido nas práticas musicais cotidianas de hoje?

### **A educação musical na perspectiva da obra de Heller, Berger e Luckmann e Vigotski**

A partir da obra de Heller, pode-se conceber a música tanto como uma *objetivação da vida cotidiana* (como uma prática cotidiana funcional e pragmática, cuja natureza e objetivo, dentre tantos, seriam: entreter, emocionar, dar prazer, acalmar, amparar, acompanhar, estimular a religiosidade, dar vazão aos

afetos), como também concebê-la como uma *objetivação das esferas não-cotidianas* (como *arte*, como *forma de conhecimento*, como possibilidade de levar o homem a transformar-se positivamente, a transcender suas motivações cotidianas imediatas, para entrar em contato com sua essência universal, genérica).

Uma das reflexões que podem ser colocadas para a educação musical a partir da obra de Heller<sup>8</sup> é: como se conceber a música nos programas formais de ensino musical? Ou ainda: os programas de ensino formal têm estado conscientes sobre como a música tem sido abordada? Abordá-la apenas como *prática social cotidiana* pode ser tão incorreto como abordá-la apenas como *arte*, como *prática social não-cotidiana*. Parece que a melhor opção é ver essas duas possibilidades como não excludentes, uma vez que a música pode ser, em si mesma, uma objetivação cotidiana e não-cotidiana ao mesmo tempo, dependendo não só de suas qualidades formais e estéticas, mas principalmente de seus usos e de suas qualidades simbólicas, ou seja, dos significados e sentidos que ela assume nas vidas individuais ou na vida coletiva das sociedades. Por isso torna-se necessário estudar as características do universo musical cotidiano dos alunos: porque as qualidades simbólicas, os significados partilhados e os sentidos pessoais que as músicas assumem na vida das pessoas são construídos e assimilados, inicialmente, no espaço social do cotidiano, por meio do processo de *socialização primária*. É necessário, antes de tudo, conhecer e valorizar o conhecimento musical informal dos alunos, não só para usá-lo como estratégia motivadora de musicalização, mas para entendê-lo como fenômeno social humano. Como aponta Souza (1996), a perspectiva ou o enfoque sociológico da música e das práticas musicais pode contribuir para tornar os programas formais de educação musical mais significativos não só para os alunos, mas também para que se possa compreender as inúmeras funções que a música exerce nas sociedades humanas.

Portanto, a partir das idéias de Heller e de Berger e Luckmann, os conhecimentos musicais adquiridos no decorrer do processo de *socialização primária* podem ser compreendidos como a *base afetivo-cognitiva* sobre a qual a educação musical

---

<sup>8</sup> Outras questões podem ser levantadas a partir da obra de Heller e que não são aqui apresentadas devido às limitações de espaço: como as formas de pensamento cotidianas podem condicionar a maneira como as pessoas se relacionam com a música no cotidiano? Como as formas de pensamento cotidianas podem se relacionar com as formas cotidianas de escuta musical? Quais as possibilidades de integração no humano-genérico as práticas musicais coletivas cotidianas podem oferecer? Essas questões estão sendo discutidas no trabalho original.

formal, enquanto processo de *socialização secundária*, ocorrerá. Por ser um elemento desencadeador de experiências altamente emotivas nas crianças e jovens (Andrade, 2007; Small, 2006), a música cotidiana deve ser o ponto de partida para a educação musical (Leal, 1998).

Contudo, o conhecimento musical cotidiano dos alunos deve ser o ponto de partida do processo educacional, mas não seu ponto de chegada. Não que as formas de pensamento cotidianas e o próprio cotidiano sejam essencialmente alienantes ou inferiores às esferas não-cotidianas, de maneira alguma. Heller (1977), seguindo seu mestre Lukács, considera que o cotidiano é a fonte de toda produção humana: todas as criações ou objetivações humanas nascem do cotidiano e a ele retornam, inclusive as *objetivações não-cotidianas* como a arte. Mas, na sociedade brasileira moderna, existe a necessidade de se refletir sobre a função da escola e do ensino formal no desenvolvimento e na formação do homem, no seu *processo de humanização*, pois, nas últimas décadas, os discursos pedagógicos tenderam a esvaziar a função da escola e a supervalorizar o conhecimento e o aprendizado espontâneos/cotidianos em detrimento do conhecimento e do aprendizado formal (Duarte, 1998, 2006). Diante desse quadro, a escola ficou desautorizada a tentar ampliar a bagagem de conhecimento cotidiano dos alunos e suas formas de pensamento, pois expressões como “ensinar” ou “transmitir conhecimentos” tornaram-se carregadas de conotação negativa, pois que associadas à imposição e à hierarquização de conteúdos.

No caso da educação musical, o “algo a mais” que deve ser oferecido pelo ensino formal para promover o efetivo desenvolvimento dos alunos poderia ser a ampliação de sua bagagem musical: não porque o conhecimento musical cotidiano seja “inferior”, mas porque ele certamente é limitado, cabendo à educação formal interferir para ampliar e conduzir a formação educacional das pessoas. Não se trata aqui de defender a “educação bancária” ou o ensino como simples transmissão de conteúdos, mas sim de tomar o ensino formal como espaço para se ampliar as possibilidades de experiência estética dos alunos para além do seu conhecimento musical cotidiano, oferecendo-lhes a oportunidade de apreciar as infinitas músicas do mundo; espaço para o desenvolvimento da reflexão crítica sobre as práticas musicais cotidianas e não-cotidianas, espaço de reflexão sobre qual o lugar histórico, a função e os sentidos das músicas – inclusive de suas músicas cotidianas – na história da humanidade.

Acatando as idéias de Vigotski, para quem a aprendizagem, por meio da *apropriação*, é o motor

propulsor do desenvolvimento cognitivo humano, pode-se dizer que a tarefa da educação musical é também oferecer os conhecimentos e práticas musicais acumulados pela humanidade durante o percurso de sua história e que não podem ser acessados e assimilados facilmente pelos alunos no cotidiano. Isso porque, embora atualmente os meios digitais, principalmente a Internet, coloquem à disposição de todos uma infinidade de informações, é necessário não só que se saiba como buscar e encontrar tais conhecimentos como também é necessário saber que esses diferentes conhecimentos existem e estão disponíveis. Por isso não se trata de defender o ensino formal como mero espaço de transmissão de conhecimentos, mas sim de tomá-lo como espaço problematizador, espaço que desperte a consciência das pessoas sobre seu lugar (e o da música) no espaço/tempo histórico de sua sociedade.

No processo de *apropriação*, há sempre uma reelaboração ativa dos conteúdos por parte da criança, que imprime no processo de aprendizado suas características pessoais, individuais de personalidade e comportamento. Por isso, mesmo que a educação formal busque transmitir novos conhecimentos à criança, ainda assim o processo de aprendizagem não será um processo de assimilação passiva. Dentro dessa perspectiva, a transmissão de conhecimentos não é nociva, nem tampouco inibidora das capacidades criativas e de autonomia das crianças. Afinal, não se pode criar a partir do nada: é necessário sempre que se tenha uma bagagem prévia de conhecimento para que o processo criativo ocorra. Nociva seria a maneira como o processo de transmissão se dá: de maneira não-significativa, quando não se toma a bagagem de conhecimento cotidiano do aluno como ponto de partida. Por isso cabe à figura do professor, enquanto *mediador* entre os conhecimentos espontâneos/cotidianos e os novos conhecimentos, verificar a qualidade do processo: contextualizar a aprendizagem, não fragmentar conteúdos, tornar os novos conteúdos compreensíveis e com sentido para a criança etc. Devido à inaptidão de maus professores que não conseguem tornar o ensino-aprendizagem significativo, por meio do respeito e do acolhimento do conhecimento cotidiano de seus alunos, criou-se um discurso pedagógico que, por sua vez, caiu no extremo oposto, enaltecendo inconseqüentemente o conhecimento espontâneo e desvalorizando o processo educativo, o conhecimento formal, a prática sistemática e a transmissão de conteúdos (Duarte, 2006). No caso da educação musical, esse discurso promoveu críticas a trabalhos pedagógicos baseados na prática sistemática (ou do canto coral ou de instrumentos), caracterizando-os como nocivos ao desenvolvimento da

musicalidade das crianças e tolhedores de suas capacidades criativas e expressivas. Ao propor a busca da autonomia da criança na construção de seus conhecimentos, esse discurso acabou por obscurecer os objetivos e metas dos programas formais de educação musical, pois, ao considerar qualquer prática sistemática como método de “adestramento” musical, abriu espaço para que as aulas de música se tornassem meros espaços de experimentação caótica ou então espaços de entretenimento. Contudo, a partir da perspectiva da psicologia de Vigotski e de Leontiev (2004, 2005), a criança necessita de atividades sistemáticas para ampliar seu desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, suas capacidades e habilidades. Por exemplo: será que o trabalho sistemático – e muitas vezes até exaustivo – de se montar um coral, uma banda de sopros ou uma orquestra jovem seria nocivo e castrador das habilidades musicais das crianças? Ou o aspecto nocivo do trabalho educativo sistemático não estaria na maneira inadequada como os maus professores o utilizam em sala de aula, ao invés de estar no trabalho em si? Afinal, toda prática musical, seja ela o canto coral, a banda de música, o grupo instrumental, é muito bem-vinda, desde que tenha sentido para o aluno e que o envolva afetiva e cognitivamente.

Uma vez que o cotidiano atualmente tornou-se o espaço social do consumo inconsciente e inconseqüente e da falta de reflexão e participação real no processo de construção da sociedade (Netto; Brant de Carvalho, 2005), não parece adequado que a escola e o ensino formal deixem as crianças entregues a si mesmas, com acesso somente ao conhecimento cotidiano, sob o argumento de que assim não serão tolhidas e terão condições de construir seus próprios conhecimentos com autonomia.

Portanto, com as novas perspectivas legais para o ensino de música, o ensino público fundamental poderá ser um poderoso espaço de efetiva educação musical e resgate dos sentidos e funções primordiais da música, tais como: função de expressão emocional, prazer estético, comunicação, repre-

sentação simbólica, ritualística, tradição cultural, integração social (Freire, 1992). Sem abrir mão da prática musical (incluindo aí atividades de experimentação sonora, improvisação, composição e apreciação), a disciplina Educação Musical poderá ser, no ensino fundamental, um espaço no qual se possa discutir com os alunos, dentre outras coisas, as características das músicas que eles ouvem e gostam e por que as ouvem e gostam, além de questões como: por quem as músicas são feitas? Para quem são feitas? Por que são feitas? Como são feitas? Quando são ouvidas? Que funções exercem na vida das pessoas e na vida social em geral? Tais questões certamente ampliarão as motivações para práticas musicais diferenciadas, além das possibilidades de escuta e de apreciação musical de diferentes tipos de música.

É imprescindível que os educadores musicais reflitam sobre onde se quer chegar com a educação musical e com suas práticas. A pergunta básica pode ser: para que a educação musical é importante? Se, para “afinar-se” com os usos cotidianos atuais da música, a educação musical assumir para si a convicção de que música é apenas entretenimento, pano de fundo ou enfeite de cerimônias e festas escolares, e que os critérios de seleção de conteúdos devem ater-se ao “gosto ou não gosto”, então essa disciplina estará esvaziada de seus propósitos. É necessário que se reflita sobre as funções e os sentidos da música e das práticas musicais não só para a formação do ser humano, mas também para a sociedade como um todo, uma vez que, na atualidade, todos os produtos humanos, inclusive os culturais, tendem a se tornar meros bens de consumo, meras possibilidades de entretenimento (Mojola, 1998; Nanni, 2000) e não mais possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico. E a música pode ser muito mais que simples entretenimento: ela pode ser instrumento de formação, de educação, de desenvolvimento humano e social (Freire, 1992; Koellreutter, 1997), como atestam tantos trabalhos e projetos sociais baseados na prática musical formal (Bréscia, 2003; Joly et al., 2002; Pereira; Vasconcelos, 2007; Schmeling, 2002; Vieira; Leão, 2004).



## Referências

- ANDRADE, J. P. Música e sociedade, canção popular e cultura de massas: a experiência urbana do tropicalismo e do rap na cidade de São Paulo. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 17., 2007, São Paulo. Disponível em: <[http://www.anppom.com.br/anais/17%20anais%20SP%202007/etnomusicologia/etnom\\_JPAndrade.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/17%20anais%20SP%202007/etnomusicologia/etnom_JPAndrade.pdf)>. Acesso em: 1 jul. 2008.
- ANDRADE, P. E.; PRADO, P. S. T. Psicologia e neurociência cognitiva: alguns avanços recentes e implicações para a educação. *Revista Interação em Psicologia*, v. 7, n. 2, p. 73-80, 2003.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- BRÉSCIA, V. P. *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. Campinas: Átomo: PNA, 2003.
- DUARTE, N. *A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992. Disponível em <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000050761>>. Acesso em: 30 dez. 2007.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998.
- \_\_\_\_\_. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.
- \_\_\_\_\_. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- ESLINGER, P. J. Desenvolvimento do cérebro e aprendizagem. *Revista Eletrônica Cérebro e Mente*, Campinas: Núcleo de informática Biomédica da Universidade Estadual de Campinas, 25 maio 2003. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=8&texto=345>>. Acesso em: 01 jul. 2008.
- FREIRE, V. L. B. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.
- \_\_\_\_\_. *O cotidiano e a história*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- JOLY, I. Z. L. et al. Formação de orquestras com crianças de classes populares: uma proposta para constituição da cidadania. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais... Natal: Abem*, 2002. p. 264-271. 1 CD-ROM.
- KOELLREUTTER, H.-J. O ensino de música num mundo modificado. *Cadernos de Estudo Educação Musical*, Belo Horizonte: Atravez/EM-UFGM/FEA, n. 6, p. 42, fev.1997.
- KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: PSICOLOGIA e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento – Lúria, Leontiev, Vygotski e outros. São Paulo: Centauro, 2005. p. 19-36.
- LEAL, L. G. Educação musical e identificação cultural. In: LIMA, S. A. (Org.). *Educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões*. São Paulo: Nacional, 1998. p. 87-89.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo humano*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- \_\_\_\_\_. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: PSICOLOGIA e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento – Lúria, Leontiev, Vygotski e outros. São Paulo: Centauro, 2005. p. 59-76.
- MARQUES, E. L. Tendências atuais em (nossa) educação musical. *Ictus*, n. 5, p. 17-28, dez. 2004. Disponível em:<<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/view/47/90>>. Acesso em: 29 jan. 2008.
- MOJOLA, C. A formação do docente de música. In: LIMA, S. A. (Org.). *Educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões*. São Paulo: Nacional, 1998. p. 48-53.
- NANNI, F. Mass media e socialização musical. *Em Pauta*, Porto Alegre: UFRGS, v. 11, n. 16/17, p. 109-143, abr./nov. 2000.
- NETTO, J. P.; BRANT DE CARVALHO, M. do C. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PEREIRA, E.; VASCONCELOS, M. O processo de socialização no canto coral: um estudo sobre as dimensões pessoal, interpessoal e comunitária. *Música Hodie*, v. 7, n. 1, p. 120, 2007.
- ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Aléxis N. Leontiev e a Teoria da Vida Cotidiana de Agnes Heller. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, abr. 2004.
- SCHMELING, A. Cantar e conviver, uma experiência com um grupo coral de adolescentes. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais... Natal: Abem*, 2002. p. 20-26. 1 CD-ROM.
- SMALL, C. *Música. Sociedad. Educación*. 2. ed. Madrid: Alianza, 2006. (Colección Alianza Música).
- SOUZA, J. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5.; SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. *Anais... Londrina: Abem*, 1996. p. 11-39.
- \_\_\_\_\_. *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

VIEIRA, E. A. C.; LEÃO, E. O papel do fazer musical no ensino regular. *Úsica Hodie*, v. 4, n. 2, p. 39-51, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual. In: PSICOLOGIA e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento – Luria, Leontiev, Vygotski e outros. São Paulo: Centauro, 2005. p. 1-17.

*Recebido em 09/07/2008*

*Aprovado em 10/08/2008*