

Angélica Ferreira Alves

**A MUSICALIDADE COMO INSTRUMENTO CULTURAL PARA A
PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Sílvia Rosa Santana.

Paranaíba/MS

2022

A477m Alves, Angélica Ferreira

A musicalidade como instrumento cultural para a promoção do desenvolvimento humano na educação infantil / Angélica Ferreira Alves. – Paranaíba, MS: UEMS, 2022.

243 p.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2022.

Orientadora: Prof. Dr^a Maria Sílvia Rosa Santana

1. Musicalidade 2. Funções psíquicas superiores 3. Atividade educativa musical 4. Pré-escola I. Santana, Maria Sílvia Rosa II. Título

CDD 23. ed. - 371.333

ANGÉLICA FERREIRA ALVES

**A MUSICALIDADE COMO INSTRUMENTO CULTURAL PARA A PROMOÇÃO
DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 28/01/2022.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Maria Silvia Rosa Santana
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora – Participação por
videoconferência

Prof. Dr. Jean Paulo Pereira de Menezes
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Participação por videoconferência

Profª. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes
Universidade de São Paulo (USP) - Participação por videoconferência

Profª. Dra. Laura Marisa Carnielo Calejon
Centro Universitário FIEO (UNIFIEO) - Participação por videoconferência

*Às crianças com as quais aprendo sobre o valor da incompletude humana para nossa própria
humanização.*

AGRADECIMENTOS

A *Pitágoras*, por fracionar o som natural em relações matemáticas resultando na escala tonal grega.

A *Bach*, por temperar os fracionamentos de Pitágoras e nos legar a possibilidade da harmonia.

A *Guido D'Arezzo*, por criar um sistema de notação musical, permitindo que as obras de artes da música chegassem até o tempo presente, como promessa de futuro.

A *Martinho Lutero*, por pregar o direito do reino dos céus sem a necessidade das indulgências do capital, reestrutura o caminho da fé.

A *Mozart*, por nos provar que é possível ao ser humano perceber a essência das emoções e objetivá-las em obras de artes musicais.

A *Beethoven*, por nos ensinar que se pode ver o mundo também pelo ouvido e que pela música podemos expressar nossa luta enquanto parte do mundo permanece mudo.

A *Chopin*, por provar que as mãos humanas podem produzir riquezas que vão além dos atos mecânicos exigidos no serviço fabril.

A *Marx*, por nos legar o caminho para compreensão das coisas ocultas que sorrateiramente retiram de nós o controle da vida.

A *Vigotski*, por comprovar que pela cultura se constrói todas as aptidões humanas, e também suposto “dom para a música”.

A *todas as minhas professoras e professores* pela vida afora, aos de música e aos professores da UEMS-Paranaíba que, pela transmissão de seus conhecimentos, contribuíram para o reestruturamento de minha forma de ouvir, sentir, pensar e agir no mundo.

Agradeço, em especial,

à *minha família*, por ter construído em mim, inconscientes disso, a vontade, a curiosidade, a esperança, a musicalidade infantil e por me dar amor na medida em que me tornei a pessoa que sou.

ao meu revolucionário amigo, *Anderson José de Paula*, que me obrigou a reconhecer minha condição real e matriculou-me na Licenciatura em Educação Musical.

aos meus amados amigos *Adriana e Junior Marrega* por me ensinar que as respostas estão pelo caminho.

à banca examinadora: *Jean Menezes, Laura Calejon, Maria Eliza Mattosinho Bernardes*, pela leitura e sugestões determinantes da qualidade deste trabalho.

Finalmente, à querida professora *Maria Silvia Rosa Santana* por confiar em mim, e aceitar ser minha orientadora, me colocando intencionalmente no caminho para emancipação, e que agora, é parte de mim.

Traduzir-se

(GULLAR, 2004. Traduzir-se)

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte delira.

Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte se espanta.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte
— será arte?

ALVES, A. F. A Musicalidade como Instrumento Cultural para a promoção do Desenvolvimento Humano na Educação Infantil. 2022. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2022.

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PPGE / UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “Currículo, Formação Docente e Diversidade”, vinculada ao grupo de pesquisa: “Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional - GEPPE”. Com o objetivo de apresentar a relação entre a construção da musicalidade e a formação de funções psíquicas superiores das crianças em idade pré-escolar. O caminho da pesquisa seguiu-se na perspectiva metodológica de Marx, por meio do Materialismo Histórico-Dialético, e, para análise do objeto, a psicologia de Vigotski, referenciada por Psicologia Histórico-Cultural. Os momentos da pesquisa ocorreram sob as determinações do distanciamento social pelas realidades da pandemia da Covid-19, tendo a interação virtual como ambiente de realização das atividades. A construção de um memorial de desenvolvimento do pesquisador, a definição do objeto, a apropriação do referencial teórico, a construção do projeto de pesquisa, a revisão bibliográfica, fichamentos, produção de resenhas, publicação de artigos, publicação de capítulo de livro, e curso de extensão referente ao tema, foram algumas das objetivações no caminho para o reconhecimento do objeto. Dentre os resultados, destacamos a hipótese de que o processo de construção da musicalidade infantil acontece pela atividade musical educativa, resultando no desenvolvimento da percepção auditiva musical e mediando o processo de desenvolvimento de funções psíquicas superiores, tais como a memória, atenção, concentração. Destacou-se também a necessidade de apresentar o papel da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças da pré-escola, em uma sociedade capitalista. Apresentamos como resultado a atividade musical do canto como propulsora da atividade emancipatória, pois suas especificidades coincidem com as especificadas do período de desenvolvimento em que estão as crianças de 4 e 5 anos, como o desenvolvimento da oralidade. Pela prática do canto, medeia-se o desenvolvimento da percepção-auditiva, a memória, a fala, a atenção voluntária, as emoções. O que caracteriza o canto como atividade educativa.

Palavras-chave: Musicalidade. Funções psíquicas superiores. Atividade educativa musical. Pré-escola.

ALVES, A. F. A Musicalidade como Instrumento Cultural para a promoção do Desenvolvimento Humano na Educação Infantil. 2022. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2022.

ABSTRACT

This work presents the results of a research for a Masters in Education, developed with the Graduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (PPGE / UEMS), University Unit of Paranaíba, in the research line “Curriculum, Training Teacher and Diversity” linked to the research group: “Group of Studies and Research in Educational Praxis - GEPPE”. In order to present the relationship between the construction of musicality and the formation of higher psychic functions in preschool-age children. The research path followed Marx's methodological perspective, through Historical-Dialectical Materialism, and, for object analysis, Vygotsky's psychology, referenced by Historical-Cultural Psychology. The research moments took place under the determinations of social distance due to the realities of the Covid-19 pandemic, with virtual interaction as an environment for carrying out activities. The construction of a researcher's development memorial, the definition of the object, the appropriation of the theoretical framework, the construction of the research project, the bibliographic review, annotations, production of reviews, publication of articles, publication of book chapter, and extension course on the topic, were some of the objectifications on the path to object recognition. Among the results, we highlight the hypothesis that: the process of construction of children's musicality occurs through educative musical activity educative, resulting in the development of musical auditory perception and mediating the process of development of higher psychic functions, such as memory, attention, concentration. The need to present the role of Early Childhood Education in the development of preschool children in a capitalist society was also highlighted. As a result, we present the musical activity of singing as a propeller of emancipatory activity, as its specificities coincide with those specified for the period of development in which children aged 4 and 5 years are, such as the speech development. Through the practice of singing, the development of auditory-perception, memory, speech, voluntary attention, and emotions are mediated. What characterizes singing as an educational activity.

Keywords: Musicality. Higher psychic functions. Musical activity educative. Preschool.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. A PESQUISA	19
1.1 A musicalidade da investigadora.....	21
1.1.1 O tema.....	36
1.2 Compreensões sobre o método em Marx	39
1.2.1 A dialética do concreto e objeto pela psicologia de Vigotski.....	50
1.3 Revisando a literatura.....	62
1.4 Primeiras contradições.....	73
1.4.1 Aproximando do objeto	79
2. A MÚSICA COMO PRODUÇÃO HISTÓRICA.....	93
2.1 De onde vem a musicalidade brasileira	96
2.1.1 Fatos da história da música europeia	100
2.1.2 Música contemporânea (a partir de 1920).....	121
2.1.3 Alguns fatos da música no Brasil	126
2.2 A música como produto social.....	135
2.3 Ciência e o desenvolvimento da musicalidade.....	142
2.4 A educação musical em fatos.....	149
2.4.1 A educação musical na escola do Brasil	158
3. A MUSICALIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	164
3.1 O desenvolvimento do ser social e a criança	165
3.1.1 Desenvolvimento musical infantil	170
3.2 O som, a música e o ouvido na educação musical da criança.....	182
3.2.1 Linguagem e ouvido tonal: uma hipótese de atividade educativa	186
3.3 A música no cotidiano da Educação Infantil	195
3.3.1 Musicalidade da cultura infantil	197
3.3.2 As funções psíquicas superiores e a periodização	202
3.3.3 A brincadeira musical	210
3.4. A atividade musical como atividade educativa.....	216
3.4.1 Postura essencialista e postura contextualista	220
3.4.2 Atividades emancipadoras	222
3.4.3 Atividades criadoras para emancipação.....	225
CONSIDERAÇÕES	233
REFERÊNCIAS	239

INTRODUÇÃO

Ao observarmos a cultura da Educação Infantil percebemos que a música aparece, geralmente, como elemento para marcação dos tempos da rotina, cantar fazendo gestos e movimentos corporais, contar histórias tendo a música como ilustração, entre outras diversas formas de uso, como cantar para lembrar datas comemorativas ou para formar hábitos de higiene, por exemplo. Galizia (2016, p. 11) discute essa proposta como uma “*postura contextualista*”, pois a arte aqui foi usada para formação de valores, atitudes e hábitos. Diante da riqueza contida na prática com a música, essa postura é claramente insuficiente.

O uso da música na Educação Infantil deveria coincidir minimamente para o desenvolvimento musical da criança, tais como: memorizar o poema da música, cantar com voz afinada e no tempo do ritmo e saber marcar o ritmo com palmas e pés, por exemplo. Aos trabalhos que conseguem contribuir para esses resultados no desenvolvimento das crianças, o autor apresenta a “*postura essencialista*”.

Tendo a psicologia histórico-cultural como base teórica para pensar a Educação Infantil e o desenvolvimento da criança, cujos preceitos afirmam que o desenvolvimento da criança depende radicalmente da cultura e das formas para acesso a ela oferecidas à criança, consideramos necessário pensar em uma forma de uso da música que coincida com as necessidades de desenvolvimento das crianças neste período de suas vidas.

Neste trabalho refletimos sobre a construção da musicalidade da criança de forma que todo o processo contribua necessariamente para o desenvolvimento da percepção, da memória, da fala, das emoções, da imaginação entre outras estruturas psíquicas da criança, contribuindo enfim, para além de todo o desenvolvimento musical da criança, com o seu desenvolvimento integral, compreendendo o desenvolvimento afetivo-cognitivo como unidade psíquica complexa, cuja musicalidade seja parte constituinte de sua personalidade. Para a formação de uma criança que percebe com sensibilidade as coisas e as pessoas ao seu redor, que se emociona, que imagina, que participa das experiências e realiza suas atividades com atenção e criativamente.

A partir de nossas experiências com educação musical, em trabalhos de formação de professores para música na escola, foi possível perceber que a maioria das propostas organizadas pelos professores regentes de turma usa a música de maneira como em Galizia (2016): “*contextualista*”, para a qual as Artes, uma delas, a Música, servem à formação de valores e hábitos sociais. Esses professores intuem sobre a importância da música para o

desenvolvimento da criança, mas não conseguem propor atividades que realmente desenvolvam nelas a musicalidade.

Assim, as melhores e cada vez mais raras propostas seguem a tradição de cantar para marcar a rotina, formar hábitos e especialmente para trabalhar as datas comemorativas. Entendemos que, tanto a presença quanto a ausência da “postura contextualista” limitam, em proporções diferentes, o desenvolvimento da musicalidade das crianças.

A musicalidade que apresentamos neste trabalho é aquela para qual a educação musical deve ter sua intencionalidade, para a qual deve se organizar qualquer proposta de uso da música na Educação Infantil, ao propor a relação entre a criança e a música; para tanto, ao mesmo tempo, deve observar a periodização da infância e a formação das funções psíquicas superiores, buscando alcançar, por meio das atividades musicais, a integralidade do desenvolvimento da criança.

Para entendermos o processo de construção da musicalidade infantil, buscamos nos referenciar nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Para essa psicologia, a musicalidade não é um dom. Para Leontiev (1978), certo é que o indivíduo humano nasce com aptidão para todas as aptidões humanas. Assim, como qualquer outra qualidade humana, a musicalidade não vem com a criança, ao contrário deve ser construída com a criança pelo acesso à cultura em suas atividades e relações com as outras crianças e os adultos, em experiências com as atividades musicais.

Para a Psicologia Histórico-Cultural a brincadeira é a atividade principal das crianças em idade pré-escolar e é por ela, principalmente, que a criança acessa a cultura e desenvolve as bases de sua personalidade, de seu psiquismo neste período. À vista disso, este trabalho também buscou compreender qual a relação do processo de construção da musicalidade da criança com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil pensada pela BNCC, ou como traz tal proposta: “Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)” (BRASIL, 2017, p. 44).

Sobre a musicalidade, este trabalho afirma que esta qualidade humana é o resultado da relação particular do indivíduo com a música, são expressões, condutas, pelas quais o indivíduo se apropriou de parte do conjunto de conhecimentos musicais acumulados e sistematizados pela humanidade. Assim, a musicalidade torna-se uma marca social de sua personalidade.

Na Educação Infantil, portanto, tais conhecimentos devem ser oferecidos em experiências com práticas musicais nas quais as crianças, o coletivo delas, realizem atividades realmente educativas, que tanto desenvolva a musicalidade quanto funções cerebrais importantes para o desenvolvimento emocional, intelectual e social da criança.

A musicalidade, da qual tratamos, considera a forma como ela se apresenta em cada realidade particular, mas defendemos, para a educação musical realizada nos espaços pedagógicos da Educação Infantil, a vivência com práticas musicais que se sustentam em conhecimentos mais elaborados da nossa cultura musical, que abranja ritmos, melodias, instrumentos musicais, formas de organização sonoras que demonstrem a capacidade criadora sensível da humanidade e de todos nós sobre a realidade que nos cerca.

Temos como princípio que a música enquanto Arte é uma construção coletiva da humanidade, que se desenvolve ou se deprecia de acordo com as condições políticas, econômicas, científicas e filosóficas e da forma que se organiza a sociedade em cada época de sua história. Para Cavini (2011, p. 66) “A música deixa de ser mística para se tornar arte de expressão estética somente com a cultura grega”.

É a partir da música como obra de arte, em sua forma mais elaborada e criativa, que temos nosso referencial para pensar os conteúdos e atividades musicais, por ser capaz de socializar com as novas gerações o potencial humano para a criatividade e sensibilidade sobre o som, transformando-o em arte.

Nesta definição não temos intenção de hierarquizar a produção musical das civilizações, nem de qualquer sistema musical, ou os gêneros musicais, mas de defender a oferta do que há de mais criativo e humanizador na música da humanidade e principalmente do que há de mais criativo e humanizador nos repertórios criados para a música infantil na cultura brasileira, para contribuir para o desenvolvimento da criança, enriquecendo suas aprendizagens cotidianas para que seu desenvolvimento psíquico e social também seja rico e não limitado pelas experiências particulares de seu cotidiano.

Consideramos mais importante que o repertório apresentado possibilite à criança a elaboração de sentidos a partir de como ela é afetada pelas obras de arte musicais, no interior das relações com o coletivo, ao sociabilizar na relação com a música.

Assim, este trabalho apresenta teoricamente a atividade musical como momento de construção de aptidões musicais, pela afetação da música, pelas experiências com o som musical, sobre a personalidade da criança. Sendo o som o objeto de percepção do ouvido, refletimos sobre o desenvolvimento da percepção auditiva musical por meio da atividade do canto de “poemas musicais” como hipótese de desenvolvimento das funções psíquicas para este período do desenvolvimento infantil, tais como a memória, imaginação, a linguagem, o pensamento, as emoções, a atenção voluntária, pela relação do repertório lexical com o desenvolvimento da percepção musical.

Apresentamos, portanto, uma necessidade anterior: desenvolver uma consciência geral na educação escolar de que o desenvolvimento humano é propiciado, construído, portanto, que as aptidões para a música não estão na criança quando ela nasce, mas nós podemos garantir isso a ela pela educação.

Sobretudo, esta dissertação afirma a necessidade de, para qualquer proposta de ensino, buscar conhecimento teórico que forneça base para compreensão de que a aprendizagem e desenvolvimento esperados acontecerão somente diante da disponibilização de um planejamento consciente de que a aprendizagem acontece quando determinado aspecto cultural é disponibilizado, ou seja, a aprendizagem não é uma condição natural do organismo.

A ampla aprendizagem depende, então, da complexidade das condições reais que integram a escola, o Estado, o currículo, a formação dos professores, que estão amplamente sob determinação da forma de organização das relações sociais, política e econômica, principalmente. Esta dependência dificulta o trabalho da escola, tendo em vista que o currículo proposto para a escola vem com intenções contrárias as necessidades do desenvolvimento humanizador.

Neste sentido, a consciência e a intenção docente podem contribuir para que o desenvolvimento da criança ocorra da melhor forma possível, de modo a alcançar um desenvolvimento que contribua para a superação das contradições que a criança vivencia fora e dentro da escola. Assim, o trabalho da escola, de um modo ou de outro, é determinante sobre a personalidade infantil.

A intencionalidade que se tem sobre as propostas pedagógicas deve ser resultado de uma consciência mais ampla, sobre qual criança, qual jovem, qual escola, qual sociedade queremos construir. A partir daqui pensar qual conteúdo a ser oferecido, a forma de oferecê-lo e para quem, para qual destinatário ele será ofertado.

Conhecendo a realidade da escola brasileira - tendo sido aluna dela, desde a infância, e voltando a ela como educadora musical na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Projeto de Educação em Tempo Integral, em cursos de formação de professores, supervisão das escolas de Educação Infantil de uma rede municipal, e, sendo agora professora de Língua Portuguesa na modalidade de EJA, Ensino Fundamental e Ensino Médio (onde os trabalhadores vão à noite para continuar os estudos como exigência das empresas para não perder o emprego, ou por exigência INSS para reposicionamento ao mercado de trabalho, e encontram salas equipadas com mesas e cadeiras para crianças), desejamos uma escola que desenvolva atividades educativas, emancipadoras, por meio do acesso ao conhecimento mais elaborado e do conhecimento da formação da sociedade pelas lentes da historicidade e materialidade das

coisas, como mundo criado, pensado, planejado, organizado e reorganizado pela humanidade, e que, portanto, é passível de superação pelas nossas próprias ações.

Por fim, defendemos uma nova consciência sobre o ser humano como ser que, sob condições ideais de vida, é capaz de ter em si desenvolvimento de qualquer habilidade prática e intelectual, e, portanto, para a construção do ouvido musical e da musicalidade.

Nesse propósito e para buscar referências de educadores musicais brasileiros, como forma de aproximação das práticas de educação musical na Educação Infantil, buscamos artigos no *site* da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)¹, portal que propaga a pesquisa em Educação Musical no Brasil. Vários artigos dialogam sobre atividades musicais que possibilitam o desenvolvimento da musicalidade infantil. Segundo Bellochio (2009, p.41):

Precisamos lembrar sempre do contexto educacional e social, da experiência sonora e musical dos sujeitos escolares, além de metodologias que possam mediar a realização de experiências musicais que façam sentido e sejam significativas para a promoção do desenvolvimento musical.

Aqui, compreendemos que as vivências musicais, bem como o repertório construído no cotidiano das crianças, devem ser consideradas e ampliadas, contribuindo com o processo que geralmente começa no interior das relações familiares. Defendemos que as atividades musicais na escola sejam para o desenvolvimento significativo da criança e que tenham como objetivo imprescindível o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores por meio do acesso à cultura mais elaborada. Este desenvolvimento, para além da musicalidade, trará marcas na personalidade, tão necessárias em nós para a formação de uma sociedade que precisa e que é capaz de transformar-se.

Para nossa revisão de literatura², que discute o conceito “musicalidade” e as “funções psíquicas superiores” sob a perspectiva Histórico-Cultural, delimitamos o período entre 2017 a 2019 para busca nos bancos de dados de três sites: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³, e no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

¹A **Revista da ABEM** é uma revista científica na área de educação musical que tem como objetivo divulgar a pluralidade do conhecimento em educação musical, seja este de cunho científico, através de relatos de pesquisa, de cunho teórico, através de reflexões acerca dos novos paradigmas educacionais, políticos e culturais, ou de cunho histórico, contextualizando as práticas atuais sob uma perspectiva histórica (ABEM, 2019).

²Reservamos um tópico, no primeiro capítulo para a revisão de literatura.

³Revista eletrônica que seleciona e reúne coleção de periódicos científicos brasileiros, lançada em 2002, a qual utiliza tecnologias de arquivos abertos e integra sistemas de informação de teses e dissertações de instituições de ensino e pesquisa brasileiras. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>

Nosso primeiro grande achado veio do *SciELO*, no caderno CEDES, a partir das palavras-chave “musicalidade” e “funções psíquicas superiores”. Encontramos o periódico, Cad. CEDES vol.39 nº107 Campinas Jan./Apr. 2019, apresentado como primeiro dossiê brasileiro que reúne diálogos entre música e educação na perspectiva histórico-cultural, está constituído por 11 artigos. Este material apresenta o conceito musicalidade como categoria central entre Educação Musical e a Psicologia Histórico-Cultural. Segundo Pederiva e Nassif, autoras do texto de apresentação desse dossiê, as pesquisas que tomam a música e a educação numa perspectiva histórico-cultural, como unidade, estão apenas começando no Brasil.

Para a Educação Infantil que defendemos, a musicalidade do professor também deve ser aprimorada, reconhecida, valorizada, financiada, ampliada e principalmente compartilhada com as crianças, numa relação em que a musicalidade do professor possa ser modelo também para as aprendizagens musicais das crianças.

A Psicologia Histórico-Cultural, em oposição à psicologia escolar vigente, tem nos pressupostos da psicologia apresentada no vasto trabalho de Vigotski e seus colaboradores os fundamentos teóricos para pensar a música e a educação escolar como unidade dialética. Consideramos que, ao discutirmos sobre bases teóricas para a educação musical a partir da Psicologia de Vigotski, participamos de uma construção coletiva que tenta propor caminhos para uma revolução na forma de pensar o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, as relações humanas pela relação com o conhecimento e com as produções culturais.

Tanto o início quanto o final de nossa investigação foram movimentados pelas muitas questões que integram o problema da pesquisa; algumas foram respondidas de maneira direta enquanto outras se mostram nas entrelinhas. Algumas questões foram fundamentais para a construção do tema, são elas: Como se dá o desenvolvimento psíquico infantil? Como a brincadeira e a interação podem oferecer condições para que a criança se desenvolva? Como a musicalidade pode ser apropriada pela criança? Qual a relação entre educação musical e musicalidade na educação infantil? Como organizar o ensino na pré-escola para que as crianças tenham um desenvolvimento musical em acordo com as necessidades psíquicas em seu estágio de desenvolvimento infantil?

Essas questões nos levaram aos objetivos específicos de nossa investigação, os quais apresentamos logo abaixo, enquanto outras surgiram no caminhar em direção ao objeto. No fechamento deste trabalho, ainda, muitas questões e contradições tornaram nosso trabalho mais denso e amarrado, nos deixando a sensação de um trabalho a ser revisitado, principalmente na questão do método em Marx e de uma proposta de educação musical para a escola real que

pense a criança em sua integralidade, que ocorra claramente contra o desenvolvimento infantil fragmentado.

No momento de qualificação, foi sugerido acrescentar e ampliar algumas ideias, e assim o fizemos. Tais inserções trouxeram aspectos muito importantes sobre o objeto e maior coerência com o referencial teórico. Fizemos acréscimos sobre as divergências que existem entre os intelectuais, o que nos ajudou a pensar sobre o tema da pesquisa, principalmente as divergências nas questões do método em Marx, sob o qual nosso trabalho tentou realizar-se. Sobre o método ainda nos cabe, além de outras questões, compreender o Materialismo Histórico-Dialético e sua relação com o caminho percorrido por Marx em seus trabalhos, e sua vinculação com a psicologia proposta por Vigotski.

Referente ao desenvolvimento musical, aprofundamos no aspecto do desenvolvimento da percepção auditiva musical, buscando elementos na tese de doutorado sobre a *percepção auditiva musical* (BARBOSA, 2009), um dos trabalhos encontrados na revisão de literatura e revisitado por sugestão da banca examinadora, no momento do exame de qualificação.

Consideramos necessário também reorganizar a construção histórica das produções musicais, primeiramente da história da civilização europeia, cujas musicalidades influenciaram a musicalidade brasileira. Tal atividade foi orientada pelo princípio da integralidade do fenômeno investigado e como forma de entender como o contexto político, econômico e alguns aspectos da organização social de cada período da história da música ocidental determinaram, e ainda determinam, a criação e desenvolvimento das formas e gêneros musicais, invenção dos instrumentos e outras práticas. Entendemos que cada tempo da sociedade apresenta motivadores sociais para as composições e, também, que a realidade social interfere nas formas de produzir, consumir, valorizar e, enfim, de ensinar música na escola ou não. Este conteúdo constitui o “Capítulo 2”.

Por meio desse capítulo, é possível perceber os movimentos de evolução e involução que as produções musicais sofrem, como qualquer produção humana, por estarem intimamente submetidas às determinações geradas pela forma que está organizada a sociedade, em cada tempo social (condições particulares), e constituindo também as singularidades de cada compositor.

Ao professor, é importante perceber que o desenvolvimento das crianças está sob essas mesmas leis, do materialismo e do historicismo das relações humanas, e que, portanto, é possível fazer mais que esperar pelo passar das idades da criança para ver os resultados de desenvolvimento de sua personalidade. Desta forma, temos a musicalidade como uma marca social que podemos imprimir no desenvolvimento afetivo-cognitivo, por meio do acesso às

experiências musicais que partam do desenvolvimento da percepção auditiva e do canto, tendo em vista o período de desenvolvimento no qual se encontra a criança.

Nas questões específicas do desenvolvimento da criança, compreendemos que é necessário maior aprofundamento na questão do desenvolvimento do “ouvido tonal”, da “percepção auditiva musical”, e sua vinculação à linguagem, como traz Barbosa (2009, p. 48).

Também sob orientação da banca de qualificação, trouxemos mais aspectos sobre as posturas “*contextualista e essencialista*” como formas de propor o ensino das Artes e da música nas escolas, bem como discutimos o conceito de *atividade educativa*, ampliado pelo conceito de “*atividade emancipadora*”, em Tonet (2014) e de “*atividade criadora*”, em Vigotski (2018).

Enfim, diante das condições reais em que realizamos a pesquisa, principalmente pelo distanciamento social para enfrentamento da Covid-19, e as consequências diretas sobre nossas realidades particulares, e ainda submetidos à escassez de tempo, por realizar a pesquisa e curso de mestrado sem afastamento do trabalho assalariado, enfrentamos dificuldades para além do cumprimento de prazos. Sob tais condições, encerramos o trabalho, concluindo que o nosso objetivo geral foi alcançado, mas que algumas questões ainda pulsam em direção a suas respostas. Assim, entendemos que ampliar a discussão trazida aqui pode contribuir com uma proposta que supere as práticas de uso da música na Educação Infantil e contribua com a educação musical enquanto prática social que seja capaz de contribuir com a emancipação humana, nos espaços pedagógicos da escola.

Assim, de forma mais sistematizada, tivemos como objetivo geral: apresentar a relação entre a musicalidade infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a fim de contribuir com maior espaço pedagógico intencional para tal manifestação cultural, nos diferentes estágios da Educação Infantil, especialmente na pré-escola.

Para alcançar tal resultado, traçamos metas de leituras que nos levaram aos objetivos específicos, sendo eles:

1. Compreender a integralidade do processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em cada etapa da periodização na perspectiva histórico-cultural.
2. Compreender o conceito “brincadeira” na teoria de Vigotski, a fim de relacionar esta atividade com a atividade musical na Educação Infantil, principalmente na pré-escola.
3. Identificar as características da musicalidade e sua relação com os signos, como é na fala.
4. Compreender os conceitos a diferença entre música e educação musical enquanto atividade escolar, partindo de autores como Murray Schafer, Marisa Fonterrada e Kate Swanwick para possíveis aproximações com a psicologia histórico-cultural.

5. Identificar modelos de atividades musicais para crianças e sua relação com o desenvolvimento da musicalidade e da formação psíquica das crianças da pré-escola.
6. Refletir sobre um ensino intencional na pré-escola, que contemple a musicalidade como mediadora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Para compreender o nosso objeto, propusemo-nos ao desafio de realizar nossa pesquisa orientada pelo pensamento que se movimenta como na *dialética do concreto*, no sentido utilizado por Marx para apresentar as estruturas do capitalismo e recomendar a revolução por parte dos trabalhadores.

Consideramos, então, para a construção da pesquisa, desde as experiências com a música, no cotidiano da infância da investigadora, às aprendizagens construídas no processo de formação musical e profissional, enquanto educadora musical, constituídas em diversos espaços sociais para educação humana.

Este trabalho está organizado em três capítulos.

No *primeiro capítulo*, apresentamos a pesquisa partindo da musicalidade da investigadora, desenvolvemos a problemática em torno do objeto, apresentamos o caminho que percorremos para conhecer e apresentar o objeto, sob a perspectiva da dialética do concreto, como em Marx. Apresentamos a revisão de literatura, as contradições filosóficas do referencial teórico e os primeiros vislumbres sobre o objeto de estudo. Este capítulo avançou na questão do método em Marx e tentou deixar registrado esse movimento, apresentando as etapas e o historicismo, idas e vindas em relação ao objeto, como também sobre a escrita do relatório, todas as atividades realizadas para desenvolvimento e apresentação da pesquisa.

No *segundo capítulo*, apresentamos a música como produto artístico histórico e social, assim como alguns fatos referentes à música europeia, como produto da civilização greco-romana. Apresentamos alguns resultados da ciência para o desenvolvimento musical. Levantamos também algumas produções em música da atualidade, bem como alguns fatos da história da educação musical até chegar à história da educação musical na escola do Brasil. Este capítulo trouxe como maior contribuição o fato de que a musicalidade humana é uma construção histórica, situada, que ocorre mediante as relações sociais com a música.

No *terceiro capítulo*, enfim, apresentamos especificidades do objeto, trouxemos contribuições da teoria do ser social em oposição à teoria do desenvolvimento naturalizante. Apresentamos alguns pressupostos da psicologia soviética sobre o desenvolvimento infantil, principalmente em Vigotski. Trouxemos alguns aspectos sobre o som e sobre a música, e a importância da atividade do canto para o desenvolvimento da percepção auditiva, bem como todo esse processo e sua relação com o desenvolvimento da linguagem, por ser aquisição de

fundamental importância neste período de desenvolvimento. Nesse capítulo, encontram-se também os fundamentos da hipótese que deixamos na seção “Considerações”, para a qual a atividade do canto na Educação Infantil, a depender de sua qualidade metodológica, pode contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores no período da idade pré-escolar.

E enfim, no último tópico, do terceiro capítulo, para compreender as atividades musicais como sendo atividades educativas, analisamos as *posturas contextualista e essencialista*, práticas mais usadas na Educação Infantil, embasando-nos na proposta de Tonet (2014) sobre a *atividade emancipadora* e na teoria de Vigotski (2018) sobre a *atividade criadora*, e apresentamos a atividade musical como atividade musical educativa, como fundamento também para nossa hipótese sobre a importância do canto na Educação Infantil, da forma que propomos neste relatório, tendo como aporte a teoria do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, apresentada por Vigotski.

Trabalhando sob a lógica da *dialética do concreto* de que qualquer fenômeno contém submerso em si múltiplas partes que se relacionam, gerando contrários e determinações, de onde se pode explicar a essência do todo, consideramos que - mesmo diante das lacunas deixadas pelo nosso trabalho, pelas próprias condições reais que marcaram o caminho até aqui, e, para além disso, pelas condições sanitárias e da crise econômica e política em que se deu a realização da pesquisa e da escrita deste relatório, houve um nivelamento para tais intercorrências pela relação humanizada estabelecida pela orientadora, o que contribuiu para o processo de emancipação da orientanda, como Tonet diria, pela realização de uma *atividade educativa emancipadora* (TONET, 2014, p. 23).

As fases de objetivação da pesquisa, desde os primeiros registros até o exame final, conforme já mencionado, ocorreram sob as determinações do distanciamento social pelas realidades da pandemia da Covid-19, tendo a interação virtual como ambiente de realização das atividades e das relações humanas. Mesmo numa relação à distância, e apesar das imposições acadêmicas sobre o tempo para a produção, foi possível ampliar a ideia inicial sobre o objeto de maneira significativa, pelo apoio ininterrupto da orientadora, e depois do exame de qualificação, também do apoio dos membros da banca.

O acesso às tecnologias da internet foi fundamental para a finalização da pesquisa bibliográfica, além de ter sido o único meio para construir o processo de comunicação entre orientadora, orientanda e bancas examinadoras.

Na realização da pesquisa, que foi fundamentalmente bibliográfica, mesmo diante dos bancos de dados dos sites de teses e artigos, consideramos o acesso à bibliografia física uma

importante atividade cognitiva e nos atentamos a esse aspecto como forma de humanização no processo de desenvolvimento do trabalho. Os principais livros físicos foram: Arce (2010); Bellochio e Figueiredo (2009); Correa (1985); Duarte e Fonte (2010); Fonterrada (2008); Gainza (1988); Galizia (2016); Med (1996); Mukhina (1996); Saccomani (2016); Schafer (2011); Tatit e Loureiro (2014).

No conjunto de acesso à trabalhos passados é que acessamos aspectos importantes da identidade do objeto de nossa investigação. E é assim que o vemos e apresentamos, um trabalho social, coletivo, para valorização do conhecimento numa perspectiva histórica, como fenômeno produzido a várias mãos.

Ressaltamos que quando chegamos ao final desse trabalho, o qual teve início paralelo ao início da pandemia pelo vírus SARS-CoV-2, ainda estamos, em janeiro de 2022, marcados pelos efeitos devastadores desse vírus sobre a sociedade, mesmo passados dois anos, o vírus e suas mutações insistem em reincidir. Vivenciamos a construção desse trabalho, no entanto, tendo na ciência o único meio para que a sociedade supere essa realidade, e na relação do Estado com a Ciência o caminho para a racionalidade sobre as decisões.

1. A PESQUISA

Como a essência - ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis (KOSIK, 2002, p.17).

No sentido em que nos iniciou Kosik, é que apresentamos este trabalho. A pesquisa existe porque o homem pressupõe que existe uma verdade a descobrir, mas ela está além das aparências fenomênicas. Produzir conhecimento para a verdade, então, é decompor o todo, orientando-se por uma teoria que se comprovou real, científica, na relação entre o “conceito” e a “abstração”. Como em Marx, da realidade para o pensamento e do pensamento, sua comprovação na realidade. É tomar para si o desafio de explicar um fenômeno, o objeto de conhecimento, considerando a totalidade concreta, da aparência à essência.

Naturalmente, este trabalho se compreende fragmento, como parte também da pesquisa, tendo em vista, que os resultados estão incompletos, em processo, como também, não é lícito registrar as condições reais de suas realizações; o caminho, os percalços, as intercorrências e superações humanas, estes não nos convêm.

À vista disso, na intenção de compreender, conscientes da totalidade concreta na qual está inserida a nossa realidade, qual o alcance da musicalidade para o desenvolvimento integral crianças do grupo de 4 e 5 anos (Pré-escola/BNCC) na escola pública brasileira da atualidade?

Ao que conseguimos relatar, para este primeiro capítulo, tivemos a intenção de apresentar a pesquisa em seu processo histórico. Pelas práticas de atividades acadêmicas, buscar e identificar aspectos constituintes, nas relações sociais da investigadora de onde emergiu o objeto investigado. Para tanto, iniciamos a reconstrução da formação musical da investigadora e problematizamos sobre o tema, como forma de introduzir a discussão sobre o objeto, bem como, apresentamos nossa compreensão sobre metodologia utilizada, a partir do método em Marx.

Na revisão de literatura, apresentamos além dos achados, o caminho que seguimos para compor a revisão. Fizemos também uma breve análise entre algumas pesquisas e o que alcançamos sobre o objeto. Desse modo, compreendemos onde estamos inseridos, em comparação com os objetivos e objetos das pesquisas realizadas anteriormente à nossa. Para finalizarmos o capítulo, apresentamos nossa primeira aproximação teórica sobre o objeto.

Assim, nesta seção, reconstruímos o caminho da pesquisa, além de resgatar e apresentar as especificidades da construção da musicalidade da investigadora, do acesso à música no cotidiano familiar, delimitado pelo ensino tradicional e radicalmente hermético da música ensinada em igreja evangélica, bem como a radical transformação desse processo, a partir do acesso à escola de música especializada.

Todo esse memorial pessoal foi registrado tendo o método em Marx e a Psicologia Histórico-Cultural como referências teóricas para que pudéssemos compreender elementos determinantes sobre o meu desenvolvimento musical e também para compreender, a partir de minhas experiências como estudante de música e como educadora musical, de crianças e adultos nos mais variados períodos de desenvolvimento, de cujas vivências acumularam-se muitas indagações e hipóteses.

Kosik (2002) afirma que, ao investigar os fenômenos, sob a perspectiva da dialética do concreto, o método será determinante sobre os resultados, mas que, ao prender-se ao método, desprezando a realidade histórica e cultural, de onde se apresentou o fenômeno investigado, o investigador perdeu-se do método.

É observando o objeto a partir da realidade social, de onde ele emerge enquanto apresentação fenomênica, que alcançamos partes de sua totalidade concreta, e, por fim, cumprindo o movimento metodológico ao qual nos submetemos, como o caminho pensado por Marx para reconhecimento das estruturas e essência do fenômeno investigado.

À vista disso, tomamos minha realidade – a individualidade, a relação com a música, as relações sociais, a relação com o trabalho e meu próprio desenvolvimento profissional, elementos constituintes do meu desenvolvimento humano – como campo de observação da relação entre o referencial teórico e a realidade social de onde venho, é que buscamos apresentar o objeto nesse primeiro capítulo. No segundo capítulo, deixamos o momento atual e individual de desenvolvimento musical e apresentamos a construção da musicalidade social, apresentando alguns fatos da história da música a partir da civilização greco-romana, passando pela civilização europeia, por serem as maiores influências sobre a música produzida no Brasil na atualidade. Temos neste resgate um importante movimento para compreender a relação prática e teórica da sociedade com a música e a musicalidade humana. Por meio desse caminho, conseguimos em fim, no terceiro capítulo apresentar de fato algumas reflexões e especificidades sobre o objeto, “A musicalidade como mediadora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças da Educação Infantil, especificamente nas crianças de 4 a 5 anos e 11 meses (Pré-escolar-BNCC).

1.1 A musicalidade da investigadora

Foi em uma gota de liberdade para a curiosidade infantil, aos oito anos de idade, quando eu quis saber porque meu pai olhava para “uma folha cheia de linhas e bolinhas pretas para tocar sua trompa”, que vamos definir como marco inicial de nossas observações.

Os direcionamentos dados à minha curiosidade sobre a partitura me conduziram à aprendizagem formal da música e relações sociais que me conduziram à necessidade de conhecimentos cada vez mais específicos, determinando o meu acesso à Licenciatura em Educação Musical.

Assim, as muitas outras experiências sociais com a música e seu ensino resultaram no meu ingresso neste Programa de Pós-Graduação. Os conhecimentos adquiridos neste curso sobre a problemática do desenvolvimento humano pela concepção histórico-cultural construíram importantes provocações em torno de minhas concepções sobre o desenvolvimento humano e musical dos sujeitos, principalmente das concepções referentes ao uso da música na Educação Infantil.

À vista disso, e submetendo nossas concepções à avaliação da teoria, compreendemos que a curiosidade que ao gato matou, a mim trouxe vida, plena em sua historicidade e plena por me colocar em movimento de emancipação – se é que isto, plenitude, é possível às mulheres de uma sociedade de classes.

A cada nova aprendizagem, a cada nova inserção na cultura, a cada nova forma de relacionamento social, minha consciência foi ganhando autonomia em todos os campos de minha individualidade. Num processo de desenvolvimento inteiro. Segundo Vigotski (2018), essa maturação das partes, é regida pela mesma lei do desenvolvimento do todo: em cada período do desenvolvimento humano há uma atividade psicológica dominante, mas o todo psíquico é a base para o desenvolvimento do sistema inteiro, logo o desenvolvimento das partes ocorre simultaneamente ao desenvolvimento do todo.

Essa lei se pode ser comprovada empírica e claramente em minha história particular. Minhas relações de trabalho, sociais, acadêmicas, religiosas, familiares e íntimas, bem como minha relação com música e com o conhecimento, foram sendo reelaboradas ao final de cada período. Esses períodos se mostram longos, mas não uniformes, com transformações internas intensas que foram exteriorizadas de forma aparentemente resumida por alguma mudança real em minha personalidade, mudando assim meus interesses, minhas atividades e minha forma de relacionar socialmente, conforme o desenvolvimento de minha consciência.

O que ficou claro até aqui é que o acesso à cultura transforma inevitavelmente a consciência humana e que toda a história particular passa a ser dirigida cada vez mais por esta consciência. O ser social passa a orientar o ser individual.

Gente Humilde

(Chico Buarque – 1970)

Tem certos dias
Em que eu penso em minha gente
E sinto assim
Todo o meu peito se apertar
Porque parece
Que acontece de repente
Feito um desejo de eu viver
Sem me notar
Igual a como
Quando eu passo no subúrbio
Eu muito bem
Vindo de trem de algum lugar
E aí me dá
Como uma inveja dessa gente
Que vai em frente
Sem nem ter com quem contar
São casas simples
Com cadeiras na calçada
E na fachada
Escrito em cima que é um lar
Pela varanda
Flores tristes e baldias
Como a alegria
Que não tem onde encostar
E aí me dá uma tristeza
No meu peito
Feito um despeito
De eu não ter como lutar
E eu que não creio
Peço a Deus por minha gente
É gente humilde
Que vontade de chorar

Pelas condições culturais e econômicas de meu lugar social de origem - filha da classe trabalhadora, de pai e mãe orientados pela conduta da humildade cristã e servos também dos fazendeiros da década de 1970, quando nosso país vivenciava os horrores da ditadura militar - posso afirmar que o acesso à música me colocou no caminho da salvação: o desenvolvimento de uma personalidade e consciência curiosa e que buscou sempre, desde a infância, a beleza da

música nas outras coisas da vida também. Aqui se resume uma batalha histórica, intensa, mas que não saio dela.

Assim, com uma consciência construída sob mediação do acesso às experiências musicais reservadas à burguesia, mas em condições particulares reservadas à classe trabalhadora, foi constituída minha musicalidade. Da musicalidade cotidiana familiar, respaldada pelo ensino formal e tradicional da década de 80 e 90 (trocando mão de obra por acesso ao conhecimento musical) e mais tarde no curso de Licenciatura em Educação Musical.

Logo, minha musicalidade ocorreu inicialmente no ambiente familiar, nossas práticas musicais ingênuas, mas poderosas por ser cultura. Fazíamos gravações recitando versos que minha mãe havia aprendido na escola, conversas, cantorias, e a apreciação das gravações era uma atividade muito interessante. Aquele tocador de fitas trabalhava era uma de nossas melhores aquisições. Ao ouvir meus familiares tocando e cantando, tanto o repertório da igreja, quanto repertório da música cabocla, como também na apreciação das práticas musicais da igreja que tem na música erudita suas bases de apropriação musical, como a composição da orquestra no modelo de uma filarmônica, a presença do maestro, o uso da partitura, da batuta, a preparação teórica e programa de ensino, as práticas e exames para ser membro da orquestra, assim ocorreu minha educação musical na infância.

Ao presenciar os estudos musicais de meu pai - ele tocava na orquestra da igreja desde seus 12 anos de idade (o instrumento musical encomendado da cidade grande, e pago com o dinheiro do trabalho braçal nas roças de milho ou algodão e o ensino oferecido pela igreja para formação de sua própria orquestra) – interessei-me por compreender por que havia sempre uma folha, a partitura, ao tocar seu instrumento de sopro, naquela época, uma trompa. Ao mesmo tempo em que minha mãe tocava algumas melodias na gaita, mas não usava partitura.

Às vezes, a negação desse acesso às mulheres, bem como à maioria dos grupos da classe trabalhadora, faz com que os sujeitos, com caminhos interrompidos pela retirada de direitos a participar da cultura, encontram outros meios de apropriação, mundos paralelos onde os sujeitos encontram passagens para adentrar no movimento cultural humano. O acesso limitado ou forçado, não atinge os signos e objetos em suas especificidades, tanto no acesso formal quanto no acesso marcado pela cotidianidade podem ocorrer de maneira bastante alienada. Como foi o acesso à música ocorrido na minha família. O acesso pelas margens do caminho, não nos permite ver a beleza do interior da floresta!

Tive aulas de música com professora particular, fiz cursos aqui e ali. Fui recepcionista numa escola de música, onde mais tocava que trabalhava. Toquei piano, cantei em coral, toquei na igreja, até em casamento, mas é na infância que minha memória revela a base do caminho

para a construção de minha musicalidade. Com a musicalidade dos meus grupos familiares desenvolvi minha musicalidade, aprendi a ler partitura com meu pai e a ouvir música no *wolkman* com meus irmãos; a musicalidade que me move, no entanto, é aquela ligada a um contexto de luta.

Na lembrança de experiências cotidianas, a música sempre foi constante. É dessa musicalidade forjada na realidade de histórias de vidas marcadas pela exploração de seus trabalhos, e, ao mesmo tempo, ao som de uma trompa e assovios no quintal; entre cantorias acompanhadas pelo ritmo da roupa no batedor de madeira: “meio infalível para espantar ou acalantar a agonia” cotidiana.

Ao som da viola mal afinada, com acordes tirados pelo toque dos dedos rígidos e inchados como resultado do “trabalho duro”, de “sol a sol”, de não em não. Ao canto de mulheres cansadas, esgotadas, exploradas, mas reunidas; vozes fortes, agudas, afinadas, vibrantes, estridentes, mas destemidas; revelando toda a condição real de suas vidas, áridas vidas e a estranha esperança feminina de que, com afeto, verdade e trabalho a vida pode melhorar. E, que “*Apesar de você, amanhã há de ser outro dia*”, por isso continuaremos com a “*equilibrista em corda-bamba*”. Até porque não tinham o que dizer, então cantavam, pois não era a censura o motivo para o sofrimento dessa gente, mas as condições humanas básicas como alimentação, moradia e emprego dignos.

É por toda essa força que emerge da relação de um sujeito com a música (em condições particulares e contraditórias de desenvolvimento, de um indivíduo que foi salvo pela música e, portanto, empunhou-se dela para cantar para a libertação e salvação de muitos outros) que os donos dos meios de produção temem, manipulam, invertem, distorcem e dificultam o acesso ao conhecimento em sua forma inteira, histórico-materialista, portanto, emancipatório. Temem que permitindo o acesso livre a música, resulte em outros Beethoven⁴ por aí...

Entre todas as limitações vivenciadas pelas famílias trabalhadoras e as crianças que nasceram na segunda metade da década 70, aqui prefiro lembrar das brincadeiras na rua com os primos, primas e amigos e da contação de causos de “assombração” e de “gente doida” que minha avó e minha mãe faziam com muito gosto. Com a forte presença da música, bisavô catireiro e violeiro, avô violonista e clarinetista da igreja, tios e tias cantadores de música

⁴ Em seu período de ascensão, a Revolução Francesa varreu todo o lixo acumulado do feudalismo, pôs uma nação inteira de pé e confrontou toda a Europa com coragem e determinação. O espírito libertador da Revolução na França varreu como fogo a Europa. Um período como esse exigia novas formas de arte e novas formas de expressão. **Isso foi alcançado na música de Beethoven**, que expressa o espírito da época melhor do que qualquer outra coisa. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/beethoven-homem-compositor-e-revolucionario-parte-1/>. Acesso em: 30/11/2021.

caipira, os hinos da igreja, e, os livros do curso do MOBREAL guardados num armário com portas de vidro, que interessantes eram as gravuras daqueles livros. Entre outras atividades e situações adversas, configurou-se minha educação infantil. Entrei para a escola com 6 anos e 10 meses, matriculada na 1ª série do Ensino Fundamental. Em casa não tinha caderno, nem lápis para rabiscar, mas tinha música, com muitos cantos e contos.

Dessa musicalidade construída inconscientemente, e da formação em piano e Magistério em 1994 para a graduação em Educação Musical em 2016, várias experiências musicais e, principalmente com a docência em música propiciaram o desenvolvimento contínuo da minha musicalidade. Haja vista que para ensinar tocar um repertório, o professor, antes de tudo, precisa saber tocar esse repertório. Para ensinar as várias vozes do coro é preciso antes guiar essas vozes. Desse modo, a atividade docente assim colocada, foi trabalho humanizador.

Nesse caminho de desenvolvimento, educadora musical de crianças e alunos de várias idades em projetos sociais, em igrejas das mais variadas crenças, programas de formação inicial (em cursos de Pedagogia, Magistério), e continuada para professores da Educação Infantil, e também em experiências docente em propostas de levar a música à Educação Infantil em escolas públicas e privadas, sempre foram marcadas pela angústia e insegurança sobre qual atividade musical levar para esses tão diferentes grupos sociais.

Havia nessa prática, no entanto, uma preocupação de organizar um planejamento que atendesse as necessidades musicais dos que me contratavam como professora de música. Cada grupo social, um interesse diferente em relação à música.

De todos os meus “experimentos pedagógicos musicais”, no sentido de que para cada novo tipo de grupo, por serem diferentes do anterior em suas necessidades musicais, um novo tipo de atividade, um novo processo, tendo em vista que não era possível repetir o planejamento que preparei para um grupo de canto da igreja católica, para um grupo de adolescentes que queria organizar uma banda, em uma escola particular. Nesse sentido a atividade musical, o repertório de música, o planejamento, sempre estiveram relacionados aos interesses explícitos dos grupos.

Mesmo tendo concluída a licenciatura em Letras, minhas experiências práticas na docência continuaram sendo com as atividades de ensino de música. Destaco uma experiência por ter me rendido material para observação do desenvolvimento musical das crianças da Educação Infantil. Entre 2011 e 2014, participei da introdução da música nas escolas municipais de meu município, especialmente na Educação Infantil. Organizamos formação continuada em Educação Musical aos professores da Educação Infantil, e aos alunos do curso de Pedagogia e

pós-graduação e aplicação de palestras e cursos para formação de professores para a implementação da música nas escolas de Educação Básica.

Desse modo, levei para a Licenciatura em Educação Musical (2011 a 2016), muitas questões e as angústias de vivenciar a docência tendo a sensibilidade, a intuição, a criatividade e o bom senso como guias, por não ter formação teórica e metodologicamente preparada para a atividade de ensino da música nas mais diferentes formas de apropriação da musicalidade.

Foi assim, paralelamente às experiências práticas com a música na escola de Educação Básica que cursei Educação Musical, na modalidade de Educação a Distância ofertada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e desenvolvido no polo de Jales (SP) pelo programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Sem grandes expectativas, pois tinha como parâmetro os cursos anteriores, que sendo presenciais se mostraram tão limitados em responder minhas questões, o que me animou foi a curiosidade por ser um curso de longa duração, isto prometia muito.

Assim começamos, amparados pelas tecnologias informação e comunicação, laboratório de música de acordo com o planejamento do curso, professores e tutores sempre atentos, iniciamos com alfabetização digital e conhecimento das tecnologias da internet voltadas para a educação musical e para a produção e propagação dos produtos sobre música e educação musical.

Como atividades obrigatórias, a abertura de contas nas redes sociais e participação em grupos no Facebook (conta *Google*, *Facebook*, *Twitter*, *Skype*, canal no *YouTube*, organização de um *blog*, *e-mail*, e programas como: *MusiScore*: editor de partituras, *Format Factory*: conversor de mídias, *Audacity*: programa de gravação e edição de áudios, *CopySpider*: verificador de plágio, todos como atividades obrigatórias da disciplina) estudamos a “netiqueta”⁵. Na lista de material escolar também estava a aquisição dos instrumentos de tecnologias digitais (computador, impressora, câmera filmadora digital, microfone e fone de ouvido) e instrumentos musicais (teclado, violão e pequenos instrumentos de percussão), aquisições sem as quais seria impossível a realização do curso. A plataforma usada como ambiente virtual de estudo foi a *Moodle*.

⁵Netiqueta (do inglês “network” e “etiquette”) é uma etiqueta que se recomenda observar na internet. A palavra pode ser considerada como uma gíria, decorrente da fusão de duas palavras: o termo inglês net (que significa “rede”) e o termo “etiqueta” (conjunto de normas de conduta sociais). Trata-se de um conjunto de recomendações para evitar mal-entendidos em comunicações via internet, especialmente em e-mails, chats, listas de discussão, etc. Serve, também, para reger condutas em situações específicas (por exemplo, ao colocar-se a resenha de um livro na internet, informar que naquele texto existem spoilers; citar nome do site, do autor de um texto transcrito, etc). Disponível em: <https://ifrs.edu.br/tecnologia-da-informacao/netiqueta/>. Acesso em: 17/10/2021.

Entre 2012 e 2016, iniciamos com o estudo sobre as práticas de produções acadêmicas, leis sobre plágio, entre outros conteúdos básicos.

Realizamos os estudos teóricos e práticos referentes à educação musical e, paralelamente, cursos opcionais ofertados pela universidade, como iniciação aos conhecimentos necessários para produção do Trabalho de Conclusão de Curso, estudos da Língua Portuguesa, para produção de vários gêneros textuais, bem como o estudo do inglês técnico para área da música.

Outra atividade bastante importante, cujo objetivo era aproximar os alunos da universidade, foi a participação nos simpósios anuais de Educação Musical dentro da universidade, em São Carlos (os encontros, aulas com os professores e avaliações eram realizadas no polo de Jales), quando foi possível aproximar pela primeira vez das práticas acadêmicas, como apresentação oral de pesquisas, apresentação de *banners*, mesas redondas e cursos com professores autores e pesquisadores da área da Educação Musical.

Três objetivos do programa ficaram bem evidentes: efetivar a inclusão digital dos alunos, dar sequência na construção de suas musicalidades, e desenvolver estratégias para criação musical voltadas para a docência da música na Educação Básica, para a musicalização nas várias etapas da Educação Musical, incluindo a produção de material didático para as pessoas com necessidades especiais de acesso, passando pelo estudo da LIBRAS.

A oferta de disciplinas de práticas em instrumentos musicais era voltada para atividades de criação musical e desenvolvimento técnico no instrumento, bem como da prática musical em conjunto, além do canto e estudo da regência. Na disciplina de Prática de Ensino, o objetivo era o desenvolvimento da criatividade docente na organização de atividades musicais para o desenvolvimento da musicalidade infantil e dos alunos maiores nos espaços da escola de Educação Básica, bem como em outros espaços sociais onde a educação musical se faz presente.

Como conteúdo sobre a educação musical, tivemos acesso ao trabalho de vários pedagogos da música que influenciam a educação musical no Brasil, tais como: Keith Swanwick, Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodaly, Carl Orff, Shinichi Suzuki, entre outros, que em suas abordagens propuseram atividades musicais considerando a percepção musical, mas principalmente a escuta ativa como base para a construção da musicalidade do indivíduo.

Assim, na ocasião da licenciatura em Educação Musical, 2011-2016, os questionamentos sobre a musicalidade construída no cotidiano da pré-escola, evidenciaram o objeto de pesquisa de nosso Trabalho de Conclusão de Curso, para a época.

Das experiências de levar música para a Educação Infantil veio à tona a necessidade de compreender, por meio de uma pesquisa de revisão bibliográfica, se a prática de cantar canções folclóricas fazendo gestos na Educação Infantil, por ser uma prática tradicional na cultura das creches e pré-escolas, possibilitava o desenvolvimento musical das crianças.

No desenvolvimento desse trabalho, consideramos as práticas mais comuns de uso da música com as crianças pelo professor regente e percebemos, pela revisão bibliográfica, que algumas práticas de uso da música já se cristalizaram no cotidiano dessa etapa da Educação Básica. Sendo as mais comuns usar canções para marcação dos tempos da rotina, cantar canções folclóricas fazendo gestos, cantar para lembrar datas comemorativas, ou para formar hábitos de higiene, por exemplo.

Ao final, tivemos como problema de pesquisa investigar a possibilidade de desenvolvimento musical das crianças, da pré-escola, da faixa etária de 4 e 5 anos, tendo o canto de canções folclóricas infantis acompanhado de gestos, orientado pelo professor regente, como única proposta de ensino, cuja intencionalidade era dar acesso a música às crianças.

Nosso objetivo na pesquisa então foi, na época, compreender qual a relação dessa prática, cantar canções folclóricas fazendo gestos, com o desenvolvimento musical das crianças de 4 e 5 anos. A monografia teve como título “As canções folclóricas no dia a dia da Educação Infantil: cantando para a musicalização da criança”. Tivemos como conclusão que tal proposta contribui mais para construção de hábitos de convivência na sala de aula e, portanto, acabam por não efetivar o processo de educação musical das crianças.

Ocorreu-me no último momento da escrita que, na ocasião da colação de grau da licenciatura em música, como música de fundo para entrada no recinto escolhi a canção de Milton Nascimento “Coração Civil”. Naquele momento este poema me dizia muito, mas hoje, passados cinco anos, e especialmente no momento político em que atravessamos, esta canção diz muito mais.

Quero a utopia, quero tudo e mais
Quero a felicidade dos olhos de um pai
Quero a alegria muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu país
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer
Quero nossa cidade sempre ensolarada
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver

São José da Costa Rica, coração civil
Me inspire no meu sonho de amor Brasil
Se o poeta é o que sonha o que vai ser real
Bom sonhar coisas boas que o homem faz
E esperar pelos frutos no quintal

Sem polícia, nem a milícia, nem feitiço, cadê poder?
Viva a preguiça, viva a malícia que só a gente é que sabe ter
Assim dizendo a minha utopia eu vou levando a vida
Eu viver bem melhor
Doido pra ver o meu sonho teimoso, um dia se realizar.

Assim, sempre, querendo tudo e muito mais, na oportunidade de acompanhar, por três anos (2018, 2019 e 2020) o trabalho dos professores de Educação Infantil da rede municipal de ensino de um município do Triângulo Mineiro, tentamos levar para as crianças música, artes plásticas e literatura em horários e com conteúdo específico, realizados por professores que previamente se reuniam semanalmente para desenvolverem coletivamente as propostas e experiências a serem levadas às crianças.

Como observação inicial de como ocorria o trabalho com as crianças, anteriormente a nossa proposta de educação musical, foi possível compreender, no entanto, que o pouco que se constrói de desenvolvimento musical na Educação Infantil acaba dissolvido nas fases seguintes da escolarização, logo no primeiro ano do Ensino Fundamental (crianças entre 6 e 7 anos).

Percebemos também que cantar canções folclóricas fazendo gestos é a melhor proposta de educação musical que as creches e pré-escola conseguiam desenvolver, sendo possível ainda que alguns professores, por não terem voz preparada para o canto, e por não ter acesso a repertórios de música infantil, abandonam essa prática.

Há também aqueles professores que, tendo acesso a um repertório de canções baixadas da internet, muitas vezes compartilhado em grupos do *WhatsApp* ou ainda em *pen drive*, não conseguem nem levar essas canções para as crianças ouvirem, pois faltam leitores de som na maioria das salas de aula. A maioria dos professores acaba resolvendo essa questão comprando seus próprios aparelhos e organizando o compartilhamento, entre eles e de escola para escola, um repertório de canções, para manter o acesso à música para suas crianças. Desta forma, o mais típico acesso à música acaba acontecendo fora da escola.

Como sabemos a educação acontece fora da escola também. A vida familiar e na comunidade, condicionadas pelas decisões políticas e econômicas, condiciona o desenvolvimento psíquico dos sujeitos de tal forma que a escola na maioria das vezes assume sua impotência diante da realidade social.

Todas essas percepções, da formação em música às experiências com a docência, ganharam maior clareza pela oportunidade de ingresso nesse programa de pós-graduação, pelo acesso à Psicologia Histórico-Cultural, nosso aporte teórico, para o qual o desenvolvimento infantil ocorre pela via de acesso à cultura, o tema em relação o desenvolvimento da criança da pré-escola pelo seu relacionamento com a música, ganhou nova problemática, mas também a possibilidade de grandes superações.

“Na medida em que a natureza interna do significado da palavra pode variar, a relação entre o pensamento e a palavra também variam” (VIGOTSKI, 1931, p.173). Neste sentido, as palavras, os discursos e práticas, apropriados até aqui, ganharam uma nova hierarquização, fazendo emergir uma nova consciência, exteriorizada em uma nova práxis.

A psicologia científica de Vigotski, bem como o conhecimento do método em Marx para compreensão dos fenômenos sociais, por meio da filosofia da dialética do concreto, todos sob a perspectiva histórico-materialista, configuraram-se como aquisições totalmente novas e responsivas às minhas antigas questões sobre a aprendizagem, desenvolvimento infantil, desenvolvimento musical, atividade musical, como também aquelas sobre questões individuais e particulares.

Para o desenvolvimento da pesquisa, portanto, definimos que continuaríamos nossas investigações sobre o desenvolvimento musical nas crianças da pré-escola, mas agora em busca de compreender o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores tendo a construção da musicalidade como conjunto de signos mediadores.

Na intenção de pensar um método de ensino para prática da música na Educação Infantil, pela perspectiva marxista, relacionamos a Pedagogia Histórico-Crítica por pensar a escola a partir da escola em Vigotski.

Tal pedagogia organizou os aspectos da educação escolar, considerando a escola brasileira e propondo que pelo acesso à cultura e ao conhecimento em sua forma mais elaborada é que se pode tornar possível uma nova sociedade. O ensino intencional, para educação de pessoas para a intelectualidade, só pode ocorrer pela unificação do desenvolvimento técnico com o desenvolvimento intelectual dos alunos. Combatendo propostas curriculares que promovem o desenvolvimento prático para os filhos da classe trabalhadora e o desenvolvimento intelectual para os filhos da burguesia.

Para reconhecimento do nosso objeto de estudo, portanto, foram considerados eventos sobre a musicalidade referentes ao meu desenvolvimento individual, acadêmico e profissional, bem como o desenvolvimento musical das crianças, por serem todas essas experiências geradoras das questões que, por meio desta investigação, buscamos responder durante esta

pesquisa, e, entre outras que também percebemos, mas que, pelas condições reais que nos limitam, não ousamos investigar.

Posto isto, podemos afirmar que o desenvolvimento de minha musicalidade perpassou as várias formas de acesso aos conhecimentos e práticas sociais desenvolvidas dentro do campo da música, como a música praticada no anonimato das famílias à graduação em música.

Destacamos como contradição desse processo de musicalização a experiência limitada com a técnica pianística. Pelas limitações econômicas, pela não aquisição do piano, por ser instrumento musical de alto custo, pelo currículo de conteúdos reduzidos, na oferta fragmentada do conhecimento musical, bem como pelas práticas mecanicistas presentes nos cursos de música, dos quais fui aluna.

A autonomia, o tempo para estudo para intimidade com o instrumento musical e a criatividade são aspectos fundamentais para a produção musical enquanto instrumentista e para a possibilidade de processos criativos, tais aspectos formativos foram marcados pela fragmentação. O desenvolvimento também fragmentado é claramente percebido em minha prática enquanto instrumentista, como também em minha relação com a música enquanto objeto a ser transformado pela criatividade humana.

Gainza (1988) critica certas formas de ensino focadas na transposição do que está na partitura para o instrumento, o que muito descreve o ensino ao qual tive acesso. Para a autora, essa forma de ensino deixa de fora um dos aspectos mais importantes da formação em música, o desenvolvimento do ouvido musical. Diante de todo esse relacionamento com a música, o desenvolvimento do meu ouvido para a música foi constituído de maneira espontânea, não pela orientação e intenção do ensino para desenvolvimento dessa qualidade humana.

Enquanto educadora musical, e ainda em formação teórica referente à concepção da perspectiva histórico-cultural, entendo que tal lacuna limitou o desenvolvimento de minha musicalidade criativa, pois se não percebo o objeto com clareza, pouco me aproprio dele, o que caracteriza uma relação superficial entre o indivíduo e objeto.

Apesar de ter acessado por anos a fio uma mesma disciplina, os conhecimentos musicais que adquiri, da infância até a fase adulta, foram marcados pela fragmentação. Um dos resultados reais é não conseguir me desprender da partitura no momento de tocar, o outro é não conseguir perceber as notas de uma canção para transpô-las para o violão, por exemplo.

Consigo compor algumas canções infantis, com poema, melodia, harmonia e transcrevê-las para a partitura, cifras, criando arranjos simples. Esta aquisição foi muito importante para minha prática docente para educação musical na Educação Infantil. Mas fica, por exemplo, um engessamento agonizante em não conseguir autonomia na execução do violão. Na sala de aula

com as crianças, essa qualidade de domínio sobre o instrumento, me daria grandes oportunidades educativas. Percebo que meu corpo não consegue expressar toda a música que minha sensibilidade capta, quando quero cantar, tocar ou dançar, por exemplo.

Vigotski (2018a, p. 55) também fala sobre “os suplícios da criação”. Para o autor: Criar é difícil. A necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação e daí surge um sentimento de sofrimento penoso de que a ideia não foi para a palavra[...].

No entanto, Abreu e Duarte (2020) defendem que os elementos racionais das apropriações musicais também ampliam a consciência musical.

O aprendizado da notação musical tende a obrigar o indivíduo a tomar consciência dos elementos da música, a entendê-los do ponto de vista do processo, e não de um produto acabado. Esse entendimento processual nada mais é do que a incorporação à prática individual do desenvolvimento da humanidade, a apropriação da riqueza que emana da trajetória histórica do ser humano e sua expressão musical, a transformação da atividade humana acumulada externamente nos produtos musicais escritos em elementos vivos da prática social. Assim, o aprendizado e o domínio da escrita e da leitura da música representam muito mais do que a utilização da partitura: correspondem a um salto qualitativo nas relações entre o indivíduo e a música, diretamente ligado à consciência musical (ABREU; DUARTE, 2020, p. 77).

Ao entrar em contato com os signos e os objetos da cultura, entramos indiretamente em diálogo com os grupos humanos que vieram antes de nós e com suas histórias particulares, seus psiquismos, suas condutas, emoções e inteligência, pois todo produto cultural carrega as marcas do processo e do contexto histórico, social, político e particular de seus produtores, bem como das apropriações que os constituíram como pertencentes ao gênero humano.

Por outro lado, o acesso aos signos e instrumentos, sem o conhecimento da historicidade do produto acessado, nos mantêm puramente práticos e acríticos. Além da consciência musical, acessar a história social dessas produções, bem como a realidade das quais emergiram pode ampliar nossa consciência sobre a realidade. Enquanto aluna de piano, tocar algumas músicas de Beethoven e Bach não me levou a saber o que eles representavam na história da música europeia, por exemplo (à época, não tínhamos acesso a computadores).

Nos dias atuais, em nosso país, mesmo com o avanço no acesso à internet, é comum que a apropriação e acesso à cultura aconteçam assim, na escuridão, para o utilitarismo, de maneira mecanizada e não humanizada. Uma juventude inteira de educação mecanizada, da educação infantil até o Ensino Médio, pode levar os indivíduos a agirem como partículas desatadas do todo. No campo da música, tocar Beethoven sem saber quem foi Beethoven enquanto ser social e a intenção real de suas obras, é como dormir durante toda a viagem e depois desembarcar, à noite, em uma cidade deserta. Ainda bem que a noite acaba com o raiar do sol!

Como aluna de cursos tradicionais de música, compreendo que tanto o ensino quanto a aprendizagem, muitas vezes, ocorrem marcadamente pela alienação, pela falta de consciência da riqueza material contida no produto acessado. Esta alienação é uma força destruidora das potências humanas, pois o indivíduo acessa os signos e os instrumentos, mas não acessa a riqueza espiritual contida neles. Como resultado desse processo alienado e alienante, concretiza-se um desenvolvimento humano que se arrasta historicamente, determinando para a existência de condutas e psiquismos que, mesmo tendo acesso cultural, não conseguem transformar a realidade social, tanto a realidade particular, quanto a realidade mais ampla.

Assim, o domínio alienado sobre a técnica no instrumento musical e sobre a música que não o acessou enquanto produto da inteligência criativa e transformadora do indivíduo humano, não passa de um “saber tocar piano” e de ressuscitar os olhares do século XX⁶. Isto é muito pouco e aprisionante quando olhamos para o processo histórico e cultural que engendra a produção artístico-musical da humanidade. Assim como é pouco à filosofia, como criticou Marx, o pensar demais e profundamente, se ela não for capaz de transformar a realidade dos homens.

Ainda como exemplo da apropriação alienada sobre a cultura, volto em minhas particularidades. Um de meus irmãos aprendeu música no caminho inverso ao meu, apenas pelo desenvolvimento do “ouvido para a música”, cujas experiências musicais ocorreram fora do acesso à aprendizagem formal em música.

Seu processo de musicalização ocorreu sob orientação de métodos de ensinamentos organizados em revistas, as “revistinhas de violão” e esteve sempre em vivência dentro de rodas de música nos bares da cidade, marcado pelo repertório da música popular brasileira da década de 90. Como afirma Gainza (1988), ele é um músico intuitivo ou, um “músico nato”. Outros dizem que ele é autodidata. Tem também quem diga, a maioria das pessoas, que ele tem o “dom” para a música, senso contrário ao que defendemos. Nesses casos, o conhecimento musical mais difundido entre as camadas populares da sociedade brasileira é o sistema de cifras e tablaturas⁷. A falta de conhecimento do sistema de escrita musical convencional, a partitura, é substituída

⁶ Como o cravo para a aristocracia, o piano se insere no conjunto de bens definidos como pertencentes à burguesia e, para esta, a prática deste instrumento tornou-se, desde essa época, um dos atributos da jovem ideal. Ler: O Piano no Brasil: uma perspectiva histórico-sociológica de Rita de Cássia Fucci Amato. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/musicologia/musicol_RCFAmato_1.pdf. Acesso em: 31/12/2021.

⁷ Site bastante popular entre os adolescentes para aprendizagem das cifras, disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/>. Acesso em: 31/12/2021. E seu site Cifra Club Academy de cursos pagos. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/academy/>. Acesso em: 31/12/2021.

pela apropriação, também alienada, do sistema de cifras, sendo este geralmente o único sistema gráfico que esses músicos leem. Tais registros não dependem da notação musical e nem do conhecimento teórico referente à notação musical convencional.

Até mesmo este sistema simplificado e prático, da escrita dos acordes tem suas complexidades que se fundamentam na teoria da música ocidental, mas também não são, geralmente, apropriados em sua integralidade. Desta maneira, como é o caso de meu irmão, ele pouco compreende o signo, as cifras, mas toca o violão com intimidade e autonomia no aspecto prático. A falta de conhecimento de conceitos musicais teóricos, aqueles conservados pela humanidade, porém estanca o desenvolvimento de sua prática artística rumo à produção mais consciente.

De um lado, minha formação, organizada a partir de aulas individuais, para a música com foco na aprendizagem na leitura e execução da partitura limitou minha intimidade auditiva com os sons musicais. Outro aspecto, que percebo como resultado dessa prática musical individualizada, é o reforço para o individualismo em mim, diante de algumas atividades, principalmente atividades mais complexas, prefiro realizar sozinha.

Do outro, a formação cotidiana de meu irmão, calcada na vida musical prática e social, deu-lhe a liberdade de experimentar os sons e os instrumentos, de imitar, tocar e cantar em grupo, testar e fazer experiências musicais na prática do instrumento. Uma aprendizagem intuitiva, social, coletiva e compartilhada entre pessoas orientadas pelo mesmo interesse, onde a percepção e atenção para as condutas musicais e para as formas de combinação dos sons é uma necessidade. Neste modelo, a falta dos conhecimentos teóricos limitou a percepção das outras riquezas que vão além da capacidade de interpretar uma obra musical, a produção criativa em música, possibilidade que pode vir a partir do acesso amplo aos conhecimentos musicais mais desenvolvidos.

Destacamos aqui que no modelo de ensino do qual fui aluna, a experiência musical ocorre somente entre o aluno e o professor, enquanto a segunda forma de aprender, de meu irmão, foi, marcadamente, constituída na troca social de saberes musicais variados, uma espécie de transferência coletiva livre, carregando tantos equívocos quanto aprendizagens significativas. Sobre esses dois fenômenos, o que eles têm em comum, além a busca pela musicalidade, é a apropriação alienada. Em cada processo a alienação veio pela mesma determinação: a falta de acesso integral ao objeto.

Referente a esse fenômeno, emergem algumas questões, são elas: O acesso ao conhecimento elaborado e à prática enriquecida pela técnica propicia uma produção consciente e criativa ao mesmo tempo?

Enfim, como propor uma educação musical em grupo que atinja uma formação individual pautada pelo desenvolvimento afetivo-cognitivo, em que as percepções musicais e outras, geradas no processo, tragam uma sensibilidade para reconhecimento da historicidade e materialidade das produções musicais?

Compreendemos que, em minha particularidade e de meu irmão, fomos submetidos a formas diferentes de contato com a música, tendo a construção de nossas musicalidades por caminhos diferentes e, portanto, resultados diferentes de musicalidade e de desenvolvimento psíquico e humano.

Abreu e Duarte (2020), bem como a maioria dos músicos, como também eu, nomeamos tal prática como “tocar de ouvido”. Os músicos com tal formação tocam sem a necessidade da música escrita em partitura. Basta ter apreciado a música algumas vezes para que, depois de algumas tentativas, o músico que toca de ouvido, consiga executá-la em seu instrumento de maneira bem aproximada à obra original; isto depende também dos estudos práticos e desenvolvimento da percepção musical deste músico que “toca de ouvido”. Esta prática é bastante comum entre os músicos que tocam violão e bateria.

Nesse sentido, uma determinada prática musical pode ocorrer sem que seus elementos centrais sejam coisas conscientes para o indivíduo que a pratica. Já a mediação da notação musical obriga o indivíduo a se relacionar mais conscientemente com esses elementos, com os princípios que estruturam a música (ABREU; DUARTE, 2020, p. 76).

No entanto, mesmo tendo dedicado grande parte do meu tempo de adolescência para a decodificação dos símbolos musicais, para realização da leitura da partitura e a transposição para o piano, meu irmão se dedicou ao trabalho no reconhecimento auditivo das harmonias e transposição para o violão, entendendo que essa forma de aprender música é um caminho direto para a prática musical.

Em se tratando da minha forma particular de apropriação da música, advinda de uma relação fragmentada com a música, gerou dúvidas, insatisfações que foram decisivas sobre minha prática docente, ao buscar por atividades que realmente contribuíssem para o desenvolvimento musical e humano de bebês, crianças, jovens, adultos e idosos. Pela falta de formação teórico-metodológica consistente, minha prática docente em música foi sempre orientada pela intuição, curiosidade, observação dos resultados, refletindo e considerando sempre os comentários e comportamentos dos alunos no momento das atividades musicais, bem como pelos resultados obtidos no desenvolvimento musical de cada um e do grupo.

No entanto, este período de acesso cultural oferecido pelo Programa de Pós-Graduação da UEMS de Paranaíba/MS, curto mais intenso, propiciou uma relação viva com a Psicologia Histórico-Cultural, gerando importantes transformações em minhas percepções sobre a educação musical como acesso cultural capaz de gerar desenvolvimento individual por meio da construção da musicalidade.

Tendo em vista que as experiências vivenciadas nesse programa trouxeram novos conhecimentos teóricos, reforçando minha percepção sobre a importância do desenvolvimento da afetividade para um indivíduo mais sensível e portanto mais humanamente mais forte, por isso a importância de considerar a fantasia, a emoção, a imaginação e a razão como qualidades humanas fundamentais para que continuemos na vida de maneira viva, criativa, dinâmica, emocionante. Para *“Que a esperança seja mais que vingança, seja sempre um caminho que se deixa de herança” [...] Apesar dos perigos, da força mais bruta, da noite que assusta, estamos na luta...* (Ivan Lins, “Novo Tempo”, 1980).

Assim, é como educadora musical, no contexto acadêmico deste Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado, que apresentamos a importância e a complexidade da educação musical para o desenvolvimento de neoformações e das estruturas psíquicas na infância.

1.1.1 O tema

Nosso referencial teórico-metodológico, bem como nos estudos já desenvolvidos e que apresentaremos na revisão de literatura, traz importantes pesquisas sobre a necessidade de discutir e formar bases filosóficas para unidade música-escola, como traz o dossiê “Educação Musical em Diálogo com a Perspectiva Histórico-Cultural (PEDERIVA; NASSIF, 2019).

Reconhecendo a importância da teoria para a prática docente e também os resultados de sua ausência em nossa própria prática, é que regressamos ao tema que discutimos desde a Licenciatura em Educação Musical, e compreendemos que a discussão tecida no TCC teve sua importância, mas foi enfraquecida pela ausência de um referencial teórico que oferecesse condições metodológicas e conceituais para ampliar o conhecimento do objeto investigado.

Agora, amparadas pela Psicologia Histórico-Cultural e pela perspectiva histórico-materialista em Marx, pudemos ampliar a forma de olhar para o mesmo objeto de estudo e compreender sobre a possibilidade de a musicalidade ser mediadora das funções psíquicas superiores na criança da pré-escola.

Assim, apresentamos o objeto tendo como princípio também que a apropriação da musicalidade, em maior ou menor complexidade, é uma possibilidade, entre muitas outras, para

todos os indivíduos humanos e que fora desta percepção materialista não se pode jurar intenções de currículo comum para o desenvolvimento integral das crianças.

Afinal, como um desenvolvimento infantil pode ser categorizado como integral se a musicalidade não compõe o conjunto de resultados a serem construídos na personalidade da criança? Ou, como podemos afirmar que uma proposta curricular que não oferece condições reais de educação musical das crianças tem intenção de oferta de educação de qualidade? A propósito, a educação de qualidade nunca será possível numa sociedade de classes, tendo em vista que ela se constitui sobre o princípio da exploração do homem pelo próprio homem. E nenhum indivíduo humano se desenvolve plenamente sendo explorado por outros.

Sob tal perspectiva e com o objetivo de responder sobre a relação entre a musicalidade e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças da pré-escola, em ambientes pedagógicos da Educação Infantil, desdobramos a discussão a partir de questionamentos que, sendo observados, podem compor uma percepção mais geral sobre nosso problema de pesquisa.

Orientadas pela concepção de mundo *histórico-materialista e do método científico* esboçado por Marx - que observa a construção da realidade sobre o que se quer conhecer, num movimento que ocorre a partir da percepção do fenômeno, a observação do objeto na forma como ele se apresenta (aparência), caminhando para as estruturas ocultas de suas partes, para compreendê-lo enfim, como parte de uma totalidade concreta, a relação entre as partes que o compõem (essência) - reconsideramos os conhecimentos referentes à música e a musicalidade construídos nas relações particulares, acadêmicas e experiências docentes, as quais emolduraram nossa história individual, para apresentar as primeiras representações captadas por nós sobre o objeto.

Consideramos o mesmo movimento, *dialética do concreto*, também para a organização desse trabalho, apresentando aspectos superficiais sobre o tema e aos poucos aprofundando para as estruturas mais complexas e retornando para apresentá-lo como parte de uma totalidade concreta, histórica.

Assim, as questões que trouxemos para este tópico emergiram de nossas relações práticas com a música.

1. O que é educação musical?
2. Qual o seu papel no desenvolvimento infantil?
3. O que é musicalidade?
4. Como educação musical e a musicalidade se relacionam com a música percebida como conjunto de conhecimentos técnicos e teóricos produzidos e acumulados pela humanidade ao longo da história?

5. Como a sociedade e a escola se relacionam com a música?
6. O domínio sobre a teoria e práticas musicais é um dom ou pode ser construído na relação do indivíduo com a música?
7. As atividades tradicionais com música na rotina da Educação Infantil propiciam o desenvolvimento musical das crianças?
8. Quais contribuições o desenvolvimento musical da criança traz para a formação de sua inteligência e personalidade?
9. Quais atividades e conteúdos musicais são apropriadas para a construção da musicalidade na pré-escola?
10. Quais realizações, ou práticas musicais, expressam a musicalidade da criança?

Na tentativa de compreender sobre as funções psíquicas superiores, seguimos outros questionamentos: Quais são as funções psíquicas superiores e como elas se desenvolvem na idade pré-escolar? Como a criança aprende e se desenvolve? Como a brincadeira se relaciona com as atividades musicais? Como devem ser propostos os conteúdos musicais na pré-escola? Qual conteúdo musical a BNCC apresenta como necessário para esta etapa?

Como atividade metodológica para a proposta do projeto da pesquisa, e pela necessidade de compreender de maneira panorâmica a nossa pesquisa, organizamos o quadro abaixo que nos ajudou a olhar para o objeto dentro de uma estrutura que apresenta os elementos básicos para organização das leituras e orientação do caminho na pesquisa. Este quadro foi reorganizado após a conclusão das etapas planejadas, pois no caminho fomos nos deparando com outras necessidades. A nova estrutura apresentaremos mais adiante.

Quadro 1: Elemento textual orientador da pesquisa

PROBLEMA DE PESQUISA	OBJETIVO GERAL DA PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MÉTODO PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<p>Quais as relações entre a apropriação da musicalidade e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na Educação Infantil, nos diferentes estágios de desenvolvimento infantil?</p> <p>Quais aprendizagens não musicais e musicais caracteriza a apropriação da musicalidade?</p> <p>Em que medida o processo de</p>	<p>Apresentar a relação da musicalidade com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a fim de garantir maior espaço pedagógico intencional para tal manifestação cultural nos diferentes estágios da educação infantil.</p>	<p>Compreender a integralidade do processo de desenvolvimento das funções psíquicas, em cada etapa da periodização na perspectiva histórico-cultural.</p> <p>Compreender e discutir o conceito “brincadeira” na teoria de Vigotski, a fim de discutir sua concretização na Educação Infantil.</p> <p>Identificar as características da musicalidade que a qualifica como signo que coloca a criança em relação com a música enquanto linguagem, como é a fala.</p> <p>Compreender os conceitos sobre musicalização, educação musical que circundam e definem o termo “musicalidade” na literatura da música conforme defende Murray Schafer e Kate Swanwick, a fim de construir possíveis relações com a Psicologia Histórico-Cultural.</p> <p>Identificar modelos de brincadeiras infantis tradicionais, como produtos culturais cuja musicalidade é uma das</p>	<p>MÉTODO</p> <p>PROCEDIMENTOS:</p> <p>- Revisão bibliográfica;</p> <p>Análise – referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural</p>

apropriação dessa manifestação cultural, por meio da Brincadeira e de brincadeiras musicalizantes, promove o pensamento teórico na criança?		características, a fim de verificar em que medida propiciam desenvolvimento psíquico nas crianças. Refletir sobre uma organização intencional do ensino na Educação Infantil, mais especificamente na pré-escola, que contemple a musicalidade como propulsora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: elaboração nossa

A partir deste delineamento demos continuidade ao desenvolvimento da pesquisa e a todas as outras atividades, de leitura e registros referentes ao objeto. É importante ressaltar que, à medida que íamos lendo sobre o objeto, fomos percebendo a necessidade de responder a outras perguntas, bem como fomos percebendo a complexidade, tanto das categorias: funções psíquicas superiores, musicalidade, educação musical, quanto da complexidade do referencial teórico e de todas elas em relação à escola.

É preciso considerar também a complexidade que envolveu as atividades inerentes à própria pesquisa, tais como: registrar a pesquisa em conformidade com a perspectiva histórica, sem se desprender das determinações como as normas da ABNT e sobre cumprimento de prazos e às condições do ensino e orientação, no formato remoto - devido às necessidades de protocolos para distanciamento social no contexto da pandemia pela disseminação do Coronavírus.

1.2 Compreensões sobre o método em Marx

Conhecer o método é como ter um mapa da rota de uma viagem dos exploradores antigos, pelo método o investigador organiza lista de leituras, lista de conceitos, por exemplo, o processo de investigação e posiciona-se diante do objeto a conhecer, e como processo análogo a uma viagem para descobertas, seguir o mapa é fundamental, mas capturar os aspectos do objeto e registrá-los é objetivo final. É fundamental compreender que mais importante que o mapa é a viagem em si, e que só podemos descrevê-la, relatar as descobertas, os contratempos, as aventuras, tendo ido à viagem e voltado dela.

Assim, para iniciar a pesquisa nos aproximamos do referencial teórico sob a perspectiva de que a cultura, a lógica de sociedade posta, as condições de vida de cada um, são resultados das produções, do pensamento humano e realizadas pelos seres humanos, e não por obra do destino. Tonet (2014, p. 11) denomina de *perspectiva histórico-materialista*. Essas expressões, assim organizadas, conseguem a coerência que a semântica exige ao tentar objetivar uma ideia. No entanto, trouxemos inicialmente a designação como método que nos orienta “materialismo histórico-dialético”.

Neste sentido, cabe compreender como ocorre o movimento do pensar, observar, compreender, apresentar e explicar qualquer fenômeno da cultura. Se compreendemos o fenômeno, de antemão, como produto humano, é na *dialética do concreto* que encontraremos o “método” de investigação, ou, o *método científico em Marx* (ibidem).

A partir do exame de qualificação conseguimos perceber aspectos referentes à proposta de Marx para necessidade de um novo modelo de sociedade, bem como sobre a problemática das diferentes apropriações sobre sua teoria.

Na histórica tradição marxista, porém, ocorreram distorções da teoria de Marx, resultando em correntes marxistas que tanto se aproximam do seu pensamento, quanto se distanciam e divergem de sua intenção. Segundo Menezes (2021, p. 703):

Diante desta miríade de deformações do pensamento de Marx, ainda sobre esta separação epistemológica, para além do ensaio de Stálin, dos materiais organizados por Rosental e Ludin, identificamos também leituras supostamente mais sofisticadas sobre a separação entre “materialismo histórico” e materialismo dialético. Referimo-nos a Louis Althusser em seu ensaio quase homônimo ao de Stálin: “Materialismo histórico e materialismo dialético”, quando se refere a “dupla revolução teórica de Marx”, onde o “materialismo histórico é a ciência da história”.

Menezes apresenta o stalinismo⁸ como apropriação responsável pelo marxismo vulgar, bastante divulgada entre os Partidos Comunistas (PC's) a partir dos anos 30. Uma das obras que trouxemos inicialmente como erro metodológico foi Mukhina (1996), da editora Martin Fontes.

Assim, como tentativas de reproduzir o que dizia Marx, foram desenvolvidos vários trabalhos de grande importância para produção de conhecimento, mas é preciso considerar as divergências e contradições metodológicas dentro do marxismo, temos a psicologia histórico-cultural, o método materialismo histórico-dialético, materialismo histórico, materialismo dialético, dialética do concreto, e no Brasil temos a Pedagogia Histórico-Crítica com fundamentos na escola pensada também a partir da filosofia de Marx. Sobre estas teorias apresentaremos mais especificidades no texto adiante.

As leituras propostas pela banca do exame de qualificação, em relação ao método em Marx, apresentaram os fundamentos para a ocorrência das divergentes apropriações. Dentre as

⁸“O stalinismo foi um fenômeno político que a partir dos anos de 1930 se emblemizou, embora possa ser identificado ainda na segunda metade da década de 1920. Refere-se ao processo de burocratização e vulgarização do pensamento de Marx, Engels e Lênin que conduziu a União Soviética à restauração do capitalismo. Este fenômeno foi dirigido por Josef Stalin, daí o nome stalinismo. Todavia é preciso dizer que o stalinismo não é um fenômeno individual da personalidade de Stálin, mas um conjunto de encaminhamentos equivocados, sob a direção da burocracia liderado por Stálin” (MENEZES, 2021, p. 703).

produções que partiram da perspectiva de Marx, trouxemos para nossa pesquisa a *Psicologia Histórico-Cultural*, como expressão da teoria de Vigotski, a *Pedagogia Histórico-Crítica*, pensada para aplicação da perspectiva de Vigotski e de Marx para a escola brasileira, o método *materialismo histórico-cultural*, entendido como expressão do método em Marx. Sobre a *dialética do concreto*, por Kosik (2002) compreendemos como um movimento filosófico à maneira de Marx ao pensar, compreender, apresentar e explicar a realidade.

Trouxemos este referencial, Psicologia HC e Pedagogia HC, bem como Materialismo Histórico Dialético, por terem em comum a mesma perspectiva sobre a realidade, a Psicologia Histórico-Cultural. Mediante nossos avanços, entendemos que tais propostas não garantem total alinhamento entre seus desdobramentos, apresentam contradições metodológicas, tendo em vista que cada área de conhecimento movimenta dentro de seus campos com toda a complexidade que constitui suas realidades. Não acessamos, nenhuma obra que apresentasse especificamente a origem dos termos “Materialismo Histórico-dialético”, como sendo o método de pesquisa referente ao método utilizado por Marx.

Este trabalho, portanto, tentou realizar-se no movimento filosófico apresentado como “dialética do concreto” (KOSIK, 2002), por entendermos que por este caminho podemos nos aproximar da maneira como Marx investigou e apresentou seu objeto, o sistema capitalista, suas contradições, seus reais interesses e seu alcance social.

Antes de apresentarmos as especificidades da perspectiva científica deste trabalho, destacamos a importância para o aluno pesquisador, desde a graduação, o conhecimento sobre as diferentes perspectivas teóricas, que geralmente são representadas pelos seus métodos.

No interior de cada perspectiva ainda há as decisivas diferenças entre os conceitos que as definem. Como é o caso entre a dialética de Marx, orientada pela ontologia histórica para explicar o desenvolvimento do ser humano, e a ontologia mística de Hegel para explicar o mesmo tema.

Compreender como a sociedade produz a ciência e como produz os vários tipos de conhecimentos é fundamental para nos estabelecermos metodologicamente em relação à produção humana. A afiliação consciente a uma perspectiva teórica orienta o pesquisador, no sentido de se ter de antemão princípios pré-estabelecidos e, no caso do método em Marx, o princípio é viver inteiramente contra qualquer forma de exploração, com centralidade no trabalho assalariado.

Como toda produção está sistematicamente relacionada às condições sociais, escolher uma perspectiva teórica é também se posicionar politicamente. “O proceder de Marx para a

investigação está diretamente associado à perspectiva de vida do autor [...]” (MENEZES, 2021, p. 704).

Conhecer o alcance de cada perspectiva sobre o objeto motivou a escolha do referencial teórico para a realização deste trabalho pela perspectiva histórico-materialista, por garantir uma dialética que alcança profundamente as estruturas do objeto de investigação.

Na escolha da metodologia em Marx, desde as primeiras leituras, percebemos que nos colocamos numa grande peleja. Menezes (2021, p. 704) esclarece que “[...] é preciso ser enfático: o suposto método de Marx não cabe nos padrões pré-estabelecidos da academia”.

Enfim, fundamentadas nas obras de Tonet (2013), “Introdução ao pensamento epistemológico” e “Método Científico: uma abordagem ontológica”, e de Karel Kosik (2002) em a “Dialética do concreto”, construímos a compreensão do método, a organização do processo (a metodologia) como o caminho em busca da resposta ao nosso problema de pesquisa: “qual a relação entre o processo de construção da musicalidade com o processo de formação das funções psíquicas superiores nas crianças da pré-escola (4 e 5 anos)?”.

A partir das obras de Tonet (2013) e Kosik (2002), acima já referidas, compreendemos que para a produção de conhecimento é preciso primeiramente considerar dois elementos essenciais do processo: o sujeito com seu desejo por conhecer e o objeto a ser conhecido. “Nesse caso, portanto, o conhecimento é o objeto a ser estudado, assim como poderia ser qualquer outro objeto. Deste modo, o próprio conhecimento (*gnosis*, em grego) pode ser abordado de um ponto de vista gnosiológico ou de um ponto de vista ontológico” (TONET, 2013, p.12).

O ponto de vista gnosiológico segue a abordagem em que o sujeito rege a produção do conhecimento, portanto toda forma de apresentar um objeto é conhecimento a ser estudado e considerado pela gnosiologia. No cotidiano, este ponto vista, inclui o conhecimento construído a partir do posicionamento fixo e onipotente do sujeito em relação ao objeto, conferindo plenos poderes à subjetividade. Para Menezes (2020), na atualidade a subjetividade, ponto vista aclamado há muito, desde Nietzsche (XIX) e mais recentemente por Lyotard (1979), está nas dependências da ideologia do pós-moderno. Este pensamento trabalha com meias verdades, apresentando como conhecimento científico a realidade invertida, como forma também de apresentar a realidade no cotidiano.

Nesse irracional contexto, os resultados são letais, como pudemos vivenciar na pandemia do Coronavírus, a tal ponto que um estadista, no uso de sua autoridade, como “grão-

mestre do Conselho da Ordem Nacional do Mérito Científico⁹”, pode levar uma parte da nação a entender que as medidas sanitárias em meio a pandemia são exageros de alguns cientistas. As *fake news*¹⁰ também são partes dessa forma de lidar com a vida e a sociedade.

Nosso trabalho se posiciona contra o pensamento pós-moderno. Logo, tentamos nos desprender de suas amarras, tanto daquelas impregnadas em nossa consciência, quanto daquelas que se impõem sobre nosso poder de ação. Ambas são motivos de grandes lutas no campo individual, como foi para a produção do presente trabalho.

Esse giro essencial do pensamento marxiano é explicitado por Marx e Engels na Ideologia Alemã, quando afirmam que, ao contrário dos alemães, que partem do céu (das ideias) para a terra (o mundo real), é preciso partir da terra para o céu, ou seja, apreender o processo de entificação do mundo a partir do seu momento fundante, que é o trabalho (TONET, 2013, p.80)

A ontologia histórico-social entende o objeto como ser social, no entanto, “[...] a abordagem de caráter ontológico pode ser feita a partir de uma ontologia metafísica ou de uma ontologia histórico-social” (ibidem), esta última rege o conhecimento para entender o objeto em si e busca aprofundar nas ocultas estruturas e relações entre os organismos que o sustentam. A outra, pode ser representada pela dialética e trabalhos de Hegel. Kosik (2002) apresenta como fontes filosóficas para o método da dialética de Marx, a teoria de Heráclito e Hegel. Marx, no entanto, mostra que o que há em comum entre sua dialética e a dialética de Hegel, é que ambos partem da mesma epistemologia:

Mas ainda que, devido ao seu quiproquó, Hegel desfigure a dialética pelo misticismo, não deixa de ter sido ele o primeiro a expor o seu movimento de conjunto. Em Hegel ela encontra-se de cabeça para baixo; basta virá-la ao contrário para lhe encontrar uma fisionomia perfeitamente razoável, [para descobrir sob o invólucro místico o seu núcleo racional] (MARX, 1873, posfácio 2ª edição).

⁹ Bolsonaro condecora a si mesmo: Disponível em: [Por decreto, Bolsonaro condecora a si mesmo com título do Mérito Científico – Carta Capital](#) . Acesso em: 08/01/2022.

¹⁰ Em 2018, o Instituto Mundial de Pesquisa (IPSO) divulgou um estudo intitulado: “Fake news, filter bubbles, post-truth and trust (Notícias falsas, filtro de bolhas, pós-verdade e verdade)”, que revela dados importantes. De acordo com o levantamento, 62% dos entrevistados do Brasil admitiram ter acreditado em notícias falsas, valor acima da medial que é 48%. Um outro estudo, consultado em junho de 2020, sobre o Relatório de Notícias Digitais do Instituto Reuters (Reuters Institute Digital News Report), mostrou que o WhatsApp é uma das principais redes sociais de discussão e troca de notícias no país, perdendo apenas para o Facebook. O levantamento apontou que 48% dos brasileiros que participaram da pesquisa usam o aplicativo como fonte de notícias, número bem superior comparado ao índice de países como: Austrália (8%), Reino Unido (7%), Canadá (6%) e Estados Unidos (4%). Disponível em: https://www.tjpr.jus.br/noticias-2-vice/-/asset_publisher/sTrhoYRKnIQe/content/o-perigo-das-fake-news/14797?inheritRedirect=false. Acesso em: 08/01/2022.

O ponto de vista em Hegel, por ser místico, da forma que compreendemos, encapsula a *essência*, a verdade, conferindo ao objeto uma *aparência* de naturalidade e subsidiando a alienação social. Já o ponto de vista ontológico histórico-social compreende seu objeto de investigação como um produto que emergiu da cultura, como a construção de um edifício, que está sob o projeto, realização e controle humano.

Logo, o posicionamento político em Marx, pela forma que propõe sobre como deveriam ser as relações humanas e de trabalho, não se aplica à realidade posta, pois se apresenta como seu contrário. A lógica social capitalista, conseqüentemente, tem a necessidade de negar a ontologia histórico-social para que seus constructos se realizem e consolidem. Desse modo, a lógica capitalista apoia-se coerentemente na ontologia mística, até porque esta oferece material ideológico que entroniza seus interesses.

Para Tonet (2013), a “teoria da realidade social” delineada por Marx (1867) se valida na vida real, com os indivíduos trabalhando para construí-la, e tem na realidade, e não no plano das ideias, o ponto de partida para compreender a verdade e produzir o conhecimento.

[...] aquilo que de mais imediato aparece: indivíduos, reais e ativos, que se encontram em determinadas condições materiais de vida, condições essas, por sua vez, que já são o resultado da atividade passada de outros indivíduos e que continuam a ser modificadas pela atividade presente. Indivíduos cujo primeiro ato, imposto pela necessidade de sobrevivência, é a transformação da natureza, ou seja, o trabalho. Deste modo, está identificado o trabalho como o ato humano que por primeiro deve ser examinado (TONET, 2013, p.80-81).

Para a pesquisa moderna, de um modo geral: o conhecimento popular, o cotidiano e o conhecimento científico, o mais elaborado, todos são formas de conhecimento. Desta maneira, todo e qualquer saber humano está nas dependências da gnosiologia. Ou seja, o objeto é o que o sujeito consegue determinar a partir de sua subjetividade e capacidade cognitiva, essa produção vai do sentido mais superficial ao mais elaborado. Segundo Japiassu (1934), é nesta perspectiva que temos a maioria das produções de conhecimento contemporânea, bem como a consciência social geral. Posto isso, podemos dizer que a subjetividade sustenta a cientificidade moderna, a era pós-moderna.

Segundo Japiassu (1934), os pressupostos da gnosiologia, forma contemporânea de produzir conhecimento, estão ligados a nomes como: Bacon, Galileu, Copérnico, Kepler, Newton, Descartes e Kant, sendo estes os mais representativos.

De acordo com Tonet (2013, p. 15), porém, existem três grandes momentos na abordagem das questões relativas ao conhecimento: o momento greco-medieval; o moderno e o marxiano. O ponto de vista gnosiológico, refere-se ao momento moderno, o qual se posiciona

contra o pensamento Greco-medieval e o momento marxiano (ontologia histórico-materialista). Este opõe-se, portanto, e completamente, ao padrão moderno, pois propõe que a verdade está no objeto, que é parte de uma totalidade concreta, cabendo ao sujeito desvendá-la rumo a sua essência. E é deste ponto de vista que tentamos apresentar nosso objeto de pesquisa.

Para o padrão marxiano, o método deve considerar a materialidade do mundo, das relações sociais, pois não é possível ao investigador desconsiderar a história do objeto e suas relações, que são dialéticas, com todos os outros objetos, pois são produtos da ação humana.

Essa concepção da história assenta, portanto, no desenvolvimento real da produção, partindo logo da produção material da vida imediata e na concepção da forma de intercâmbio intimamente ligada a esse modo de produção e por ele produzida, ou seja, a sociedade civil nos seus diversos estágios, como base de toda a história e bem assim na representação da sua ação como Estado, explicando a partir dela todos os diferentes produtos teóricos e formas de consciência – a religião, a filosofia, a moral, etc. etc. (TONET, 2013, p. 79).

Segundo o autor, é assim que para Marx ficou clara a ideia da estrutura ontológica do ser social e que esta catarse geraria largas consequências metodológicas. É pelas produções de Marx, a partir da teoria do ser social, que podemos ter hoje uma metodologia que consegue superar tanto a concepção Greco-medieval quanto a concepção moderna e refutar explicações mitológicas, ideias fantasiosas, especulações, *fake news*, etc.

Portanto, para o marxismo, o método deve ser fundamentado em bases materialistas, considerando o objeto da realidade como produto histórico e cultural. Para o materialismo histórico-dialético, portanto, a forma moderna de produzir conhecimento, o gnosiológico, mantém e reforça a organização social vigente, buscando sempre sua melhoria, mas nunca a sua superação ou inversão. Consequentemente, a sociedade brasileira está regida pela visão pós-moderna, a verdade e a ciência são construídas, orientadas e definidas, portanto, pela subjetividade do homem.

Para a dialética do concreto em KOSIK (2002), a abordagem gnosiológica dispensa a história e a concreticidade dos fatos históricos para explicar o objeto. Desta maneira o conhecimento tende para a subjetividade e no seu extremo, à irracionalidade. É o próprio homem quem determina o que é e o que não é verdade, qual parte da realidade considerar qual não. Como consequência desse subjetivismo, na multidão de sujeitos, para cada sujeito haverá uma verdade diferente sobre o mesmo objeto. Para Derisso (2010, p. 52):

O pensamento pós-moderno (ou agenda pós-moderna) implica uma revisão na concepção de ciência cunhada pela modernidade, na negação de que a razão se

constitua no instrumento eficaz para a apreensão da realidade e de que por seu intermédio possamos aspirar ao conhecimento da verdade. Sendo assim, a possibilidade de interferência sobre a realidade humana e social no sentido de transformá-la conscientemente, ou seja, fazer uma revolução, fica praticamente descartada, possibilitando apenas pequenas interferências ou pequenos arranjos.

Menezes (2020) apresenta o curso histórico do pensamento pós-moderno, que segundo o autor é uma ideologia que se apresenta crítica ao capitalismo, mas que, na sua essência, construiu intencionalmente uma lógica para a desmotivação das lutas da classe trabalhadora, pois afirma, nas entrelinhas e explicitamente, que não há possibilidades para grandes transformações da lógica capitalista, sendo então desnecessárias as lutas de classes. Mas que sim, é possível que haja lutas individuais.

“A pós-modernidade se insere em uma história de longa duração de reação, de contrarrevolução da burguesia em relação à classe trabalhadora” (MENEZES, 2020, p. 15). Segundo o autor, desde 1848, com as revoluções europeias ocorridas contra toda forma de absolutismo, quando a burguesia percebe o poder da classe operária por ter alcançado suas exigências, junto aos governos absolutistas, de melhores condições de vida e de trabalho, posiciona-se contra os trabalhadores e começa a trabalhar nas estruturas para enfraquecer essa classe.

Ainda segundo o autor, a ideologia pós-moderna é bastante sofisticada e tem suas ideias firmadas em intelectuais como Friedrich Wilhelm Nietzsche, final do século XIX, com a ideia “Não há fatos, apenas interpretações”, passando por Jacques Derrida (1993) com a crítica aos conceitos, questionando a existência da verdade, afirmando imperativamente sobre a subjetividade. Em George Balandier (1985), com a “Desconstrução de sistemas”, em Jean François Lyotard (1979), que aparece negando a totalidade histórica e as grandes narrativas e com Yoshihiro Francis Fukuyama (1992) com “O fim da história e o último homem”.

A ideologia construída por estes intelectuais entende e explica a realidade social como um conjunto de culturas independentes, como interpretações desunificadas, pois não há o todo histórico, não há conhecimento universal, não há universalidade, tudo são representações, constructos da subjetividade humana. Esta caracterização constitui sua essência como uma ideologia e não uma filosofia, enquanto ciência, pois não se apoia na ciência, aliás, antes disso, nega a ciência concreta. Para construção de suas ideias, trabalha com meias verdades, manipula, inverte a realidade para obter o domínio e atingir seus interesses.

Essa forma de construir a realidade dá origem aos termos “diversidade de conceitos”, sobre um mesmo objeto de pesquisa, bem como uma “verdade relativizada”, entre outros. Portanto, a grande preocupação da gnosiologia é a sistematização e normas para apresentar tais

conhecimentos, como se organizar e apresentar o conhecimento, o “reino da epistemologia” (MENEZES, 2019), mas não exige a superação ou o conhecimento histórico sobre as estruturas internas, não exige a apresentação da essência do objeto que se pôs a conhecer.

Conhecer tais pontos de vista, seus intelectuais, seus interesses, seus objetivos, tanto quanto seus meios e suas finalidades, no contexto da produção acadêmica, o aluno, de posse desses conhecimentos, ganha bases para agir com mais autonomia intelectual dentro do processo de investigação, definindo melhor sua metodologia e sobretudo, pode apropriar-se de material filosófico para seu posicionamento ético diante da realidade que se apresenta.

A partir de materiais teóricos, o aluno reconhece também os caminhos, conceitos e autores que se opõem à perspectiva teórica adotada e pode, no caminho, compreender incoerências e divergências até mesmo entre os afiliados na mesma perspectiva, como nos foi orientado sobre as divergências metodológicas construídas ao longo da tradição marxista, como é o caso do “marxismo-leninismo”, linha marxista à qual este trabalho mantém relação crítica, por entendermos que podemos nos acelerar no processo social de transformação da sociedade, quanto a atingir uma nova forma de organização social, pela organização política que reorganize as relações sociais e de trabalho.

Pelo acesso às divergentes apropriações dentro da linha marxista, alcançamos, pois, que não há uma comunhão perfeita como supúnhamos, entre o que defendia Marx (concepção histórico-materialista/ser social) e Vigotski (psiquismo social), com a escola pensada por Saviani em 1984: *Pedagogia Histórico-Crítica* (SAVIANI, 2020), defendida por Newton Duarte (2010), por exemplo, para a realidade brasileira, ou entre Tonet e Saviani, sendo ambos intelectuais marxistas brasileiros.

À vista disso, entendemos que, para a *Pedagogia Histórico-Crítica* a escola para a classe trabalhadora deve promover a socialização do saber em sua forma mais elaborada, sob defesa de que a educação escolar é a forma mais desenvolvida de educação. Esta escola propõe à classe proletária o seu fortalecimento pela intelectualização, pela apropriação do conjunto de conhecimentos conquistados pela humanidade, em sua forma mais elaborada, os quais estão sob domínio da classe capitalista, e que isto é processo. Para esta pedagogia, a aprendizagem tem centralidade na atividade docente e, assim, a aprendizagem é condicionada ao ensino intencional.

Lazarini (2010) apresenta em sua tese (doutorado) críticas à *Pedagogia Histórico-Crítica*. O autor conclui que “Saviani se apropria de maneira problemática e/ou equivocada de algumas das principais categorias econômicas analisadas por Marx” (LAZARINI, 2010, p.12). Para o autor da tese, quando Saviani, ao centrar-se no ensino no processo do trabalho do

professor, deixa de lutar contra a forma vigente de organização do trabalho e acaba por entender que a intelectualidade dos alunos é capaz de promover o conhecimento necessário para que eles engajem na luta contra o capital.

Duarte; Ferreira; Malanchen; Muller (2011, p. 38), ao apresentar uma análise da tese de Lazarini, respondem diretamente a sua crítica com a epígrafe que inicia o artigo:

Se não nos dermos perfeitamente conta de que só se pode criar essa cultura proletária conhecendo com exatidão a cultura criada pela Humanidade em todo o seu desenvolvimento e transformando-a, se não atendermos a isto, nunca poderemos resolver semelhante problema. A cultura proletária não surge de fonte desconhecida, não brota do cérebro dos que se intitulam especialistas na matéria. Seria absurdo pensar assim. A cultura proletária tem de ser o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos conquistados pela Humanidade sob o jugo da sociedade capitalista, da sociedade dos latifundiários e burocratas (LÊNIN, 1977, p. 125, *apud* DUARTE; FERREIRA; MALANCHEN; MULLER, 2011, p. 38).

Vemos aqui que os autores se fundamentam em Lênin (1977) para fazer-se representado. Compreendemos que os autores afirmam que a revolução também se constitui como processo histórico e cultural, a revolução se desenvolve a cada ação contra os desmandos do capitalismo, e a instauração da Pedagogia Histórico-Crítica na maioria das escolas brasileiras seria parte desse processo, parte da luta. Desse ponto de vista a própria pedagogia de Saviani é ação revolucionária, pois pretende preparar intelectualmente a classe trabalhadora para a revolução de fato, assim como propõe o método materialista histórico-dialético.

“O artigo detecta equívocos fundamentais no interior da crítica formulada pelo autor da tese e o exame desses equívocos revelou uma ausência de compreensão do método materialista histórico-dialético” (DUARTE; FERREIRA; MALANCHEN; MULLER (2011, p. 38).

Padilha (2012) faz uma resenha da obra Saviani e Newton, “Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar” e, ao apresentar o quinto capítulo do livro, afirma que a tese de Lazarini retorna a críticas de outros intelectuais como Sérgio Lessa, Ivo Tonet e Paulo Sérgio Tumolo, além de retomar outros estudos críticos no final das décadas de 80 e 90.

A escola de Saviani, no entanto, a partir da escola que está posta no Brasil, propõe uma pedagogia atendendo às várias especificidades da escola como ela está, dentro de uma sociedade capitalista, sendo essa pedagogia uma forma de realizar a educação humana escolar para a emancipação dos sujeitos.

[...] para a **pedagogia histórico-crítica** a finalidade da educação é promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos visando assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social da sociedade em que vivem. Para atingir essa finalidade se empenha em propiciar às crianças e jovens o domínio das objetivações humanas produzidas

historicamente consubstanciadas nos conteúdos filosóficos, científicos e artísticos selecionados e organizados de maneira a viabilizar sua efetiva assimilação por meio de um método que toma a prática social como ponto de partida e ponto de chegada em cujo interior se insere o trabalho pedagógico que opera por meio da problematização, instrumentalização e catarse. É, portanto, uma teoria contra-hegemônica que vem procurando atuar no âmbito das redes públicas de ensino para fazer avançar o processo de educação das massas trabalhadoras (SAVIANI, 2020, p.5 – Grifo nosso).

Segundo Tonet (2018), somente pelo trabalho dos educadores da educação formal não é possível que todos tenham acesso à riqueza material e espiritual, a escola não tem sobre seu poder este patrimônio, ele está protegido, como propriedade privada dos capitalistas e seus filhos. Nesse sentido, a luta de outros grupos, como representantes conscientes e interessados na redistribuição das riquezas é muito mais decisiva que somente a atividade educativa.

Para o autor, várias ações serão necessárias para que a escola se constitua como emancipadora. A começar pelo conhecimento da realidade do ponto vista científico, pelo movimento do conhecimento histórico sobre os primórdios do surgimento da propriedade privada e do surgimento do Estado, e seus porquês. “Este conhecimento também implica a compreensão da natureza do capitalismo; de como se geram a riqueza e a pobreza nessa sociedade; da radical oposição entre trabalho e capital; da grave crise que a humanidade atravessa por obra e graça do capital”. (Tonet, 2018, p. 11).

Para Tonet (2018), é impossível estruturar a educação em sua totalidade, organizando conteúdos, métodos, técnicas, currículos, programas, formas de avaliação, uma política educacional, para emancipação humana. Mas é possível realizar “atividades educativas emancipadoras”.

Enfim, para este tópico, cujo objetivo foi apresentar o método e a metodologia utilizada para apresentação do nosso objeto, compreendemos que a seleção bibliográfica, a revisão de literatura, a escolha dos autores, bem como a escolha lexical, os conceitos, a organização das ideias e a estruturação do próprio texto, todo o trabalho, sobretudo as contradições que não conseguimos superar, é a representação explícita da validade do método e que, como Marx diria, muitas respostas vêm no caminho; é no caminho que o objeto vai progressivamente se apresentando, confirmando também a observação de Menezes (2021) que o suposto método de Marx não se aplica à academia, àquela sob domínio da epistemologia e da lógica capitalista. Portanto, e contraditoriamente, o “método”, a dialética utilizada por Marx, se mostrou viva e incontestada até aqui.

1.2.1 A dialética do concreto e objeto pela psicologia de Vigotski

Entre os desdobramentos metodológicos previstos por Marx, pela decodificação do ser social, pela dialética histórica a partir de uma totalidade concreta: a “dialética do concreto”, Vigotski apresentou a teoria sobre a ação da cultura no desenvolvimento psíquico dos indivíduos. “Marx afirmou que se a psicologia desejasse tornar-se uma ciência [realmente significativa], teria que aprender a ler o livro da história da indústria material, que contém ‘as forças humanas essenciais’, e que é a encarnação concreta da psicologia humana [N. do T.: ‘psicologia concreta do homem’]” (VIGOTSKI, s/d, p. 5).

À vista disso, ao defendermos o acesso à música de modo que a criança tenha o desenvolvimento de sua musicalidade como possibilidade mediadora do seu desenvolvimento global, adentramos no terreno da compreensão do desenvolvimento cultural da criança da Educação Infantil, tendo sua relação com a música como a cultura da música mediando seu desenvolvimento psíquico.

Logo, para contribuir com o diálogo social e acadêmico sobre a função da Educação Infantil para a formação da personalidade da criança, de maneira que se alcance um desenvolvimento afetivo-cognitivo, é fundamental também relacionar o método com o objeto e as teorias que o amparam. Neste trabalho trouxemos a psicologia de Vigotski como teoria que nos ajuda a compreender a relação de nosso objeto com a criança em seu pleno desenvolvimento cultural, no cotidiano da Educação Infantil.

Vigotski (2011), ao analisar a psicologia tradicional, apresenta na verdade uma dialética entre o desenvolvimento biológico da criança condicionado pelo seu acesso à cultura, em sua forma e riqueza. Ao apresentar sua teoria, o autor comprova que o desenvolvimento infantil não é simples consequência direta de seu desenvolvimento orgânico. Para Vigotski (2011, p. 866):

[...] ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento. A distinção de dois planos de desenvolvimento no comportamento (o natural e o cultural) torna-se o ponto de partida para uma nova teoria da educação.

Portanto, a psicologia concreta, propõe observar e explicar o desenvolvimento do indivíduo a partir de suas relações sociais, considerando a historicidade da cultura que por ele foi apropriada. Como resultado do movimento do pensamento na direção da dialética do concreto, para a psicologia resultou na tese de que o indivíduo é, antes de tudo, um ser de natureza social, pois se constitui a partir das condições concretas e reais de acordo com seu

período histórico e dentro das suas relações com a cultura, a qual emerge da totalidade das produções acumuladas pela humanidade.

Segundo a perspectiva *histórico-materialista*, todos os elementos, captados ou não pela consciência humana, se relacionam e geram determinações que explicam a realidade concreta, tanto dos objetos quanto dos indivíduos. O investigador, portanto, que pretende se aproximar da essência do seu objeto, deve partir da aparência, mas aprofundar nela e considerar tanto o que é consonante, quanto o que é contraditório ao próprio objeto, bem como sua história do passado, presente e o que pode ser constituído em seu devir.

Tonet (2013) adverte ainda que tanto o materialismo (exterior ao homem) quanto o idealismo (o espírito do homem), compreendem a realidade de maneira fragmentada. O idealismo concebe a realidade como aquilo que se passa na ideia, no espírito do homem; o materialismo, ao contrário disso, apresenta como verdade aquilo que se apresenta sem influência da subjetividade humana. Tonet, firmado em Marx, afirma que o desenvolvimento humano ocorre, na verdade, sob o princípio da unidade entre esses dois momentos.

Para Marx, este princípio é a práxis, a **“atividade humana sensível”, a “atividade real, sensível”. Espírito e matéria, consciência e realidade objetiva, subjetividade e objetividade** são dois momentos que constituem uma unidade indissolúvel. E a práxis é esta atividade mediadora que faz com que da conjunção desses dois momentos se origine toda a realidade social (TONET, 2013, p.78 – grifo nosso).

Portanto, em Marx temos a concepção histórico-materialista, pela movimentação do pensamento sob a dialética do concreto em oposição a dialética mística. Aqui, novamente, temos também a apresentação da verdade sob o pensamento pós-moderno, como posicionamento calcado na concepção fragmentada do homem. A nosso ver, o pensamento pós-moderno aparentemente dá poderes aos indivíduos, pois estes se tornam “livres” para constituir a verdade, mas ao reificar a subjetividade, retira do homem a necessidade da razão, e conseqüentemente enfraquece a humanidade, pela falta de lucidez e vinculação com a realidade.

Na Educação Infantil, seria desnecessário o desenvolvimento da perceptibilidade do mundo concreto, o melhor caminho então seria realmente a manutenção da ingenuidade nas crianças, da apresentação do mundo pelas lentes místicas e fantasiosas, sempre, sem a necessidade de desenvolver o senso investigativo das crianças.

No entanto, é pela unificação do espírito e matéria que se terá o desenvolvimento do homem inteiro, razão e sensibilidade sustentando a consciência equilibrada do indivíduo humano. Assim, na Educação Infantil, a personalidade que se deve construir nas crianças é aquela que é a base para uma criança inteligente e sensível, que possibilite o desenvolvimento

de um adulto que seja um intelectual e que se emociona com a arte, por exemplo, mas que sobretudo seja solidário com a vida e com as condições injustas da coletividade humana.

Para Kosik (2002), a lógica social se apresenta aos indivíduos pelas máscaras da mistificação e pela práxis fetichizada, o autor traz como necessidade então uma decisiva ação social: a destruição da pseudoconcreticidade, por meio da construção do pensamento dialético na perspectiva histórica, para a conversão da *práxis utilitária*, originada e apresentada na divisão do trabalho (a técnica em oposição à intelectualidade), para a *práxis revolucionária*, baseada na explicação crítica, racional dialética, do mundo social.

No âmbito da Educação Infantil, lugar de contribuição para formação do pensamento social, a cultura, bem como a apresentação dos conceitos, deve partir da explicação científica e sensível. Ao uso da música, então, não cabe as práticas utilitaristas tão comuns na pré-escola, pois tanto não constrói a musicalidade, quanto não constrói os conceitos científicos. Nem desenvolve a sensibilidade, nem a intelectualidade, apenas coloca a criança no modo prático, funcional dentro da sociedade.

Kosik (2002) afirma que ao apresentar e tratar a realidade de modo prático-utilitário, o homem deixa de agir como sujeito que examina curiosamente a realidade existente. Ao se relacionar com a natureza e com os outros indivíduos de modo objetivo, compreendemos que a sociedade caminha para a destruição das qualidades humanas que enriquecem e elevam as relações humanas. Assim, o mundo moderno é explicado, como prático e rápido, sem tempo para “mimimi”. E reduzem as relações de exploração e de injustiças humanas ao poder do “destino”. Nas relações humanas práticas e utilitárias, desconsidera-se a complexa realidade na qual constitui cada indivíduo da relação. Contrário a isso,

[...] a personalidade humana é formada fundamentalmente pela influência das relações sociais; i.e., o sistema social do qual o indivíduo é parte, desde a infância mais tenra. “Minha relação para com meu ambiente”, diz Marx, “é a minha consciência”. Uma mudança fundamental do sistema global dessas relações, das quais o homem é parte, também irá conduzir inevitavelmente a uma mudança na consciência, uma mudança totalizante do comportamento humano (VIGOTSKI, s/d, p. 6).

Para Kosik (2002), as possibilidades para propor uma nova ordem social somente acontecerá mediante a “destruição da pseudoconcreticidade”. Para Vigotski (s/d., p.7) “A coletivização, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual, esses são os aspectos fundamentais da transformação do homem [...]”.

Desse modo, no cotidiano, cada criança deve ser vista e ser formada para ver a si mesma e os outros como indivíduos humanos para múltiplas aptidões, reconhecendo suas potências e negando qualquer forma de individualismo ou segregação, posto que somos seres sociais do ponto de vista do desenvolvimento humano, pois a cultura humana é uma produção coletiva e, portanto, histórico-materialista.

Para essa nova forma de educar a sociedade, a constituição do pensamento dialético para a totalidade concreta é o método para a atividade de investigação, sobretudo como um método para a educação humana, desde a infância, que para Vigotski (s/d. p.4) é “[...] a idade mais sensível à formação da personalidade humana”. A construção do pensamento dialético, no sentido da dialética do concreto, na criança, segundo o autor, resulta em um livre desenvolvimento das potências individuais, livre da opressão que restringe seu desenvolvimento inteiro.

Para Vigotski, o papel da educação é transformar o homem num “novo tipo” um ser humano histórico, que se reconhece como ser histórico, que sabe seu lugar na história da humanidade, que pensa conscientemente sobre formas de educar as novas gerações para uma sociedade politécnica e intelectual, com poderes necessários para formação de uma nova sociabilidade. Para o autor:

As ideias elementares da educação social politécnica consistem em uma tentativa de superar a divisão [N.doT.: “alienação”] entre trabalho físico e intelectual, reunindo pensamento e trabalho, separados durante o processo mesmo de desenvolvimento capitalista. De acordo com Marx, a educação politécnica proporciona a familiarização com os princípios científicos gerais a todos os processos sociais de produção e, a um só tempo, ensina às crianças e adolescentes as habilidades práticas que lhes possibilitam operar as ferramentas básicas utilizadas em todas as indústrias (VIGOTSKI, s/d., p. 6).

Assim, para propor para a Educação Infantil o uso da música na pré-escola que contribua desfavoravelmente à pseudoconcreticidade como forma de compreender a realidade e que sustenta a formação de uma consciência alienada, é que encontramos a importância de compreender e apresentar a relação da construção da musicalidade com a formação psíquica das crianças da idade pré-escolar.

E o resultado a ser alcançado, a glória que coroa todo esse processo de transformação da natureza humana, deveria ser o aparecimento da forma mais alta [superior] de liberdade humana, que Marx descreve da seguinte maneira: “Somente em comunidade [com os outros, cada] indivíduo[possui] os meios de cultivar suas faculdades em todas as direções: só em comunidade, então, é possível a verdadeira liberdade individual”
13. Assim como a sociedade humana, a personalidade individual deve dar esse enorme

salto adiante – ‘do reino da necessidade ao reino da liberdade’–, na expressão de Engels (VIGOTSKI, s/d. p. 7).

No sentido desse mesmo desenvolvimento, das experiências em comunidade como base para alcançar a liberdade individual, podemos pensar num processo metodológico para as propostas com música, na Educação Infantil, bem como nas propostas de ensino da música de maneira geral. Numa proposta que valorize as experiências musicais coletivas para o desenvolvimento da musicalidade individual.

Segundo Kosik (2002, p. 24), “[...] a pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos produtos do homem e a redução do homem ao nível da práxis utilitária.” Tomando essas verdades para o cotidiano da Educação Infantil, preocupa-nos os resultados sobre as bases psicológicas e musicais que serão formadas a partir da proposta curricular nacional, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), a longo prazo.

Kosik afirma que o conhecimento concreto sobre algo vem da atividade praticada pelo indivíduo, e não da simples contemplação. Nas palavras do autor: “Não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou mera reflexão, mas sim mediante uma determinada atividade” (KOSIK, 2002, p. 28).

Assim, a atividade musical que aqui propomos é “atividade humana sensível” (TONET, 2013) que considera o desenvolvimento da criança cuja consciência seja a representação do equilíbrio entre subjetividade e objetividade, pois são aspectos que formam uma unidade e que na formação humana deve ser indissolúvel. Tal atividade encontra lugar propício na forma de organização da Educação Infantil, pois esta se realiza por meio de propostas pedagógicas para experiências coletivas de aprendizagens culturais.

Referenciando-se sobre os vários aspectos e modos de apropriação do mundo pelos homens, Kosik (2002, p. 29), traz “[...] o prático-espiritual, o teórico, o artístico, o religioso, mas também o matemático, físico e semelhantes”. Segundo o autor, não é possível apropriar-se de um conhecimento mediante a realidade de outro. Desta forma compreendemos que, na Educação Infantil, ambiente social de nosso objeto, não é possível construir a musicalidade de uma criança considerando os mesmos produtos, dinâmica, instrumentos e práticas usados quando ensinamos a ela os segredos da culinária, por exemplo.

A musicalidade começa pela percepção auditiva, mas deve incidir no desenvolvimento da criança inteira. Tal trabalho parte do desenvolvimento afetivo-cognitivo, pelas sensações que a música é capaz de movimentar, pois tem como matéria prima o som, a vibração, mas que

tem em seu fim o desenvolvimento de uma criança racional e ao mesmo tempo sensível, que pensa e se emociona com a música.

Para a nossa investigação, na apresentação de nosso resultado final, que se objetiva nesta dissertação, não é possível para nós, particularmente sensibilizados pela relação de consumo da música, apresentar-nos teóricos ou técnicos, sem esbarrar na poética e nos momentâneos surtos de suspensão da realidade da escrita da pesquisa e das condições sociais concretas, pois isto constitui nossa consciência, é nossa realidade concreta.

Além do mundo físico existe ainda outro mundo, igualmente legítimo – por exemplo o mundo artístico, o mundo biológico, e assim por diante- o que significa que a realidade não se exaure na imagem física do mundo. O fisicalismo positivista é responsável pelo equívoco de ter considerado uma certa imagem da realidade como o único autêntico. Com isso, em primeiro lugar empobreceu o mundo humano, por ter reduzido a um único modo de apropriação da realidade a riqueza da subjetividade humana, que se efetiva historicamente na práxis objetiva da humanidade (KOSIK, 2002, p. 31).

A musicalidade e a criatividade são qualidades inerentes ao ser humano. Retirada, ou negada esta potência, como também outras como o pensamento autônomo e a sensibilidade, produz-se um homem útil, o homem que vale enquanto seu vigor físico durar, como uma ferramenta que se desgasta e é substituída por outra mais eficiente e mais forte. “A divisão do trabalho causou ao homem sua própria secção. Todas as demais faculdades físicas e espirituais remanescentes são sacrificadas para que se desenvolva somente uma forma de atividade” (VIGOTSKI, s/d. p. 2).

Na construção da musicalidade, pelas exigências que suas atividades fazem às atividades mentais do indivíduo, sendo o processo mediado por uma intenção para a sensibilidade e criatividade, a atividade musical contribui para que o sujeito se abstenha do utilitarismo e do conhecimento cotidiano como únicas possibilidades para si.

Considerando as proposições do autor, e voltando às questões educacionais, mais especificamente às questões do currículo para a Educação Infantil, há que se propor atividades educativas sensíveis que formem as bases psíquicas em suas máximas possibilidades.

A escola pode contribuir com a construção de uma nova consciência oferecendo conhecimentos que permitam a destruição da pseudoconcreticidade, ou seja, para que os alunos vivam em suas particularidades e trabalhem contribuindo para a transformação da sociedade orientados pela *práxis revolucionária*.

Sobre a *práxis revolucionária*, como condicionamento da consciência humana, como comportamento, como hábito, é necessário que se construa desde cedo, o que valida pensá-la

como necessária desde a Educação Infantil. Assim, apresentamos em nosso trabalho outro questionamento, que se refere à oferta de condições pedagógicas para que as crianças, por meio da atividade musical, acessem a *práxis revolucionária*.

Segundo Kosik (2002, p. 61) se o conhecimento não for capaz de destruir a pseudoconcreticidade, ele se tornará prisioneiro da intuição fetichista e o sujeito será reduzido a um ser que pensa e explica a realidade pela verdade mitificada, pois manterá a falsa consciência que tem sobre a realidade.

E assim, absorvido pelo utilitarismo, o homem histórico e cultural é reduzido a um ser proletário que serve como a base que constrói em prol das, e sustenta as, classes acimadas, que tomam também os conhecimentos mais elaborados como propriedade privada, negando à classe trabalhadora tal direito, sob justificativa da inutilidade de tais conhecimentos para a vida cotidiana dos indivíduos.

Temos em vista que o método que apresentamos aqui, principalmente por meio da leitura de Kosik (2002), não é um método destinado somente aos acadêmicos em suas produções, mas um método para compreensão da vida em sociedade e, portanto, orientação teórico-metodológica para a aplicação da atividade social de ensino.

Assim, às propostas de Educação Infantil cabe a compreensão do papel do ensino, como atividade de trabalho do professor, e como possibilidade de mediação para o desenvolvimento rico de cada criança, no entanto, considerando o desenvolvimento infantil como resultado construído a partir da dialética das relações que estruturam os contextos sociais vivenciados pela criança e nas formas de consumo da cultura vivenciadas fora e dentro da escola.

Na educação em geral, precisamos educar as novas gerações, desde a Educação Infantil, para agir contra a agressão em suas várias faces e contra a exploração das forças humanas, pelo senso de universalidade entre os seres humanos, sem barreiras ideológicas, quando diz respeito à vida humana. Educar radicalmente contra a formação de condutas humanas que por aí circulam aos montes, e que nos agride, cotidianamente, nas várias formas de relações humanas.

Para educarmo-nos, talvez, nesse sentido, temos muito o que aprender com a ética que se aponta entre a camada de jovens, pelo livre acesso ao conhecimento rápido das várias realidades humanas, pelo acesso à internet. Eduquemos as novas gerações para maior sensibilidade e engajamento nas causas de injustiça alheias.

Tendo em vista também que a Educação Infantil se encontra em franco movimento de retomada, tanto pelas novas diretrizes, BNCC e os novos currículos, quanto pelas consequências deixadas pelos direcionamentos dados à pandemia pelo governo que nega

veemente a realidade concreta, mesmo que cada vez mais a realidade lhe salte aos olhos, algo de novo em nossa conduta deve se objetivar em nossa prática educativa.

O momento histórico também marca a história da educação, pois a escola que já sofria para mudar os rumos da Educação Básica, pela necessidade de construção de novos documentos, novos currículos, para se adequarem às normas determinadas pela BNCC, passou a experimentar, na pandemia de 2020/2021, o ensino ofertado de maneira remota. Ao oferecer os conteúdos escolares às crianças e aos alunos, pela mediação da tecnologia e o ambiente doméstico como lugar de desenvolvimento das atividades escolares e a família como orientadores das tarefas e como parte dessa realidade, tivemos uma organização didática experimental, a transmissão do conteúdo teve como suporte as telas de computadores, *tablets* e celulares, ou apostilas impressas, aparentemente o único planejamento possível dentro uma realidade organizada a partir do distanciamento social obrigatório.

No contexto da pandemia, as relações sociais foram marcadas por novos costumes de higiene, de comunicação, de comércio, que modificaram significativamente as atividades humanas. Nessas condições também é que se organizou o último ano do nosso curso de Mestrado, as últimas disciplinas, as últimas produções em revistas, a pesquisa bibliográfica. As orientações para a construção deste trabalho, também ocorreram via aplicativos de comunicação, como *Google Meet*, *Google Classroom* e *WhatsApp*.

Dessa realidade vem à tona uma necessidade histórica de discutirmos, refletirmos, elaborarmos, apresentando claramente qual a função social do trabalho educativo, na intenção de desconstruir o viés idealista sobre o nobre papel do professor e a esperança depositada na educação escolar como único caminho para o desenvolvimento pleno da pessoa.

Como se pode ver, a maneira como isso é escrito na Constituição Brasileira pressupõe que a pessoa humana possa se desenvolver plenamente, mesmo que de modo processual, nessa sociedade, capitalista, onde sua base material, o trabalho assalariado implica a exploração e a alienação e, portanto, um impedimento absoluto ao pleno desenvolvimento do ser humano. Pleno desenvolvimento da pessoa humana só será possível onde não houver nenhuma forma de exploração e de opressão de um ser humano pelo outro (TONET, 2018, p. 4).

A crítica do autor ao pensamento idealista que move a conduta docente, bem como a produção de documentos diretivos da educação e da sociedade em relação à “missão sagrada” do professor, bem como permeia a produção acadêmica, foi motivo para revermos nossa própria forma de compreender o papel da escola e do trabalho docente.

Voltemos ao tema deste tópico, que propõe o método pela dialética do concreto em relação com o objeto de investigação: a construção da musicalidade como signo mediador no processo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, na pré-escola. Dessa relação emerge outra questão: como a escola, creches e pré-escola, pode contribuir para que, desde cedo, na infância, o pensamento da criança seja alicerçado para pensar pela perspectiva histórico-materialista sobre as coisas à sua frente? Neste sentido, consideramos que construir a ascensão do pensamento humano à concreticidade, é construir, por meio de experiências pedagógicas, o pensamento para o ver científico, que converge para a verdade concreta, em busca da essência da “coisa em si”.

Visto que, assim como o mundo da pseudoconcreticidade foi construído e é mantido por nós, como seres histórico-sociais, podemos, então, construir, realizar, desenvolver relações diversas, para a concreticidade, menos superficiais.

Haja vista que o mundo da pseudoconcreticidade é apresentado ao indivíduo desde o seu nascimento, ou melhor, o homem nasce e se constitui num mundo de pseudoconcreticidades, podemos também mostrar para as crianças, e construir com elas, o mundo concreto, evitando que em sua vida adulta ela continue a perceber o mundo pelas lentes da fantasia.

Uma questão que já está bem discutida pelos autores da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, é: como promover o ensino para o pensamento dialético, se a escola, de maneira geral, em sua relação com as crianças e alunos, se vale da *práxis utilitária*?

Segundo Kosik (2002), pela dialética do concreto podemos comprovar que acostumamos ver a realidade sob caráter derivado e mediato, no entanto, submetendo seus fenômenos ao exame da concreticidade, os produtos sedimentados pela práxis humana se invalidam, mas sua superação somente será possível pela *práxis revolucionária*.

A nos colocar para nossa própria humanização, como educadores das novas gerações, é necessário a compreensão de que a verdade concreta então não é alcançável como um alvo que se acerta e pronto, mas se constitui pelo pensamento insistente e investigativo do homem, a favor da sua própria humanização. Portanto, cabe ao indivíduo usar o pensamento como ferramenta que amplia e traz à vista as camadas internas dos fenômenos, que sendo históricas e culturais, como prefaciou Marx, não são passíveis das lentes microscópicas.

Por quê? Porque o corpo organizado é mais fácil de estudar do que a célula que o constitui. Por outro lado, a análise das formas econômicas não pode socorrer-se do microscópio nem de reagentes químicos; a abstração é a única forma que pode servir-lhe de instrumento. Ora, para a sociedade burguesa actual, a forma-mercadoria do

produto do trabalho, ou a forma-valor da mercadoria, é a forma celular econômica. Para o homem pouco culto, a análise desta forma parece perder-se em minúcias; de facto são, necessariamente, minúcias, mas apenas como as que se encontram na anatomia microscópica (MARX, 1867).

A busca pela própria humanização vai contra a lógica capitalista, pois esta busca para conhecer e fazer ciência de maneira que mantenha a sociedade com consciência para o trabalho (alienado), como contribuição social e produto que o garante como cidadão de direitos, e não para a sua humanização.

Portanto, para a classe hegemônica é importante a manutenção do capital humano na perspectiva de que é natural que seja assim; que o mundo está posto e não há o que fazer.

Como vivenciou e cantou o compositor e cantor brasileiro, Tim Maia: “E na vida, a gente tem que entender que um nasce pra sofrer, enquanto o outro ri”, ou Tião da Marmita, como era chamado pela vizinhança, por entregar marmita para sobreviver no bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro – indivíduo que perambulou entre o crime e a arte, mas foi salvo pela música, por apropriar-se, mesmo que em partes, da musicalidade da humanidade, tornando-se arranjador musical, instrumentista e empresário, responsável pela introdução dos gêneros *soul* e *funk* na música popular brasileira.

Tim Maia¹¹, brasileiro celebrizado pela sua musicalidade e sua produção musical, mesmo que construída às avessas, pelo pouco conhecimento ao qual teve acesso e pelo muito que lhe foi negado. Este artista é retrato da condição da maioria dos brasileiros, que se desenvolvem sob a negação do direito aos conhecimentos mais elaborados e, quando conseguem ir além, com o pouco que acessou, se depara com outras formas de barreiras.

Assim Tim Maia, desprovido dos conhecimentos musicais mais elaborados e barrado por não ter aparência padrão para se apresentar como artista, trilha uma carreira marcada pela adversidade. Usando meios nada éticos para chegar às gravadoras e provar sua musicalidade, consegue tornar-se nome importante da MPB.

Em se tratando de seu desenvolvimento enquanto indivíduo singular para um desenvolvimento humano rico, nos aspectos do psiquismo, da intelectualidade e no sentido de contribuir para superar suas próprias contradições e de sua comunidade, sua musicalidade em pouco lhe serviu. Pisoteado pela classe hegemônica da música, por sua condição social e barrado pelos produtores musicais e pelas mídias da época, por sua aparência e comportamento nada adequados aos padrões da época, teve sua ascensão forçada por sua musicalidade. Sua

¹¹ Ver mais: <https://www.netflix.com/br/title/81380262>

produção musical abriu passagem para a comunidade da música, e foi considerado como o artista que é para a história da música brasileira.

Para a lógica que limitou o desenvolvimento da humanidade em Sebastião Rodrigues Maia, o nosso Tim Maia, e que limita também o desenvolvimento das potencialidades musicais entre as outras, no sentido omnilateral do desenvolvimento humano, da maioria das crianças e adolescentes, é importante que o sujeito entenda que a maior barreira, aquela que o impede de ser mais e, principalmente, ter mais, é ele mesmo, o próprio sujeito, e que sua condição social é, de alguma forma, seu destino. Ou, como se enxerga pelas lentes da pseudoconcreticidade: meu desenvolvimento profissional é responsabilidade minha e os resultados negativos são frutos da minha incapacidade para ter habilidades e competências, coisas que foram e são ensinadas na escola, por exemplo.

E, que a democracia garante o direito de ir e vir, de ser, de ter, de criar, expressar, sobretudo garante liberdade no direito de criar, por meio da subjetividade de cada um, a própria verdade, e, a partir dela se posicionar no mundo. Novamente, um mundo cheio de liberdade e possibilidades de ascensão social tão real que nos libertou da verdade, pois agora posso construir e instituir minha própria verdade, e esta deve ser uma luta individual.

Assim está na consciência da maioria de nós brasileiros, impregnada (conscientes ou não, disto) pelo pensamento pós-moderno para manter a organização social tal qual ela é, para manutenção das determinações do capitalismo, haja vista o mundo objetivo é cada vez mais subjetivo. A verdade é cada vez mais relativa e cada vez menos alcançável, tendo em vista a pluralidade de sujeitos singulares e “cidadãos de direitos”. Para Menezes (2019, p.33):

Assim, temos a proposta de que a verdade é relativa, a harmonização das disparidades sociais, o menor questionamento possível, pois o que é real para mim, pode não ser para você. E ao lado deste discurso aliado à pluralidade de pensamentos, de visões de mundo, das representações sobre o mundo e o que é real.

O autor continua dizendo que com este discurso cria-se relações que ele substantiva como “monstruosidade”, exemplificando a relação entre o patrão e o trabalhador, na qual o patrão, ao ser abordado pelo trabalhador em defesa de seus direitos enquanto produtor de bens, diz que a visão do trabalhador é injusta, pois o patrão garante que o trabalhador sobreviva ao oferecer-lhe um emprego, revertendo a situação para uma relação na qual um colabora com o outro.

Entendemos que o patrão, ancorado na ideologia da verdade relativa, vai mantendo o trabalhador “manso”, e enfatizamos que a domesticação do ser humano tem dado certo. Muito

mais quando, cada vez mais, as agências financiadoras agem com suas propostas para o desenvolvimento humano, principalmente na área da educação escolar, no que diz respeito aos seus currículos que oferecem conteúdos mínimos para a formação do aluno com habilidades e competências para o trabalho, determinando também para o respeito às várias formas das verdades dos sujeitos. Um currículo, então, esvaziado da concreticidade sobre o conhecimento produzido, acumulado e sistematizado pela humanidade.

Assim, a busca pela verdade será sempre o elemento que mantém o movimento da ciência, seja ela do ponto de vista gnosiológico, a qual centra a produção do conhecimento no sujeito, ou seja ela, do ponto de vista ontológico histórico-social.

Tonet (2013) apresenta também o ponto de vista da metafísica, cuja produção do conhecimento se pauta pelo princípio de que o homem não consegue capturar o objeto em sua totalidade, mas sim em suas determinações genéricas e particulares. Este ponto de vista subtrai da ciência a obrigação de saber e explicar tudo, pois nem tudo pode ser explicado pelo homem. E, assim, há quem produza conhecimento sob o aval da epistemologia hegemônica, considerando todos os pontos de vista, indo ao encontro do que quer a classe que encabeça a sociedade.

Compreender o método pela perspectiva da dialética do concreto e compreender o objeto por meio de tal método foram dois movimentos intensos para o nosso trabalho. No entanto, ambos os processos por serem enraizados nas realidades vivas, histórico-materialistas, estão apresentados com as marcas sociais de nosso tempo, limitados também às circunstâncias reais nos quais se constituíram e apresentados como parte de um processo complexo.

Sem a construção da consciência para pensar o objeto dentro de uma totalidade concreta, orientados pelo ponto de vista histórico-materialista, torna-se curto e ingênuo o caminho para a verdade, neste caminho a verdade está ali, bem aos nossos olhos, na superfície.

Entregamo-nos, mesmo limitados pelas condições contraditórias de um momento pandêmico, e àquelas históricas e culturais que vivenciamos em nossas particularidades enquanto mulheres trabalhadoras, a percorrer o caminho para a essência do que nos propusemos a investigar. Os resultados, com certeza, objetivam todo o processo, longo e complexo, mesmo não tendo todo o alcance que se poderia dar. Para construção deste trabalho, isto significou, selecionar, comparar, analisar obras e conceitos, descartar, acrescentar, ler, reler, resultando numa referência bibliográfica que por si só apresenta o método utilizado e contribui para a apresentação do tema geral: música-educação-desenvolvimento humano, enquanto unidade.

Assim, pela apropriação que fizemos da dialética do concreto, como a dialética da totalidade concreta, e da psicologia do ser social em Marx e Vigotski, compreendemos que o

movimento que se deve fazer para compreender e apresentar a verdade sobre os fenômenos da vida social deve ser do caminhar da aparência imediata para a sua essência oculta. Portanto, para compreender a musicalidade como qualidade humana materialista - coisa da terra e não do céu – que pode mediar no desenvolvimento da intelectualidade humana, além de revisitar a musicalidade do investigador, o que fizemos pela objetivação de um memorial de meu desenvolvimento particular, é coerente revisitar a história da música também, para compreender, mesmo que em partes, como foi construída a musicalidade humana, suas teorias, ideologias e produções musicais ao longo da história, mesmo que somente até onde conseguimos alcançar, como apresentamos no tópico 2.2.

1.3 Revisando a literatura

Na revisão da literatura, encontramos a possibilidade do movimento de apropriação do “trabalho passado” como em Marx. Considerar a produção cultural que antecede à nossa, no contexto acadêmico, é antes de tudo, a tentativa de inserir-se no movimento histórico de produção da cultura.

Orientados pela consciência de que a humanidade produz, acumula e tem sistematizado conhecimentos, e que nós, enquanto indivíduos em atividade acadêmica, estamos no mesmo processo.

Considerar o que a literatura produzida sobre o tema musicalidade e funções psíquicas superiores é, portanto, uma necessidade e não só uma determinação epistemológica.

Por meio desta atividade, trouxemos um amplo resultado quantitativo de produção de estudos afins, ocorridas entre 2017 e 2019. Consideramos apenas os trabalhos que partiram da mesma perspectiva usada para a construção de nossa pesquisa, a Psicologia Histórico-Cultural. Nossa busca ocorreu dentro de três sites: *Scientific Electronic Library Online – SciELO*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD¹², e o site da CAPES.

Seguindo o mesmo referencial teórico que o nosso, deparamo-nos com uma produção em ascendência. O primeiro material encontrado, um dossiê que discute música e educação sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural apresenta as pesquisas em educação, em que a música é objeto de investigação:

[...] a Psicologia Histórico-Cultural, cujas pesquisas no Brasil e no cenário internacional ainda tentam construir um diálogo entre música e educação, com uma epistemologia própria e singular dessa atividade humana, apresenta condições

¹²Revista eletrônica que seleciona e reúne coleção de periódicos científicos brasileiros, lançada em 2002, a qual utiliza tecnologias de arquivos abertos e integra sistemas de informação de teses e dissertações de instituições de ensino e pesquisa brasileiras. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>.

necessárias para fundar novas bases para a educação musical, entendida, de acordo com Gonçalves (2017), como necessária ao desenvolvimento humano de forma integral, por meio do desenvolvimento das musicalidades das pessoas (PEDERIVA; NASSIF, 2019, p.01).

Este excerto faz parte da apresentação do dossiê, o qual foi o nosso primeiro grande achado, publicado em 2019, no *site* da ScieELO. Iniciamos nossa busca por artigos, com os dados: periódicos, lista alfabética, Cadernos CEDES, tendo as palavras “musicalidade” e “funções psíquicas superiores”, como elemento do título do trabalho e delimitando a publicações do ano de 2019. Encontramos o dossiê¹³ “Educação Musical em diálogo com a perspectiva histórico-cultural”, composto por 10 artigos que dialogam sobre a música e a educação.

As autoras responsáveis pela organização desse dossiê, Pederiva; Nassif (2019, p. 1-2) compreendem que os autores do dossiê, ao construírem um diálogo entre música e educação, considerando que a música tem uma epistemologia própria, contribuíram com a fundação de novas bases para a educação musical.

O trabalho como um todo vê como necessária a educação musical do indivíduo, para que ele se desenvolva de forma integral, por meio do desenvolvimento das musicalidades.

Esse dossiê tanto contribuiu para a nossa percepção sobre o que se tem discutido e produzido referente à musicalidade pela perspectiva Histórico-Cultural, no Brasil, quanto contribuiu para a organização de nossa seleção bibliográfica.

Nossa pesquisa, por apresentar o objeto de investigação sob a mesma perspectiva teórica daquele dossiê, dialoga sob a mesma intenção, pois busca compreender a relação entre a apropriação da musicalidade, como produto das atividades musicais das crianças, e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e quem sabe compreender como planejar uma oferta de educação musical que contribua para um desenvolvimento rico da personalidade das crianças.

No site do IBICT, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, na busca por teses, tendo a “musicalidade”, compondo o título dos trabalhos, encontramos 167 trabalhos que discute a musicalidade.

Em “Infâncias musicais: o desenvolvimento da musicalidade dos bebês”, desenvolvida na Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017, por Andreia Pereira de Araújo Martinez, a autora defende que o

¹³ Os trabalhos estão reunidos no “Cad. CEDES vol.39 no.107 Campinas Jan./Apr. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-326220190001&lng=en&nrm=iso

comportamento musical tem início na filogênese, mas é sob a ação da cultura que ocorre o desenvolvimento da musicalidade humana, ainda quando se é bebê, contrapondo-se a ideologia do “dom”. Corroborando com essa ideia, temos que “A base biológica da atividade de caráter musical permite afirmar a universalidade da musicalidade. Isto é, se depender das nossas possibilidades como animais humanos, todos somos capazes de nos expressar musicalmente[...]” (PRESTES; TUNES; PEDERIVA; TERCI, 2018, p. 57).

Em outra busca, pelo site da SciELO, encontramos um trabalho de investigação do comportamento de um grupo de crianças, ao serem colocadas como participantes ativos e serem afetadas pela audição de obras musicais. “A emergência da reação estética da criança na atividade musical”, desenvolvida na Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017 e publicada na revista *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 30 – n. 1, p. 46-57, 2018. 55, Zoia Ribeiro Prestes; Elizabeth Tunes; Patrícia Pederiva; Carla Terci fazem uma investigação sobre a reação estética de um grupo de crianças, com base apenas na experiência de audição musical. Como afirmam as autoras: “Foi possível identificar, nas crianças, indícios do que foi chamado de campo da atividade pré-musical”.

As autoras se posicionaram contra as posturas que consideram o músico como o resultado de uma genialidade individualizada, como se este indivíduo tivesse naturalmente um padrão psíquico diferenciado que o faz apto para a musicalidade. Para elas, assim como é do indivíduo humano a competência para se desenvolver na expressão pela fala, é de competência deste mesmo indivíduo desenvolver-se musicalmente e expressar-se pelo som musical, tendo sido educado para tal habilidade.

Esta pesquisa trouxe importantes observações e nos deu caminho para pensar aspectos do nosso objeto, tendo em vista que nossa pesquisa afirma sobre a percepção musical como aquisição a ser construída na Educação Infantil, para que a criança consiga se desenvolver musicalmente e psicologicamente de acordo com as especificidades de cada estágio de desenvolvimento.

Os achados citados acima se referem à busca que fizemos em 2019. Em 2020, continuamos nossas buscas modificando os filtros, mas realizadas dentro dos mesmos sites. Ao reconfigurar a busca, no *site* IBICT, agora, direto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁴ por teses defendidas entre 2017 e 2019, tendo no título a expressão

¹⁴Site desenvolvido pelo IBICT. Integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?limit=0&lookfor=%2A%3A%2A&type=AllFields&filter%5B%5D=format%3A%22doctoralThesis%22>.

“Educação Musical” e não mais o termo “musicalidade”, encontramos 13 teses que discutem a educação musical. Sendo estas:

- 1- A educação musical à luz da ontologia do ser social, por Costa, Yuri Coutinho Ismael da. [UFPB] Data de Defesa 2017.
- 2- Educação musical e letramento emergente: possibilidades para crianças do primeiro ano da educação básica, por Fantini, Renata Franco Severo. [UFSCar] Data de Defesa 2018
- 3- Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski : a unidade educação-música, por Gonçalves, Augusto Charan Alves Barbosa.[UNB] Data de Defesa 2017.
- 4- Antropofagia cultural brasileira: uma conversa intercultural sobre formação do professor/a e educação musical, por Amaral, Alysson Custódio do. [UFSM] Data de Defesa 2018
- 5- Educação matemática inclusiva: musicalidade, modificabilidade cognitiva estrutural e mediação docente, por Gomes, Herica Cambraia. [PUCSP]Data de Defesa 2017
- 6- Escola Nova e Educação Musical: um estudo através de imprensa pedagógica no entreguerras, por Tamyra de Oliveira Ramos Moreira. [USP] Data de Defesa 2019
- 7- Oficinas como composição e modo menor em educação musical: tentando viagens e experiências, por Camila Costa Zanetta. [USP] Data de Defesa 2018
- 8- Educação musical na Colômbia : movimentos políticos e pedagogias predominantes (1819-1974), por Duran Peña, ZuleyJhojana, 1980-[UNICAMP] Data de Defesa 2019
- 9- Música e Educação Escolar: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical, por Abreu, Thiago Xavier de [UNESP] Data de Defesa 2018
- 10- Da arte de (re)posicionar-se: educação musical superior e construções de identidades profissionais de bacharéis em música que atuam no ensino, por Euridiana Silva Souza. [UFMG]. Data de Defesa 2019
- 11- Educação musical e formação em pesquisa no mestrado: um estudo com egressos de programas de pós-graduação em música no Brasil, por Trejo León, Rosalía. [UFRGS] Data de Defesa 2017
- 12- Trajetórias formativas profissionais em música: um estudo com estudantes do curso técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, por Vieira, Alexandre. [UFRGS] Data de Defesa 2017
- 13- Formar-se e ser formador: rotas formativas musicais de religiosos no contexto católico brasileiro na perspectiva da sociologia da educação musical e da vida cotidiana, por Lorenzetti, Michelle Arype Girardi. [UFRGS] Data de Defesa 2019.

Destacamos a tese de Abreu (2018). O autor buscou determinar elementos filosóficos e pedagógicos que fundamentem uma educação musical escolar pela perspectiva da pedagogia histórico-crítica, contribuindo com pressupostos teóricos para organização de um ensino de música na escola, para o desenvolvimento da musicalidade como possibilidade para todos.

Utilizando outros filtros dentro da BDTD, tendo a palavra “musicalidade” como elemento do título, sem delimitação do ano, encontramos 1234 trabalhos. Ao usar “musicalidade e Histórico-Cultural” compondo o assunto encontramos apenas 16 trabalhos. Usando os termos “musicalidade e histórico-cultural” para compor o título, encontramos 5

trabalhos,¹⁵ sendo três (03) teses e duas (02) dissertações. Sendo ainda que, três (03) foram produzidos na UNICAMP, um (01) na USP, e um (01) na UNB. Ressaltamos que, destes cinco (05) trabalhos, quatro (04) deles - duas (02) teses e duas (02) dissertações - foram construídos sob a perspectiva histórico-cultural, os quais apresentamos no quadro abaixo.

Quadro 2: Musicalidade e histórico-cultural” em título de Teses e dissertações – BDTD

Título	Instituição/Trabalho	Objetivo	Contribuição	Ano da defesa	Autor	Orientador
Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural	USP/Tese	Analisar ementas, programas e livros usados na disciplina de Percepção Musical, em cursos brasileiros de graduação em Música.	Assume a música (efetivamente) como uma forma de linguagem e uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem, e tenta desenvolver concretamente algumas ideias que possam orientar uma proposta metodológica alternativa para a Percepção Musical.	2009	Maria Flávia Silveira Barbosa	Oliveira, Marta Kohl de
Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música	UNB/Tese	Compreender a educação musical através dos princípios oriundos da perspectiva histórico-cultural	Propôs uma educação musical em novas bases, auxiliando a conceber a música como atividade educativa calcada na unidade educação-música voltada para a educação do desenvolvimento da musicalidade das pessoas	2017	Gonçalves, Augusto Charan Alves Barbosa	Pederiva, Patrícia Lima Martins
O desenvolvimento da criação musical à luz da psicologia histórico-cultural	UNICAMP/Dissertação	Apropriar dos fundamentos da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento da criatividade humana, inferindo-os à música.	Apresentou contribuições da psicologia vigotskiana acerca do desenvolvimento da criatividade para a prática criativa e educação musical.	2017	Beling, Rafael Rocha	Nassif, Sílvia Cordeiro
Iniciação à leitura e escrita musical na escola: uma perspectiva histórico-cultural	UNICAMP/Dissertação	Investigar, através de paralelos possíveis com a aprendizagem da leitura e	Traz a suposição de que a concepção do termo letramento se assemelha, em muitos aspectos, às ações que os alunos apresentaram	2018	Della Torre, Ana Lia	Nassif, Sílvia Cordeiro

¹⁵ Cinco trabalhos, de cujos títulos trazem as palavras musicalidade e/ou histórico-cultural. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=musicalidade+e+Hist%C3%B3rico-Cultural&type=Title&limit=20&sort=relevance>

		escrita verbal, questões que permeiam o ensino da escrita e da leitura musical.	durante as atividades práticas realizadas			
--	--	---------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------	--	--	--

Fonte: elaboração nossa

Dentre os quatro (04) trabalhos do quadro acima, destacamos a tese ¹⁶de Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves, orientado por Patrícia Lima Pederiva, sendo o trabalho mais encontrado em nossa revisão, e, sobretudo, a tese de Maria Flávia Silveira Barbosa (2009), “Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural”. Tendo este último (BARBOSA, 2009) trouxe grandes contribuições para nossa hipótese final. Como também, o trabalho de Gonçalves (2017), por fazer contundentes críticas a educação musical brasileira. No entanto, ambos os trabalhos serão bastante referenciados.

Ao trabalho de Gonçalves (2017), traz muitas críticas à educação musical praticada no Brasil, chama a atenção para alguns aspectos como pensar uma educação musical para todos, que não seja “ouvidocêntrica” e “eurocêntrica”. Neste sentido este autor seria, nos deixou em alerta quanto a essas questões. Para Gonçalves (2017, p. 72), “Certamente, a percepção musical para Vigotski seria um todo social envolvendo o corpo-mente. Até porque a vivência musical confirma esse envolvimento”

Para o autor, as atividades com música na escola, concebidas a partir da unidade educação-música, deve se propor ao desenvolvimento da musicalidade das pessoas, numa perspectiva que supere as práticas desenvolvidas pela educação musical brasileira.

O autor entende que a proposta de educação musical brasileira, traz “[...] ainda uma ideia equivocada de que a música europeia seria a mais complexa e avançada ou o topo da “evolução” musical humana” (GONÇALVES, 2017, p. 75), contribuindo para atitudes racistas, pela supervalorização da música erudita. Para o autor: “[...] a supervalorização da escala diatônica (dó-ré-mi-fá-sol-lá-si) e dos tons musicais estabelecidos como um padrão sonoro “universal” ocasionou, no que se refere à educação musical, atitudes racistas que não são justificáveis [...]” (GONÇALVES, 2017, p. 75).

A tese de Gonçalves, aparentemente, coloca-se contrária à educação musical que defende o desenvolvimento musical para a aquisição específica dos conhecimentos clássicos.

¹⁶ <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31392>

Segundo o autor, esta forma de oferecer educação musical não possibilita o desenvolvimento da musicalidade para todas as pessoas, o que a coloca contra a ética dos pressupostos do materialismo histórico-dialético.

O autor em suas críticas sobre a música que nós, ocidentais, consideramos erudita, a qual ele se refere de “música europeia”, afirma que: “Ao que tudo indica, a única música feita pelos brancos foi a música clássica europeia[...] e que ainda foi feita com ajuda de outros povos, usando músicas de outras culturas” (GONÇALVES, 2017, p. 75).

Estas críticas nos chamaram a atenção para a questão da “defectologia” tratada por Vigotski. Assim, apresentamos o desenvolvimento da musicalidade nas crianças que não ouvem como uma possibilidade, mas como um grande desafio para a educação musical brasileira, tanto no campo das pesquisas, quanto do desenvolvimento de atividades educativas que consigam contribuir com o desenvolvimento musical das crianças surdas, pois Vigotski (2011, p. 868) afirma que é pela cultura que se constroem “caminhos psicofisiológicos alternativos de desenvolvimento cultural”.

Além da questão da defectologia, atentamos para as diferenças entre os sistemas de afinação ocidental e o sistema de afinação oriental, que resultam nas expressões “música ocidental” e “música oriental”. Esta crítica nos levou a buscar e considerar, por exemplo a música tradicional chinesa, como traz Matsuda (2018, p. 6): “O caráter de continuidade linear percebido na música através da ênfase melódica, é um elemento expressivo presente também em diversas manifestações simbólicas da cultura chinesa¹⁷. A música tradicional japonesa¹⁸, ou também a música árabe tradicional¹⁹, “[...]que é caracterizada pela ênfase na melodia e no ritmo em oposição à harmonia, e possui um sistema melódico chamado “maqam” (CAMARA ÁRABE TV, 2013).

Essas diferentes formas de organização dos sons trazem musicalidades diferentes da nossa, educados pela “música ocidental”, e também são diferentes entre si. Compreendemos que a não referência a essas musicalidades, evento comum na produção literária brasileira, que o autor tanto debate contra.

Gonçalves (2017) faz críticas à Shinichi Suzuki, Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems, Carl Orff, Gainza, Swanwick, Beyer, entre outros. Todos estes educadores musicais produziram modelos para a pedagogia da música e são referências para a educação

¹⁷ Ouvir música tradicional chinesa. Ouvir em: <https://www.youtube.com/watch?v=naLX-398qZs>

¹⁸ Ver: USP - Recital de música tradicional japonesa leva grã-mestre de koto à ECA. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aaPn8GjK3_Y.

¹⁹ Ouvir música árabe em: <https://www.youtube.com/watch?v=b7JF69HFnwk>. Acesso: 07/12/2021.

musical brasileira, e foram referências em minha licenciatura em Educação Musical (UFSCar/EaD). Esses educadores, precursores dos métodos ativos, formaram modelos de aulas coletivas, para musicalização de pessoas de várias idades, pelo desenvolvimento da percepção musical e geralmente todo o corpo entra em trabalho de percepção da música. Entre eles, tanto Émile-Jaques Dalcroze e Edgar Willems, vê a educação musical como desenvolvimento a partir do que afeta o ouvido e o corpo, para o desenvolvimento intelectual e que esta é uma possibilidade para todos.

Para Gonçalves (2017) “Ao que parece, as perspectivas inatistas são as mais difundidas na educação musical” (GONÇALVES, 2017, p. 79).

Para os educadores²⁰, listados acima, em suas formas de abordar a construção da musicalidade, a educação musical é uma prática coletiva de musicalização diferente do ensino de música tradicional que ocorre entre aluno e professor; tem como objetivo desenvolver e consolidar a musicalidade nas várias etapas do desenvolvimento humano, ouvindo, cantando, dançando, dramatizando, falando, tocando, lendo, compondo, criando e sentindo música pelo corpo todo, e com música principalmente folclóricas e tradicionais de cada povo. O trabalho com a sensibilidade é fundamental para essa prática.

Para cada etapa, há repertórios, atividades e instrumentos específicos. O *Instrumental Orff*, por exemplo, é um conjunto de instrumentos percussivos, cordas e flautas doces, para o desenvolvimento musical coletivo. Tal conjunto de instrumentos, não se aplica à realidade das escolas brasileiras, produção restringida de acesso para a classe trabalhadora. Isto não tira seu poder e eficácia em trazer grandes possibilidades de desenvolvimento musical para a sala de aula e de ser algo a se desejar. A proposta *Orff* tem na aprendizagem da fala um modelo para a aprendizagem musical, a criança começa imitando, repetindo, reagindo a estímulos externos e finalmente improvisa livremente (FONTERRADA, 2008, p. 165).

A educação musical brasileira, em geral, não desenvolve o indivíduo inteiro, pois o ensino da música está pensado ainda, para o desenvolvimento técnico, e esta forma de ensinar música não seria uma forma de educação musical para o desenvolvimento das máximas potências dos músicos. “O certo é que a educação musical, enquanto atividade educativa (talvez por privilegiar tanto o ouvido), ainda não releva todos os sentidos humanos. É ‘ouvidocêntrica’. Em outras palavras, não é uma educação musical da totalidade”. (GONÇALVES, 2017, p. 70).

Na tese de Barbosa (2009), “Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural”, a autora, no tópico “O biológico e o

²⁰ Para Fonterrada (2008), músicos comprometidos com o ensino da música, alguns deles são precursores dos “métodos ativos”, que se fortaleceram a partir da Revolução Francesa.

social no psiquismo do homem” de Leontiev (1978), quando o psicólogo investiga as particularidades do ouvido humano e conclui que “A introdução da atividade vocal (canto), ou seja a atividade de entoação (atividade do aparelho vocal) desempenha um papel fundamental na discriminação das alturas e dos intervalos, ao entoar determinados sons, fica mais fácil avaliar as diferenças entre eles” (LEONTIEV, 1978, p. 245)

Nesta pesquisa, Barbosa (2009), trouxe-nos aspectos que respondem de muitas maneiras nossa problemática. Principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do ouvido tonal, pela apropriação do sistema musical e tendo no canto e vocalização o aporte para percepção dos sons musicais, sua altura e intervalo.

Com novas buscas também no *site da ScieELO*, tendo as palavras “musicalidade” como elemento do título dos artigos, tivemos como resultado 30 trabalhos que desenvolveram discussões que incluem conceitos como: musicalidade; funções psíquicas superiores; música; educação musical e histórico-cultural.

Ainda no site da SciELO, com as palavras “educação musical e histórico-cultural”, com os filtros para: produções brasileiras, em todos os periódicos, todos os anos, em ciências humanas, na área temática Educação e Pesquisa, encontramos apenas dois (02) trabalhos, ambos compondo periódicos do Caderno CEDES.

1. “A unidade educação-música:²¹ educação musical na Psicologia Histórico-Cultural” de Gonçalves, Augusto Charan Alves Barbosa; Pederiva, Patrícia Lima Martins.
2. “Educação musical na escola²²: valorizar o humano em cada um de nós” de Soares, Olavo Pereira; Cerveira, Rosimeire Bragança; Mello, Suely Amaral.

Modificando os filtros - coleções: Brasil; periódicos: Caderno CEDES e Per Musi; idioma: português; áreas temáticas: Linguística, Letras e Artes; ano: 2019; WoS Áreas Temáticas: Educação e pesquisa educacional, Música; WoS Índice de Citações: todos; Citáveis e não citáveis: citáveis; Tipo de literatura: todos – como resultado obtivemos 4 trabalhos²³, sendo que apenas um (01) trabalho²⁴, do ano de 2019, se aproxima do tema que discutimos. Este foi desenvolvido por Martinez, Andreia Pereira de Araújo e está intitulado como: “Naturalização da vida: uma crítica ao esforço em naturalizar a infância e a musicalidade das crianças”.

²¹Artigo disponível em: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019213127>

²²<https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019213043>

²³Cadernos CEDES Mai 2019, Volume 39 N° 107 Páginas 45 - 58

²⁴<https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019213298>

Em uma busca pela CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações – Buscamos por teses, definindo a palavra “musicalidade”, publicação do ano de 2019, Ciências Humanas como grande área de conhecimento e música como área de conhecimento. Área de avaliação, educação, área de concentração, educação Musical Música e Educação. Nome do programa “educação”. Encontramos 481 resultados. Destacamos três trabalhos, pela aparente aproximação com o objeto de nossa pesquisa. São eles:

- 1- SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. Reflexões sobre o Conceito de Musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. 01/06/2005 206 f. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
- 2- GOMES, Hérica Cambraia. Educação Matemática Inclusiva: musicalidade, modificabilidade cognitiva estrutural e medição docente. 10/10/2017 - 330 f. Doutorado em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica - PUC de São Paulo.
- 3- ARAUJO, Andreia Pereira de. Infâncias Musicais: o desenvolvimento da musicalidade dos bebês. 05/12/2016 307 f. Doutorado em Educação. Universidade de Brasília, UNB –Brasília.

Em outra busca, no site da BDTD, tendo a palavra “musicalidade” e “histórico-cultural” como elementos dos títulos, em Língua Portuguesa, delimitados entre 2017 a 2019 encontramos 95 trabalhos. Analisando aparentemente os títulos que dialogam com nosso objeto, destacamos quatro (04) trabalhos:

- 1- Infâncias musicais²⁵: o desenvolvimento da musicalidade dos bebês, de Martinez, Andréia Pereira de Araújo.
- 2- A educação musical à luz da ontologia do ser social²⁶, por Costa, Yuri Coutinho Ismael da.
- 3- Educação musical ²⁷na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música, de Gonçalves, Augusto Charan Alves Barbosa.
- 4- Música e educação escolar²⁸: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical, de Thiago Xavier de Abreu.

Continuando nossas buscas em 2020, no site da CAPES, buscamos por teses, com a palavra “musicalidade”, assinalamos como filtros: os anos de 2017 a 2019, grande área de conhecimento, ciências humanas, área de conhecimento: música; área de avaliação: educação; área de concentração: educação; programas de música e de educação. Encontramos 112 trabalhos. Nove (09) destes trabalhos foram orientados por Sérgio Luiz de Almeida Álvares e

²⁵<http://repositorio.unb.br/handle/10482/31631>

²⁶<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11377>

²⁷<http://repositorio.unb.br/handle/10482/31392>

²⁸<http://hdl.handle.net/11449/157273>

cinco (05), por Patrícia Lima Martins Pederiva, sendo que estes dois orientadores somam maior número de trabalhos sobre o tema.

Destacamos que algumas produções foram citadas neste tópico várias vezes, como os trabalhos de Gonçalves (2017) e Abreu (2018), pela forma que realizamos nossas buscas, vários *sites* e em vários momentos, sempre substituindo as palavras-chave por outras que remetessem ao objeto. Assim tivemos combinações diferentes, determinando em resultados de buscas diferentes.

Diante do quantitativo dos resultados, percebemos que a discussão em torno da educação musical orientada pela perspectiva histórico-cultural tem se movimentado em torno do tema musicalidade e funções psíquicas superiores, e nossa pesquisa pretende contribuir discutindo sobre a importância do uso da música na Educação Infantil pública, cuja intenção seja o desenvolvimento da musicalidade das crianças, para além do uso prático da música, pois atividades musicais educativas compreendem a movimentação das funções psíquicas superiores, e esta é a principal questão para essa etapa do desenvolvimento humano e deveria ser intenção de qualquer trabalho na Educação Infantil.

Ao fecharmos com este resultado, queremos afirmar que nosso trabalho se integra a uma discussão que está claramente orientada pela perspectiva histórico-cultural e que prima pela construção coletiva do conhecimento, tendo em vista a profundidade teórica dos pressupostos construídos por Vigotski e demais propositores da Psicologia Histórico-Cultural.

Concluimos que, além da dificuldade de organizarmos a educação musical brasileira para que em sua prática alcance todas as crianças da Educação Infantil e possibilite a musicalidade de cada um, temos a questão da escola de Educação Básica ser esvaziada de música, mesmo na Educação Infantil.

E, quando observamos o uso da música na Pré-Escola, por exemplo, geralmente, a cultura escolar tem colocado a música para formação de hábitos, ou associando as atividades musicais somente para às atividades festivas da escola, a música na Educação Infantil fica configurada para seu utilitarismo e não como elemento educativo. De uma forma ou de outra, a música na escola ainda é motivo para muita discussão e principalmente discutir sobre como trazê-la definitivamente para compor a cultura da Educação Infantil, de maneira que as crianças tenham na musicalidade um caminho potencializador de seu psiquismo.

Contraditoriamente, a sociedade brasileira tem em sua personalidade o gosto pela música – e, de certa forma um acesso aos mais variados repertórios musicais e musicalidades, pelo repertório de obras musicais disponibilizado gratuitamente na internet - o acesso aos

conhecimentos musicais sistematizados e o acesso à educação musical para desenvolvimento da musicalidade consciente, porém, ainda são mantidos como privilégios para poucos.

Por meio da revisão da literatura, concluímos que as respostas ao problema da nossa pesquisa, qual a relação existente entre a musicalidade e as funções psíquicas superiores, podem contribuir com os estudos que comprovam que a forma de pensar a música como dom, é, senão, a negação da realidade histórica do desenvolvimento da humanidade, é a negação também de que o ser humano poder expressar-se por várias linguagens. Para esta lógica, o desenvolvimento humano é um processo de adaptação ao meio e a musicalidade, é aptidão, uma condição natural para alguns raros indivíduos. Nesta sequência, afirmar a musicalidade como dom, é afirmar que apenas alguns são afetados pelos sons musicais e pelas emoções e necessidades psíquicas que a música é capaz de provocar.

A escola, muitas vezes, por ser orientada por tais visões, acaba por subtrair o direito das crianças e dos alunos de ter para si a música enquanto arte e ter em si a musicalidade humana. Ao mesmo tempo, a própria escola, inconscientemente, priva suas crianças e alunos de terem um desenvolvimento psíquico rico decorrente do processo de musicalização (proposta intencional de relação entre a criança e música), contribuindo para que as melhores qualidades musicais da personalidade humana fiquem reservadas somente para os filhos da classe hegemônica. Reiterar aqui que a apropriação dos conhecimentos musicais que constituem a musicalidade humana é direito de todos, e não apenas de uma classe ou de outra, mas de todos os seres humanos, sem exceção.

Inserida nessa sociedade, que aprendeu a subestimar a si mesma e que duvida da capacidade humana de se relacionar plenamente com a música, a escola deixa de ter a intenção de oferecer conteúdo musical às crianças da pré-escola, os quais levariam à construção da musicalidade. Tal decisão acaba por tirar o direito também dos professores de terem para si a musicalidade. Ficando esta classe no seguinte impasse, querem usar a música na sala de aula, mas não sabem como fazê-lo. Sendo assim, são comuns as propostas pedagógicas que usam a música com objetivos contrários aos da educação musicalizadora e, portanto, humanizante.

1.4 Primeiras contradições

Definido o objeto da pesquisa e o nosso referencial teórico-metodológico, listamos algumas perguntas e traçamos um referencial de leitura em busca das primeiras respostas, iniciando por fontes secundárias. Segundo a dialética do concreto o sujeito que realiza a atividade de investigação deve se esforçar em busca da concreticidade que constitui o objeto.

Neste movimento, as determinações que regem o movimento histórico do objeto investigado, bem como suas iminentes transformações, devem ser consideradas para que o movimento investigativo avance das aparências para a essência da coisa que se observa.

Desta forma, pusemo-nos no caminho de percepção do objeto e sua relação com o processo de formação sistematizada do sujeito investigador. No caminho do conhecimento da teoria sobre o desenvolvimento humano em Vigotski, identificamos a periodização do desenvolvimento infantil, a brincadeira como atividade principal, as funções psíquicas superiores, o ensino intencional, a aprendizagem por apropriação. Relacionando tais conceitos com a educação musical, destacamos a musicalidade, a atividade musical, a percepção auditiva, a percepção musical, o currículo, todos como conceitos e contextos para serem analisados e discutidos por nosso trabalho, considerando suas interdependências e, sobretudo o desenvolvimento musical das crianças a partir das condições reais da escola brasileira.

As leituras referentes a psicologia, sobre o método em Marx, sobre a teoria da dialética do concreto, afirmamos com certeza, exigiu muito esforço e tempo. Iniciamos com leituras de fontes secundárias sobre a psicologia, por exemplo, e depois fomos aproximando do que Vigotski mesmo propôs.

Antes de nos enveredar em Vigotski e leituras sobre o método, fizemos algumas leituras de aproximação, aqui apresentamos as quatro leituras iniciais. Não lemos essas obras na íntegra, o que vai contra os princípios do método em Marx, mas nos justificamos pela nossa condição de mulher, professora, e estudante afetada pelas condições sociais e sanitárias que o Brasil e Mundo se encontra (2021).

A primeira obra: “Introdução à Pesquisa: contribuições para o projeto de pesquisa e monografia de graduação e pós-graduação na sociedade de classe”, de Jean Menezes (2019), nos ajudou a situar em relação ao trabalho de pesquisa e a escrita do relatório que iniciáramos e as condições sociais, políticas e econômicas que nos cercam, e as determinações, como contexto geral onde estaríamos inseridos. O autor lamenta que a maioria dos trabalhadores jamais estudarão em uma universidade, mesmo sendo essa classe que sustenta o Estado com seu trabalho e que ao mesmo tempo não acessa a riqueza produzida pelas suas mãos.

A leitura desta obra, mesmo que parcial, revela a realidade, quando o autor apresenta a dificuldade que é para os trabalhadores alcançar a universidade que supostamente seria para quem não pode pagar por ela. Alcançar esse acesso, portanto, acaba configurando um privilégio, pois poucos conseguem, por estarem numa sociedade de classes.

Aqui me vem à memória a primeira vez que entrei na sala de prática musical na UFSCar. Quanta riqueza em instrumentos musicais! A biblioteca? Um pavilhão inteiro, vários pisos! A

orquestra? E aquela riqueza estava ali, aparentemente para todos. Uma pena que grande parte deste “todos” não sabe da existência dessa herança. Uma pena que poucos escapam e usufruem desse legado, pena que até a vontade, o tempo, a energia para o conhecimento lhes tirara. Quando as relações, condições de vida e as oportunidades pestanejam, alguns poucos, sempre com muito empenho e assegurados por uma rede de ajuda, alcançam o que Menezes (2019, p. 25) ironicamente chama de “privilégio”. O autor faz uma ressalva, como nota de rodapé e explica:

Privilégio em relação ao todo. Jamais confundir privilégio com “mamata” ou qualquer coisa do tipo, pois os trabalhadores que conseguem chegar à universidade são lutadores que de alguma forma não aceitaram o papel imposto pela burguesia de que devemos nos contentar com a figura do gorila adestrado apertador de porca em parafuso (MENEZES, 2019, p. 24).

O autor, com a expressão “gorila adestrado apertador de porca em parafuso”, nos remete a condição imposta pelo capitalismo aos filhos dos trabalhadores. A figura do gorila, nos faz lembrar da teoria naturalista da evolução da espécie, em que cada um se adapta ao meio de maneira diferente. Neste caso um trabalhador, um mecânico, não é um brilhante engenheiro mecânico, porque foi assim que ele conseguiu se adaptar diante de tudo que lhe foi colocado ali, bem à sua frente.

Esta mesma figura, sob olhar da perspectiva histórico-materialista, representa muito bem o que os desejos e caprichos dos donos da produção, por meio das estruturas ocultas e determinações do capitalismo é capaz de fazer com o psiquismo de um ser humano (que nasceu com a possibilidade da aptidão para todas as aptidões humanas: ler livros, escrever e ter livros, fabricar instrumentos, tocar e cantar com eles - somente para lembrar algumas aptidões que são impedidas). Para ser útil na produção, porém, basta ser forte e saber fazer, como um gorila adestrado apertador de porca em parafuso.

A segunda obra: “Psicologia da idade pré-escolar”, de Valéria Mukhina (1996), em que a autora apresenta o desenvolvimento infantil e a periodização, como manual para a escola e professores, deparamo-nos com a mais expressiva contradição metodológica do nosso percurso. Esta autora se posiciona contra a linha de pensamento de nossos referenciais. Apesar de pensar a partir do pensamento de Marx, ela trabalha com a perspectiva metodológica designada pelos nossos referenciais como *Marxismo vulgar*, a filosofia *marxista-leninista*. Esta linha de pensamento entendeu que Marx utilizou dois métodos, um para estudo da história do capitalismo e outro para pensar sobre o capitalismo, para a filosofia. Nossos referenciais

compreendem o método como um caminho apenas. Não há essa fragmentação. Podemos notar essa inconsistência nas palavras da autora:

Para estudar o desenvolvimento da mentalidade da criança, a psicologia infantil recorre a dados de outras ciências, para as quais, por sua vez, contribui com material valioso. A psicologia infantil soviética apoia-se na **filosofia marxista-leninista**, no materialismo **dialético e histórico**, que descobre as leis mais gerais do desenvolvimento dos fenômenos da natureza e da sociedade e que ressalta a condicionalidade do pensamento humano e social. O conhecimento das leis gerais do desenvolvimento ajuda a psicologia infantil a enfocar de maneira correta o desenvolvimento psíquico da criança e a revelar o surgimento da consciência, a forma pela qual a criança, que nasce como um “ser natural”, se converte em membro da sociedade, capaz de ver o mundo através do prisma da experiência humana (MUKHINA, 1996, p. 155 – Grifos nossos).

A terceira obra: “A psicologia soviética, meu olhar” de Marta Shuare (2016), capítulos I e II, a autora apresenta o contexto histórico da psicologia soviética e apresenta a Psicologia Histórico-Cultural como proposta de revolução à psicologia vigente à época. Pela autora, a psicologia soviética recomendou uma reflexão científica sobre a natureza cultural do psiquismo, contradizendo à perspectiva biologizante, que era o pensamento dominante à época. Para a autora:

A psicologia soviética, desde suas primeiras tentativas para formular uma nova concepção sobre a natureza do psiquismo e suas determinações, e até o presente, mostra uma característica que a diferencia significativamente de outros sistemas científicos e que mostra seu ponto de partida metodológico. Trata-se das relações entre a Ciência psicológica e a Filosofia (SHUARE, 2016, p. 21).

A quarta obra: sobre as funções psíquicas, lemos o Capítulo 2 da tese de Lígia Márcia Martins (2012). A autora, em sua tese, defendeu que na psicologia de Vigotski radica a confirmação de que ao ensino cabe a transmissão de conceitos científico e não de conceitos cotidianos. A autora traz a Pedagogia Histórico-Crítica como proposta de ensino alinhada à escola pensada por Marx e Vigotski. Dessa forma entendemos que a autora se posiciona contra a pedagogia do multiculturalismo, com sua teoria do relativismo e da defesa da subjetividade como forma legítima para compreensão e explicação da realidade. Nas palavras da autora:

Visou-se a caracterizar o psiquismo humano como sistema interfuncional que se institui por apropriação dos signos culturais e, nessa direção, apontar o papel desempenhado pela escolarização em sua formação. Delimitou-se como hipótese desta investigação que, no cerne da proposição vigotskiana segundo a qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos - com a formação das funções psíquicas superiores, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à

transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica (MARTINS, 2012, p. 283).

Confirmamos por esta leitura que os pressupostos, principalmente aqueles organizados por Vigotski, possibilitou compreender que o desenvolvimento do psiquismo humano e da personalidade estão vinculados à atividade do sujeito, nas suas relações sociais.

Depois dessas leituras, como segunda etapa, realizamos, enfim, a revisão bibliográfica para compreender como as produções acadêmicas têm apresentado sob a Psicologia Histórico-Cultural. Na realização dessa atividade, na forma de uso dos sites de busca por pesquisas, veio à tona outra aprendizagem necessária ao pesquisador, que é apropriação de tecnologias de busca.

Aqui, a orientadora sugeriu a realização de um ciclo de seis palestras (On-line) “Tecnologias de apoio à pesquisa”, 18-jun a 06-jul/2020, organizado pelo Grupo de Pesquisa em Educação na Cultura Digital e Redes de Formação (GPKosmos) da UFSM (RS). As apresentações foram proferidas pelo professor Miguel Dias (que contribuiu com as seguintes temáticas: Palestra 1. O potencial da tecnologia na pesquisa. Palestra 2. Técnicas avançadas para formatação de normas ABNT. Palestra 3. Repositórios científicos. Palestra 4. Questionários On-line. Palestra 5. Software para gestão de referências bibliográficas. Palestra 6. Aplicativos de apoio à análise de conteúdo. Ressaltamos a grande importância desse curso para um pesquisador nos tempos das muitas tecnologias da internet a favor da pesquisa, mas que também não foi possível apropriar do conteúdo a ponto de torná-lo em instrumento para a realização do presente trabalho. Novamente estivemos impossibilitadas pelo tempo e outras condições particulares.

O processo de revisão de literatura foi inicialmente delimitado ao ano 2019, no site da *Scielo*, no caderno CEDS, a partir das palavras-chave “musicalidade e funções psíquicas superiores”. Depois ampliamos para os sites: da BDTB e CAPES. A revisão da literatura foi feita em duas etapas, começamos em 2019, apenas no SciELO e IBICT. Em 2020, fizemos no portal da CAPES e voltamos ao IBICT, quando este nos direcionou para a BDTD.

Após a realização dessas etapas e da revisão bibliográfica, reorganizamos o “Quadro número 1: elemento textual do projeto de pesquisa” (apresentado no tópico 1.1), para facilitar e orientar a construção do texto da dissertação. No entanto, após o exame de qualificação, reelaboramos, pelas novas percepções sobre o objeto, também a escrita. Assim, reelaboramos também o “Quadro número 1”. Na intenção de que seu texto apresentasse de maneira geral o caminho percorrido até às vésperas do exame final. Assim passou a constar:

Quadro 3 – Reelaboração do quadro 1: esquema de apresentação da pesquisa

PROBLEMA DA PESQUISA	OBJETIVO GERAL DA PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MÉTODO/PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<p>Qual a relação entre a apropriação da musicalidade e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças da pré-escola?</p>	<p>Apresentar a relação do desenvolvimento musical das crianças com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a fim de garantir maior espaço pedagógico intencional para tal manifestação cultural no estágio pré-escolar.</p>	<p>Compreender a integralidade do processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em cada etapa da periodização na perspectiva histórico-cultural.</p> <p>Compreender o conceito “brincadeira” na teoria de Vigotski, a fim de relacionar esta atividade com a atividade musical na educação infantil, principalmente na pré-escola.</p> <p>Identificar as características da musicalidade e sua relação com os signos, como é na fala.</p> <p>Compreender os conceitos: musicalização e musicalidade e a diferença entre música e educação musical enquanto atividade escolar.</p> <p>Identificar modelos de atividades musicais infantis e suas contribuições para o desenvolvimento da musicalidade e da formação psíquica das crianças da pré-escola.</p> <p>Refletir sobre um ensino intencional na Educação Infantil, mais especificamente na pré-escola, que contemple a musicalidade como mediadora no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.</p>	<p>Método: Materialismo histórico-dialético</p> <p>Procedimentos: Registro em um memorial de desenvolvimento particular e dos conhecimentos empíricos, formação e prática docente em música. # Realização da revisão da literatura sobre o objeto de conhecimento. # Seleção de obras para leitura e fichamento respondendo aos objetivos específicos. # Fichamento das obras que apresentam a psicologia e o método. # Leitura integral da Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e do RCNEI (1998) para análise comparativa referente a proposta para a música na Educação Infantil da BNCC (2017). # Análise documental das diretrizes para formação docente para aplicação da BNCC – Educação Infantil. # Produção de resenhas, artigos e capítulo de livro, resumos referentes às categorias de análises sobre o objeto, bem como sobre elementos que constituem o tema geral. # Organização de um pré-sumário. Apresentação remota do desenvolvimento da pesquisa para colegas e a orientadora na disciplina “Seminários de pesquisa em Currículo, Formação Docente e Diversidade”. # Participação remota em cursos: curso de extensão sobre a teoria pedagógica que nos orienta – pedagogia histórico-crítica; ciclo de palestras sobre tecnologias digitais voltadas à pesquisa. # Desenvolvimento da escrita do relatório da pesquisa. # Exame de qualificação da pesquisa. # Reelaboração da escrita do relatório. # Exame final.</p>

Fonte: elaboração nossa

Sobretudo, este quadro passou a ser a representação gráfica da pesquisa, unificando o que planejamos, no projeto da pesquisa, e o que alcançamos desde a revisão da literatura à reelaboração da escrita após o exame de qualificação. Uma apresentação da pesquisa de maneira superficial, mas também generalizada em todo seu caminho.

1.4.1 Aproximando do objeto

Ao tratar da formação psíquica na idade pré-escolar tendo a musicalidade como mediadora no processo de desenvolvimento cultural da criança, trouxemos a tese sobre a musicalidade ser uma possibilidade de motivação para o desenvolvimento infantil na Educação Infantil da escola Brasileira.

Pelas leituras iniciais, é que afirmamos: é na inter-relação da atividade externa e pensamento que o psiquismo humano se constrói. É nesse processo que a escola pode contribuir para a formação da consciência e a personalidade das crianças. Para psicologia cada estágio do desenvolvimento humano é caracterizado por uma atividade principal, que vem da necessidade infantil gerada no decorrer de amadurecimento em cada período. Muda-se os períodos, a reorganização do sistema psíquico leva à mudança dos interesses da criança.

Uma das contribuições desta psicologia para a pedagogia escolar é apresentar o *jogo* como atividade principal, pela qual as crianças na idade pré-escola conseguem desenvolver qualidades psíquicas urgentes para a vida social, como a imaginação e a criação.

Para Leontiev, a atividade principal é aquela “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade” (LEONTIEV, 2001, p. 65). Para o autor, a cada período do desenvolvimento humano, entre todas as atividades práticas do indivíduo, uma atividade em especial orientará a relação do indivíduo com o mundo, cujas qualidades humanizantes estão condicionadas aos conteúdos culturais acessados. Essa teoria tem sua gênese na categoria “trabalho” que tem sua gênese na teoria de Marx.

Ao pensarmos nas atividades musicais na Educação Básica, logo supomos que se há um lugar que se relaciona com a música dentro da escola, ou deveria construir esse relacionamento, este lugar é nas escolas de Educação Infantil.

O que temos é que, mesmo caracterizada como conteúdo ausente dos currículos, pois foi retirada da proposta curricular da BNCC, é nesses espaços, no trabalho com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, que encontramos o lugar onde a música é uma necessidade. Tendo em vista que, numa sociedade de classes, a única oportunidade das crianças da classe trabalhadora de se relacionarem de maneira mais consciente com a música, se beneficiando do que esta arte pode

gerar na formação psíquica e da personalidade infantil, pode ocorrer somente nessa etapa do seu desenvolvimento e talvez somente por meio do trabalho da escola.

No cotidiano da escola real, a Educação Infantil escolar tem sua cultura e em suas práticas, sua rotina, conteúdos já definidos, repertórios musicais e de literatura já bastante naturalizados. No entanto, nosso trabalho propõe um novo olhar para as práticas musicais realizadas no trabalho com as crianças, pois de toda nossa vivência como educadora e na relação com a Educação Infantil, percebemos que a música aparece, na maioria das vezes, como elemento secundário e utilitário, não como oferta de acesso a uma arte.

Observando a prática docente, é possível dizer que para os professores usar a música na educação infantil, é coisa séria quando ela é elemento de ensino de hábitos, fora isso, ela é usada, na maioria das vezes, como elemento ilustrativo de festas escolares e entretenimento das crianças. Neste sentido trouxemos em nosso trabalho a necessidade de se compreender a atividade musical como atividade desenvolvente.

Para Tatit e Loureiro (2014, p. 09), no entanto, “A criança comunica-se principalmente por meio do corpo e, cantando e brincando, ela é seu próprio instrumento. As brincadeiras e os jogos musicais são repletos de informações e ampliam as competências do ser humano tanto em sua feição coletiva como na individual”.

Assim, para relacionar a musicalidade como comportamento constituído a partir das atividades musicais infantis e sua possibilidade de mediar na formação das funções psicológicas superiores, buscamos entender os aspectos da brincadeira como um conceito em Vigotski. Segundo o psicólogo, o desenvolvimento da criança ocorre mediado pelo acesso à cultura. Portanto, o psicólogo apresenta o desenvolvimento cultural da criança opondo-se ao desenvolvimento natural apresentado por Piaget. Para Vigotski, a cada período do desenvolvimento da criança ocorrem novas formações psíquicas, podendo ser observadas exteriormente pelo seus novos interesses e modo de agir dentro das relações sociais. “Entendemos para novas formações o novo tipo de estrutura da personalidade e sua atividade, mudanças psíquicas e sociais (VIGOTSKI, 2006, p. 254).

Neste sentido, apresentamos em nosso trabalho que, para este estágio, “a idade pré-escolar”, a participação em atividades de canto para aquisição da musicalidade pode contribuir para o desenvolvimento da imaginação e da linguagem enquanto funções psíquicas superiores, visto que a criança nesse período tem a percepção e a memória em franca atividade.

Barbosa (2009, p. 50), uma das teses apresentadas em nossa revisão de literatura, traz os resultados da pesquisa de Leontiev (1978) sobre as percepções humanas, que a atividade de vocalização (os vocalizes) são essenciais para a formação ativa do ouvido tonal (ouvido

musical). Sem aperfeiçoamento da atividade vocal e sem sua introdução no sistema receptor não se forma o ouvido tonal propriamente dito.

O canto assim, como atividade para desenvolvimento do ouvido tonal (ouvido musical), encontra na Educação Infantil lugar propício para ser ofertado. Se há alguma relação com a música culturalmente instituída no dia a dia, principalmente na pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses) é por meio do canto. Temos como hipótese que nessa atividade radica grande possibilidade de desenvolvimento psíquico e da personalidade da criança, e também de transmitir por meio dos poemas das canções, promover importantes momentos de conversa sobre complexas questões inerentes às relações sociais que perpassam as percepções das crianças, além de ao final promover o desenvolvimento da musicalidade na criança.

Para discutir sobre o ensino e aprendizagem musical sistematizados, como meio de encontrar uma possibilidade de prática com a música na Educação Infantil que supere o uso utilitário das canções da rotina da pré-escola, iniciamos com leitura do artigo “Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática”, dos autores Cecília Cavalieri França e Keith Swanwick (2002). Este artigo aborda o ensino da música por meio das modalidades de composição, apreciação e performance, rerepresentando o Modelo C(L)A(S)P de Swanwick, como proposta aos currículos para a atividade musical como conteúdo de ensino. Para os autores:

Composição, apreciação e performance são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado. Esses constituem as possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música, as modalidades básicas de comportamento musical (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 8).

Fonterrada (2008, p. 113) também apresentou Swanwick (1994) em sua proposição da “teoria da espiral”. Para a autora, Swanwick chegou a esta proposta, por meio de estudos da psicologia da música, com fontes em Piaget, no uso dos conceitos de “assimilação e acomodação”, como também considerou os princípios do método da dialética, na perspectiva de Hegel.

Compreendemos que Swanwick, na tentativa de pensar uma psicologia da aprendizagem da música, apropriou-se de ambas as teorias, naturalista em Piaget e da social em Hegel. Assim, apresentou a “teoria da espiral”, como proposta de psicologia para a pedagogia musical, marcado pelo ecletismo metodológico, tendo em vista que juntou perspectivas que entendem o desenvolvimento humano por caminhos diferentes. Piaget apresenta o desenvolvimento como condição natural do indivíduo, que estando em relação com o meio, vai se adaptando a cada

novidade e desenvolvendo-se, numa perspectiva evolucionista. Hegel apresenta em sua dialética, o ser ontológico, com ideias autônomas. Segundo Marx, porém, a dialética de Hegel está marcada pelo misticismo, por entender que o pensamento do homem está somente sobre seu domínio, ao domínio da subjetivamente. Para Marx (1873) o pensamento é construído e determinado pela realidade exterior.

Assim, pela apresentação de Fonterrada (2008) sobre a teoria de Swanwick (1994), a musicalidade tem início na *intuição* e se desenvolve, como uma espiral, para alcançar a compreensão *lógica* dos conhecimentos musicais. Pela citação da autora, percebemos a forte influência de Hegel no trabalho de Swanwick, por entender que a ideia musical do sujeito é fruto de autonomia do seu pensamento, sua subjetividade. Na citação de Fonterrada:

[...] o modelo de Swanwick parte do intuitivo para chegar ao lógico, e do individual para chegar ao universal, constituindo-se, portanto, em um exercício de interpretação pessoal da experiência de vida. Sendo assim, para ele, nenhum tipo de experimento é neutro, pois vem marcado pelas experiências do sujeito e por sua própria interpretação (SWANWICK, 1994, *apud* FONTEERRADA, 2008, p 113).

Entendemos como intuição, algo relacionado a atividade criadora, sustentada pela imaginação. Portanto, para intuir é preciso material da realidade, é preciso de um certo acúmulo de experiências relativas ao que se intui. Para Vigotski (2018a, p. 27), “A pessoa não se restringe ao círculo e aos limites estreitos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação”. Para o autor a imaginação humana é uma construção feita com elementos coletados da realidade.

Dessa forma, entendemos que para se ter alguma intuição sobre algo e conseguir expressá-las, há anteriormente um longo caminho a ser construído dentro de experiências sociais. É necessário apresentar ao indivíduo muitas possibilidades musicais para que ele se aproprie de repertórios que lhe dê base para intuir musicalmente. Estes conteúdos para intuição não estão no indivíduo, não nascem com ele.

Gonçalves (2017), em sua tese, identifica o modelo de espiral como vinculação com as perspectivas biologizantes.

Para o autor, o desenvolvimento musical começaria pela percepção sensorial do som, na manipulação e no **domínio** dos materiais (0-4 anos); foca-se nos **materiais sonoros**. Logo após, entraria em questão o papel da **imitação** e da expressão pessoal, vernacular (4-9 anos); fixa-se na **expressão**. Depois, apareceria em cena o **jogo imaginativo** onde os sons passariam a tomar forma por um viés especulativo e idiomático (10-15 anos); ressalta-se a **forma**. E finalmente, como última etapa do processo, é chegada a hora do aparecimento da **meta-cognição** em que os elementos

simbólico e sistemático perfazem uma concepção de valor musical (15 anos em diante) (GONÇALVES, 2017, p. 82).

Apesar de o desenvolvimento em espiral ter início pelo som afetando o ouvido, como a cultura transformando o ouvido biológico em ouvido tonal, é possível supor que, para esta teoria, os indivíduos teriam um desenvolvimento musical padronizado, o que sugere que, para Swanwick, as condições reais de vida não desestabilizam a sequência pensada por ele. Como se estando as crianças de uma sala de pré-escola, no mesmo planejamento e processo de educação musical, com certeza todas as crianças terão um mesmo padrão de desenvolvimento.

Dessa forma, pela teoria da espiral, na construção da musicalidade dos indivíduos, pelo ensino sistematizado e padronizado, o curso de desenvolvimento musical da criança se movimenta em ascensão sempre, naturalmente.

Gonçalves, em sua tese (2017), defende que a educação musical e a musicalidade é forjada na realidade de cada pessoa.

Pela perspectiva histórico-cultural compreendemos, no entanto, que a construção da musicalidade, papel da educação musical na escola, é a organização intencional para superação das formas cotidianas de musicalidade, mas que a apropriação dos conhecimentos necessários à musicalidade como marcas da individualidade de cada pessoa dependerá de todas as relações e experiências que envolvem esse acesso, a relação da criança com a música, fora da escola, por exemplo.

O trabalho intencional pode orientar a aprendizagem, com vista ao nivelamento das necessidades musicais da criança para que ela consiga apropriar-se dos conceitos científicos sobre a música, superando as aprendizagens construídas no cotidiano. O acesso ao conhecimento mais elaborado, propicia o desenvolvimento de bases psíquicas para não, ao longo de seu caminho, desprender-se das vontades de continuar querendo se apropriar das riquezas musicais, bem como de todo patrimônio cultural produzido pela humanidade, o caminho para reconhecimento da realidade material que o indivíduo está inserido.

Fora da escola, acontece também de a criança vivenciar em suas relações sociais, experiência musicais ricas e ou mesmo limitantes, enquanto a escola, muitas vezes, pouco pode contribuir para o desenvolvimento musical dos que nela permanecem por longos anos. Esta é uma realidade a ser considerada.

Na escola, na rua ou no cotidiano familiar, no entanto, a construção da musicalidade, em uma sociedade em classes, terá sempre as condições reais de vida limitando, dificultando, retirando possibilidades de desenvolvimento.

No ensino intencional, oferecer conhecimento que faça sentido a quem está para a aprendizagem, numa sociedade de classes, pode ser uma tarefa muito complexa. A realidade particular do aluno, muitas vezes é tão muito distante daquela que a escola consegue supor. Assim, o sentido pretendido pelo professor para o aluno, pode ser algo que o aluno só consiga alcançar num tempo muito distante daquele momento em que o conhecimento foi ofertado.

Tal observação vem também da minha relação com a música. Minhas vivências musicais infantis cotidianas, a partir de certo período, receberam mediação do ensino tradicional de música. Aparentemente este acesso não fazia sentido, não tinha uma sequência lógica de meu desenvolvimento. As experiências musicais vivenciadas em família eram momentos de expressão da musicalidade de cada um, isentas de qualquer forma de percepção do contexto educativo gerado ali.

Na escola de música, no entanto, radicalmente me deparei com Schumann, Chopin... Quem era Hanon, “o pianista virtuoso”? Eu não sabia de onde vinham aquelas músicas lindas, que agora eu ouvia e podia tocar na escola de música.

Mas as profusões de sons e novas técnicas me faziam querer aprender a tocar aquele novo repertório. Foi no caminho, portanto, que vieram as primeiras histórias daqueles nomes. Até então, “Bethovenn, Shumann ou Hanon” eram apenas nomes, sem história. Quando uma professora sugeriu a leitura do livro “Ouvinte Consciente: arte musical-comunicação e expressão – 1º grau, de Sérgio da Silveira Corrêa. SP, Casa Manon S.A. 1985.

Numa mobilização de esforços, com a ajuda da professora, compramos meu primeiro livro sobre música. Nas páginas do livro, as muitas informações ainda não faziam sentido. daquelas informações, somente a teoria elementar da música significava, pois servia para entender a partitura e transpô-la para o instrumento, o que até então era como eu expressava minha musicalidade. Mas uma coisa ficou daquele livro: existiam muito mais instrumentos musicais e músicos que eu supunha existir. Trouxemos este momento particular também como exemplo de resultados da alienação sobre o desenvolvimento dos indivíduos e das possibilidades de superação pelo acesso à cultura, ao conhecimento científico e histórico.

A alienação impede a construção de sentidos, pois a apropriação sob controle da alienação sempre será fragmentada, mesmo que o acesso pareça ser amplo e o ensino seja intencional. Afinal, o que é uma viagem ao museu do *Louvre* para um bebê no colo da mãe?

Somente no curso, no caminho, de acesso em acesso, a alienação vai perdendo espaço. Esta superação ocorre somente pela oferta contínua de conhecimentos. Na fase adulta a consciência, a depender do nível de desenvolvimento da consciência, aprendemos a perguntar, a investigar, sempre na resistência, na busca intencional de acesso ao conhecimento mais

elaborado. Na infância, porém, essa construção ocorre somente pela orientação dos adultos e pelo ensino intencional.

A alienação por ser construída e enraizada historicamente, atinge também outras formas de apropriação da cultura. Ocorre também pelo afastamento da realidade histórica e social dos conteúdos apropriados, é, portanto, uma força negativa e limitadora no processo de desenvolvimento da maioria das crianças e jovens, e, não somente da classe trabalhadora, mas para estes, ela pode ser o cárcere particular, muitas vezes sob pena perpétua.

Podemos afirmar então que o desenvolvimento de musicalidades ricas está impedido muito mais pela forma de organização social em classes, onde as condições de vida da classe trabalhadora impedem vivenciar experiências culturais ricas e inteiras, os conhecimentos mais elaborados são mantidos como propriedades particulares.

Para a educação musical realizada no âmbito escolar, em “O Ouvido Pensante” (2011), Murray Schafer sugere que a educação musical deve se atentar para reeducação do ouvido humano, para um ouvido pensante. O autor dedica-se a apresentar suas experiências, realizada para alcançar este objetivo, trabalhando com diferentes grupos etários e de diferentes culturas.

O educador inicia suas experiências com um processo de purificação do ouvido humano construído na modernidade, sugerindo aos alunos a percepção das *paisagens sonoras*, dos ruídos produzidos pela sociedade. Schafer vê nessa atividade uma possibilidade rica para a desconstrução da forma das pessoas ouvirem em pensarem o mundo, como também, para a superação do modo de ouvir os sons musicais ou não, e utilizá-los nas composições musicais, superando, superação posta pelo autor como uma necessidade, também a forma de ouvir e pensar música.

Pela apresentação das experiências desenvolvidas por Murray Schafer, compreendemos que podemos levar as crianças à superação e recriação da forma de ouvir o mundo, partindo do conceito de “paisagem sonora”. As experiências e propostas de Schafer (2011) podem fortalecer propostas de experiências auditivas com as crianças, tanto para humanização do ouvido, quanto para expandir a forma perceber os sons, não só os musicais, mas aqueles considerados como ruídos.

O autor também propõe novas formas de registros, que não só a notação musical. Para ele a sua obra contribui com todas as artes, e com a educação escolar de maneira geral, pois traz o mundo sonoro como lugar de reeducação do ouvido e da forma de percebermos a música, e também nos convida a rever nossa forma de conceber música e ensinar qualquer conteúdo. Para o autor:

Numa classe programada para a criação não há professores: há somente uma comunidade de aprendizes. O professor pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso, seu papel de professor termina. Poderá continuar a participar do ato de descobertas, porém não mais como professor, não mais como a pessoa que sempre *sabe* a resposta. (SCHAFER, 2011, p. 274 – Grifo do autor).

No entanto, Vigotski (2018a) toda ação criadora utiliza elementos que foram conhecidos anteriormente em outras experiências. Para Vigotski, portanto, a criança é menos criativa que os adultos, obviamente pela pouca experiência de vida cultural. Neste sentido, mesmo que o professor se coloque como aprendiz, não há como negar suas experiências passadas. O que se pode ressaltar que a criança pode ter vivenciado fora da escola uma experiência que para o professor é novidade. “A imaginação da criança, como está claro, não é mais rica, e sim mais pobre que a do homem adulto; ao longo do processo de desenvolvimento da criança, desenvolve-se também a sua imaginação, atingindo a sua maturidade somente na idade adulta (VIGOTSKI, 2018a, p. 47).

Para o autor, o adulto é capaz de imaginar mais que a criança e consegue controlar mais esse material, mas a criança confia mais em suas imaginações e pouco sabe o que fazer com ela, tendo em vista que suas experiências e sua racionalidade ainda estão imaturas [...] suas relações com o meio não possuem a complexidade, a sutileza e a multiplicidade que distinguem o comportamento do homem adulto, que são fatores importantíssimos na definição da atividade da imaginação” (VIGOTSKI, 2018a, 46).

Schafer (2011), no entanto, defende também que a preparação do ouvido é a atividade inicial do processo de construção da musicalidade. Tal processo pode ocorrer por meio de experiências que agucem a percepção e acuidade auditiva ou, segundo o autor, em atividades onde as crianças possam realizar seus experimentos sonoros, para desenvolvimento de um “ouvido pensante”.

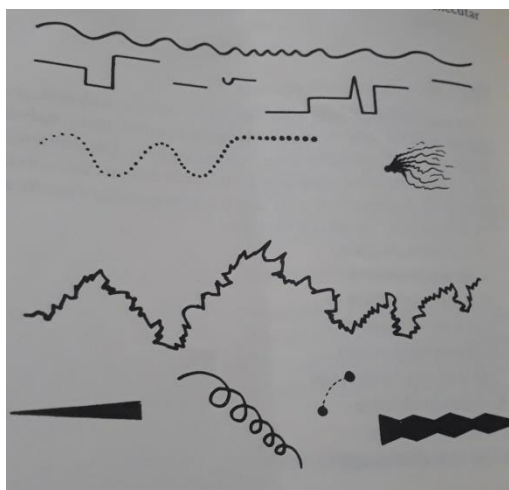
No prefácio, Schafer sugere que na sala de aula, no momento de educação musical, a criança deve ser vista como uma compositora, mas que a *criatividade* [...] talvez o assunto mais negligenciado na educação musical do Ocidente”. Ressalta também a importância de atividades para “limpeza de ouvidos”, como forma de superar o conceito tradicional de *treinamento auditivo*, para preparar o ouvido do aluno para as novas formas de composições musicais e para perceber o ambiente acústico em sua complexidade. E ao fim, traz o conceito *soundscape* (SCHAFER, 2011, p.1) para se referir sobre o ambiente acústico, chamando a atenção para a necessidade de ouvirmos criticamente a nova paisagem sonora do mundo moderno. Vigotski (2018a), no entanto, afirma que na atividade de criação a criança reelabora o que lhe afetou.

O termo “limpeza do ouvido” e a orientação de Schafer para a necessidade de perceber a nova paisagem sonora, diz respeito ao aperfeiçoamento da percepção auditiva, pois o que a criança ouve torna-se material da memória auditiva e fará parte, provavelmente, de seu repertório acústico no momento de criação musical.

O autor propõe à educação musical coletiva uma nova forma de ver o aluno. Para Schafer (2011) os alunos devem ser posicionados nas experiências musicais como compositores. As experiências musicais devem oferecer aos alunos atividades que eles possam criar arranjos sonoros e seus registros. O autor argumenta que o professor de música moderno deve preparar a classe para a criação e não para instrução.

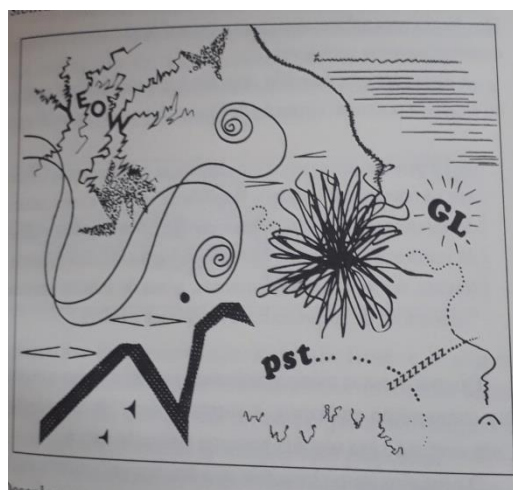
As gravuras abaixo trazem atividades de exploração do uso da voz, em uma das aulas de Schafer. Para a gravura da esquerda, o autor propôs aos alunos que eles cantassem sons muito agudos, muito graves, mais leves, mais fortes, mais suaves, por exemplo; os alunos cantavam ele fazia o registro gráfico, desenhando o movimento da voz. Para a gravura da direita o professor propôs a execução das formas tendo a voz como instrumento. Schafer aponta que em uma mesma composição há infinitas possibilidades de interpretação.

Figura 1 – Leitura



Fonte: Schafer (2011, p. 198)

Figura 2 – Interpretação



Fonte: Schafer (2011, p. 199)

Esta atividade, a nosso ver, pode levar à percepção dos alunos de que os sons, a criação, as sensações, as emoções o desempenho físico da voz, do corpo, das mãos, os pensamentos, as impressões e desejos humanos podem ser representados por sinais gráficos. Assim então, um registro sonoro, uma partitura, traz consigo experiências vivas, históricas, vivências sociais reais de quem a compôs.

A partitura, na sua vez, traz a dinâmica criada pela manipulação dos sons de uma composição, que ao serem transpostos para os instrumentos, ou para a voz e quem sabe pelo corpo, dá vida aos sons. Na interpretação de uma obra então é a sociabilidade de histórias e experiências humanas, mas o aluno de música, precisa saber sobre essa sociabilidade, para saber sobre isto alguém precisa ensinar exatamente isto.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, com as crianças pequenas, o trabalho com registros livres, desenhos, é momento da ação lúdica, a *brincadeira* na perspectiva de Vigotski. A ação lúdica é na sua essência ação criadora, pois a criança trabalha com a imaginação do real para constituir sua brincadeira.

A criança lança mão da ludicidade enquanto ação mental, pois estes traços podem representar as notas musicais no pentagrama, tendo em vista que, para a cultura ocidental, ainda temos a notação musical convencional como a forma mais elaborada da escrita dos sons produzida pela civilização ocidental.

Este jogo acontece a partir do conhecimento prévio do conteúdo, antes da ação mental, de imaginar que aqueles registros é uma escrita musical, a criança precisa ter ciência da existência da escrita musical, da possibilidade da escrita dos sons, a partitura, como experiência anterior à ação lúdica.

Ao movimento da afetação dos órgãos dos sentidos, sofrida pelo que é externo para o movimento e reorganização das estruturas psíquicas internas e que podem resultar em novos comportamentos e novas condutas - e também da reorganização das estruturas biológicas (quando a criança canta fortalece os músculos da laringe e reorganiza a sua percepção auditiva) - entendemos por processo de desenvolvimento pelo acesso à cultura.

Pasqualini (2010, p. 13) afirma sobre a importância do acesso ao conhecimento, mas chama a atenção para o formato dessa transmissão:

É preciso ensinar *para* transmitir às novas gerações o patrimônio humano-genérico historicamente constituído a partir da atividade dos homens em sociedade. *Para* promover e garantir a apropriação desse patrimônio por toda e cada criança. *Para* combater, assim, a alienação engendrada pela organização capitalista da sociedade que restringe desde o berço aos filhos da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o conteúdo ensinado deve ser aquele aprendido pelo aluno. E que o desenvolvimento da criatividade, como uma função psíquica bastante complexa, deve ser fruto das internalizações ocorridas ao longo da formação da criança. Sendo assim, quanto mais experiências na cultura, mais movimentação psíquica; quanto mais repertório

cultural, mais instrumentos psíquicos ela terá para objetivar em suas produções. Para Saccomani (2016, p.136):

Em linhas gerais, na acepção vigotskiana, a arte é um procedimento no qual o ser humano atribuiu existência social objetiva aos sentimentos, e, quando tais sentimentos retornam aos indivíduos, ou seja, quando são apropriados por eles, ocorre a catarse, ou, em outras palavras, os indivíduos interiorizam por meio da catarse os sentimentos objetivados pela criação artística.

As atividades mentais necessárias para criação artística, tais como as percepções, a concentração, atenção e memória, as emoções podem ter início pela tentativa de discriminação sonora e dos timbres, na escuta de obras de artes da música. Na atividade musical educativa de escuta, não só o sentido da audição é afetado pela música, mas o sentido da visão e também do tato (ao perceber a vibração dos instrumentos de percussão, por exemplo). A criança inteira é afetada pela música, tornando-a mais sensível aos sons, ampliando o alcance de suas percepções e suas possibilidades para criação, quando inserida em uma proposta orientada para investigação sonora, numa experiência com obras musicais que demonstram a criatividade artística.

Assim, no sentido de desenvolver a musicalidade da criança considerando o sentido que as atividades terão para elas, pensar sobre o repertório, na escolha e oferta de conteúdos musicais, brincadeiras, canções, jogos musicais com regras, histórias infantis sonorizadas, contribuem para o desenvolvimento do ouvido musical e as outras formas de percepção.

Ampliar o repertório construído na cotidianidade das crianças pode ser uma forma de subsidiar o desenvolvimento musical infantil. Tendo em vista o sentido que eles trazem para as crianças no momento da atividade, qualquer repertório, pela perspectiva histórico-cultural, sempre perseguirá o objetivo de levar às crianças o acesso ao conhecimento em sua forma mais elaborada e as produções musicalmente criativas. Para Vigotski (2018a), a criança deve trabalhar com temas que lhes façam sentido, que desperte nelas suas vivências.

Novamente, a depender da forma realização desse acesso, as atividades podem ser educativas ou apenas momentos de transmissão de conteúdos, ou experiências que não fazem sentido para as crianças, sendo assim, não possibilita desenvolvimento musical. Neste sentido, a escola não detém naturalmente o poder de ensinar e de fazer desenvolver a musicalidade ou outras formas de desenvolvimento, esta é uma possibilidade para a escola, educar de fato.

“Em linhas gerais, precisamente o momento catártico é parte do processo de homogeneização, que marca a superação da singularidade e da vida cotidiana em direção à genericidade para si” (SACCOMANI, 2016, p. 134).

Na “homogeneização” dos conhecimentos, sobre o objeto, método, psicologia, pedagogia, metodologia para desenvolvimento da musicalidade na Pré-Escola, e superação da visão cotidiana sobre o objeto, perguntas foram surgindo e muitas delas não ousamos responder, a outras fizemos menção, enquanto algumas dedicamos maior aprofundamento.

Quais atividades são usadas na pré-escola como atividade musical criadora? Como a literatura sobre educação musical apresenta as práticas com música na cultura escolar? Como se caracteriza a brincadeira como jogo de papéis e as práticas brincantes próprias da cultura infantil? Quais atividades os professores entendem como brincadeira? Qual a relação dessas “brincadeiras” com a música?” Quais as possibilidades de as crianças da pré-escola terem suas musicalidades desenvolvidas ou consolidadas na escola, tendo a BNCC como documento orientador das experiências pedagógicas? Como se apresenta a musicalidade do professor da Educação Infantil? Quais aprendizagens não musicais são pré-requisitos para a aquisição da musicalidade? Quais qualidades psíquicas são postas em movimento quando é ofertado a uma criança a oportunidade da realização de atividades musicais educativas? Como são caracterizadas as atividades musicais que de fato promovem o desenvolvimento da musicalidade infantil? Como o processo de construção da musicalidade, enquanto atividade desenvolvente, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade na criança? Quais comportamentos, expressões, configuram-se como objetivação da musicalidade da criança da pré-escola? Como o professor deve organizar o ensino intencional para a construção da musicalidade na criança? Quais conteúdos musicais são necessários oferecer às crianças para o desenvolvimento de suas musicalidades? É possível construir a musicalidade das crianças no ambiente da Educação Infantil? Toda criança tem aptidão para a musicalidade? O desenvolvimento da musicalidade só é possível pelo desenvolvimento da percepção auditiva? Como desenvolver a percepção musical? Como construir a musicalidade nas crianças surdas? A musicalidade propulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou são as funções psíquicas superiores que torna possível a apropriação da musicalidade?

Registrar nossos questionamentos, mesmo sem a aquisição de respostas diretas, ajudou em nossa construção do objeto, desde a seleção das leituras, como na identificação do que conseguiríamos aprofundar e apresentar no relatório.

De onde partimos em relação ao objeto e onde chegamos, podemos dizer que caminhamos muito. Mas apropriar de todo o material acessado e apresentar de forma coerente e inteira foi a ação mais complexa, realizar a homogeneização no sentido que traz Saccomani, também só é possível pela atividade imaginativa e criadora. Para a autora, o processo de homogeneização “[...] marca a superação da singularidade e da vida cotidiana em direção à

genericidade para si” (SACCOMANI, 2016, p.134). Segundo a autora, este processo traz consigo a catarse, fundamental para a atividade de criação.

Considerando que construir uma dissertação é processo criativo, está no campo das artes. Tendo em vista que, transcorrido um percurso dos conhecimentos empíricos e desconexos, pela falta de compreensão teórica, e chegar na objetivação de todas as apropriações emergidas deste processo, a dissertação enquanto objetivação da internalização de todo o processo, é catarse. Para a autora, “Entendemos, portanto, que a criatividade exige o processo de homogeneização, o que nos conduz a afirmar que esse processo e a catarse, a ele vinculada, são fundamentais para a compreensão do fenômeno criativo” (SACCOMANI, 2016, 134).

A revisão da dissertação após o exame de qualificação foi outro momento de importantes saltos na consciência sobre o objeto. Muitas partes soltas ocuparam seus lugares, o que consideramos momento catártico também. Tornar todos os elementos em uma única matéria, o objeto, foi uma construção sobremaneira complexa, exaustiva. Expor o conjunto de relações que constitui o objeto exigiu grande esforço, tempo e superação das condições mais diversas e adversas da realidade em que foi realizada a pesquisa.

Marx (1873) ao escrever o posfácio à segunda edição de “O Capital”, tentando explicar o método utilizado por ele para construir o caminho da pesquisa e apresentação de seu objeto de investigação, o modo de produção e das relações capitalistas, propõe que:

Certamente, o processo de exposição deve distinguir-se formalmente do processo de investigação. Cabe à investigação apropriar-se da matéria em todos os seus pormenores, analisar as diversas formas do seu desenvolvimento e descobrir a sua relação íntima. É somente depois de concluída esta tarefa que o movimento real pode ser exposto no seu conjunto. Se se conseguir chegar a esse ponto, de tal modo que a vida da matéria se reflita na sua reprodução ideal, isso pode levar a acreditar numa construção a priori (MARX, 1873).

Neste sentido, neste primeiro capítulo tentamos reconstruir o caminho da pesquisa, para a apropriação do objeto enquanto matéria, e no segundo capítulo expomos partes do movimento real da música na sociedade, como produto histórico, complexo, preservado pela civilização ocidental, sem possibilidades de serem registradas numa pesquisa, como trabalho complementar de um curso de duração de 2 anos constituído por várias outras atividades, realização das disciplinas, escrita e publicação de capítulo de livro, e artigos.

Como propõe a teoria que nos orienta, sobre a necessidade de acesso cultural para o desenvolvimento das capacidades humanas no indivíduo, ao realizar este trabalho veio à tona a confirmação de que os resultados, as aprendizagens, assim como a realidade sobre o objeto que

se apresenta, todos devem ser postos à investigação para que haja a superação do seu estado de aparência.

O exame de qualificação foi determinante para a realização da catarse. A catarse para nosso trabalho significou também confrontar com nossos próprios equívocos, refazer caminhos, desconstruir, rejeitar, reposicionar e agregar novos conhecimentos.

Ficou evidente que o acesso fragmentado à cultura gera resultados inconsistentes, mesmo diante de um esforço humano louvável. Neste sentido, para este momento histórico, tanto o objeto que se investiga, quanto o indivíduo que age para o conhecimento deste objeto, ambos mediados pelas condições históricas e culturais, encontram-se em desenvolvimento. “Por isso, quando se fala de produção, sempre se está falando de produção em um determinado estágio de desenvolvimento social – da produção de indivíduos sociais” (MARX, 2011, p. 57). Desta forma, compreendemos e assumimos o estado incompleto do nosso trabalho.

2. A MÚSICA COMO PRODUÇÃO HISTÓRICA

“Nenhuma produção é possível sem trabalho passado, acumulado, mesmo sendo este trabalho apenas a destreza acumulada e concentrada na mão do selvagem pelo exercício repetido” (MARX, 2011, p. 57).

Conforme Marx observou sobre a historicidade de toda produção, e citamos na epígrafe acima, ao acessar qualquer produção cultural estamos nos apropriando de esforços e lutas passadas, a produção da humanidade. A história é a única forma de preservar, mesmo que em partes, e às vezes de forma invertida, a memória da produção humana e as condições sociais, políticas e econômicas que cercaram cada fato.

Mais que tentar registrar as atividades humanas mais representativas realizadas antes do nosso tempo, a história da produção humana pode confirmar e apresentar partes do movimento particular de cada produção, a historicidade como lei de geração dos fenômenos, bem como do produto em si, como propõe a perspectiva histórico-materialista. Este movimento confirma a materialidade da vida social e de seus produtos culturais, bem como de toda as determinações que perpassam o desenvolvimento da sociedade e de cada indivíduo.

Num esforço de compreender a integralidade da musicalidade social, que determina a construção da musicalidade individual, e com o intuito de capturar o movimento materialista real que constitui a musicalidade humana é que apresentamos os movimentos históricos que marcaram o processo de constituição de parte da música enquanto arte na civilização europeia e parte da produção musical brasileira; as determinações sociais que forçaram a transformação da música, por ser fenômeno cultural sob poder do homem e que, portanto, é uma forma de expressão do desenvolvimento da sociedade e dos valores que a constituem, em seus diversos momentos.

A partir da compreensão de que a cultura é construída pelos grupos humanos e que nessa construção a sociedade vai se construindo e se transformando, bem como o próprio indivíduo (sua personalidade vai se formando ou se transformando ao se relacionar com o objeto de sua criação), o professor pode, em sua práxis docente, tanto compreender o potencial presente na sua atividade de ensino, quanto compreender o potencial de construção ou de limitação que a cultura carrega, e daí a necessidade do acesso à cultura mais elaborada para que as qualidades humanas mais ricas sejam desenvolvidas nas crianças.

Por observar o presente, compreendemos a sociedade, a cultura, a tecnologia da internet, e também as mazelas humanas, como a pandemia que estamos vivenciando, e outras produções do nosso tempo atual como expressão ou resultado das construções anteriores. Ao observar o

passado, podemos afirmar que a humanidade, na sua relação com a natureza e na relação entre um indivíduo humano e outros, vem produzindo, reproduzindo e transformando a cultura, fazendo a vida social; de tal forma que na relação com seus próprios produtos e no processo de suas atividades e interação com seus semelhantes, entre contradições, convenções, arranjos e dissensões, guerras e pacificações, foi se transformando até chegarmos aqui, no momento atual, 2021, num contexto de crises profundas, sendo a mais emergente delas, a pandemia, pela propagação do vírus SARS-CoV-2²⁹ e suas variantes, que desde 08 de dezembro de 2019, na China, a 03/01/2022 já encerrou com a história, criações, amores e sonhos de 3.081 milhões de vidas³⁰.

As causas e resultados deste processo histórico e materialista está posto no mundo, pelas decisões e atividades humanas, regidas por consciências que trazem interesses das mais várias ordens. Paralelamente às fatalidades provocadas pelos homens, estão também as riquezas históricas produzidas nesse mesmo contexto humano.

Os resultados acumulados do conjunto de atividades humanas estão postos nos objetos, na tecnologia, na ciência, nas artes, na filosofia, na economia e em todas as formas de relações humanas: no relacionamento entre as pessoas, entre o Estado e o povo, entre os adultos e as crianças, entre empregador e empregados, entre professor e aluno, como também na forma que cada indivíduo vê o mundo e a si mesmo, expressadas nas formas de agir dentro dele. Enfim, como o indivíduo vê e se relaciona com as instituições e o conhecimento científico, filosófico e artístico e com suas vitórias e muito mais com suas mazelas, influenciam também em como a escola se relaciona com a sociedade, com o conhecimento e com os alunos.

Por outro lado, a produção cultural, no seu nível mais complexo de desenvolvimento, como produto das mãos e da inteligência da humanidade e herança cultural que deveria ser dividida entre todas as pessoas, fica restringida à burguesia. Assim, também é com a música,

bem cultural produzido historicamente pelos homens e patrimônio da humanidade, mas de acessibilidade também dividida em classes.

²⁹ Instituto Butantã: <https://butantan.gov.br/noticias/dados-que-vaio-alem-da-eficacia-coronavac-e-a-primeira-vacina-a-comprovar-sua-efetividade-no-mundo-real>. Acesso em: 03/01/2021.

³⁰ Estatísticas. Acesso em: <https://www.google.com/search?q=mortes+por+covid+no+mundo&oq=mortes+por+covid+no+mundo&aqs=chrome>. Acesso em: 03/01/2021.

Ainda hoje, mesmo com todo desenvolvimento tecnológico e científico, a maioria das pessoas é levada a criar formas marginais de acesso à música, apreciando, criando, inventando instrumentos musicais com objetos descartados, como pudemos ver e experimentar em nossa infância, crianças improvisando uma bateria com latas velhas, tampas e baldes e também como a maioria dos professores faz cotidianamente nas escolas quando querem oferecer um contato mais real com a música às crianças.

Vale ressaltar que, numa sociedade onde pequenos grupos tomam os conhecimentos em suas formas mais elaboradas como propriedade privada, muitas dessas crianças tiveram e terão, nesse tipo³¹ de experiência com a música, a única forma de acesso à vivência com a prática musical.

Desta contradição, resultam produtos musicais que expressam toda contradição social que ora retrata toda a consciência e luta pela justiça nas formas de acesso aos bens culturais, ora demonstra o resultado da falta de acesso ao conhecimento, dos mais básicos aos mais elaborados, pois são as expressões dos vários tipos de homem gerados pelas relações desiguais com as riquezas material e espiritual produzidas pelos coletivos humanos.

Nessas condições, a humanidade perde possibilidades de desenvolvimento da música enquanto arte, e os indivíduos perdem em desenvolvimento de suas musicalidades num nível amplo, pelo não acesso às atividades musicais mais complexas, diminuindo a possibilidades de desenvolvimento que só a música, por suas peculiaridades, pode gerar na consciência humana.

É na defesa do acesso à música, em seu aspecto universal, à todas as pessoas, mas principalmente a todas as crianças da Educação Infantil, que desenvolvemos este trabalho, tendo a escola brasileira como lugar de oferta da cultura e, portanto, o lugar de organizar e experiências humanas às crianças, como propomos aqui, colocar as crianças numa relação viva, sensível e emocionante com a música, ouvindo, cantando, dançando, tocando, sentindo, pensando e compondo música.

No capítulo anterior, os caminhos percorridos para chegarmos na apresentação desse trabalho. Neste capítulo, pelo acesso à história da música europeia, uma parte da produção musical da humanidade foi resgatada, bem como buscamos abordar as transformações no campo do conhecimento científico e filosófico sobre a música, como uma arte autônoma, mas condicionada às condições políticas, econômicas e sociais, por ser produto das mãos e da

³¹ Crianças brasileiras tocando uma banda de latas – Disponível em: [banda de lata e balde crianças - band Metal and bucket children - YouTube](#). Acesso em: 19/10/2021.

intelectualidade de seres humanos que se constituíram pela apropriação e reelaboração da cultura da humanidade.

Finalizamos o capítulo discutindo sobre o lugar dado à música na escola pública brasileira, pela nova proposta nacional (BNCC-2017) para as crianças da Educação Infantil, a qual apresenta explicitamente a retirada do direito das crianças de terem tempo e conteúdos reservados para um relacionamento com a música de maneira orientada. Conseqüentemente, a escola acaba não se apropriando ou praticando também dos conhecimentos musicais mais elaborados, e a musicalidade infantil fica impedida de ser uma realidade para as crianças.

Esse esvaziamento revela a intenção do Estado, e ao mesmo tempo reforça o potencial humanizador provocado pelo acesso à música em seu nível mais elaborado. Portanto, eis sua ausência na BNCC, demonstrando coerentemente a intenção de formar crianças cujas bases psíquicas estejam voltadas para ações utilitaristas, e não para atividades intelectuais, filosóficas, artísticas. Sem relacionar-se com a produção espiritual da humanidade, suas capacidades psíquicas voltam-se, no máximo de seus desenvolvimentos, para uma ciência e técnica regidas pela práxis utilitarista, insensível e sua criatividade se apresentará de acordo com a casualidade ditada pelo mercado de trabalho e não para expressão de sua humanidade.

2.1 De onde vem a musicalidade brasileira

Ao longo da história da humanidade, em espaços e tempos diferentes, os seres humanos ao se relacionarem com o som, transformaram suas experiências com este fenômeno acústico em matéria prima para a música enquanto Arte.

Sobre toda forma de domínio e criação na manipulação dos sons, na construção de ritmos, melodias, harmonias, cantadas, tocadas ou percebidas, pensadas e teorizadas, os gêneros, os instrumentos musicais, tratamos como produtos da musicalidade humana.

Sobre a musicalidade, inferimos que seja o resultado das várias formas de apropriação da produção musical da humanidade que vai sendo transferida de uma geração para outra, a musicalidade social, por meio do ensino, sendo ele formal ou pela oralidade, para concretizar na musicalidade individual. Essa transferência ocorre como forma da educação dos sentidos, do pensamento, das emoções, do corpo e do ouvido para a música. Nestes termos, a educação musical torna-se disciplina da música.

Mas sabemos que a educação para a música pode ocorrer tanto dentro de um espaço organizado intencionalmente para isto, como também no cotidiano desprovido de consciência para o ato educativo. Uma das formas de percebermos essa sociabilidade musical, a

musicalidade humana, é o retorno a história e evolução da música enquanto produção coletiva da humanidade.

Um grupo cultural repassa a outro o seu conhecimento e sucessivamente tal conhecimento se modifica e se propaga, uma nação aprende com a outra, agregando resultado de novas experiências, e isto ocorre, de forma que um conhecimento é transmitido ao longo da história humana atingindo diferentes épocas, diferentes culturas e, portanto, apresentando diferentes resultados.

Trouxemos a história da música europeia, a “música ocidental”, por ser a influência musical mais direta que nós brasileiros recebemos. Aprendemos a perceber os sons pelo sistema de afinação que começou na Grécia, mas pela produção musical herdada da civilização europeia, principalmente pelo trabalho de Johann Sebastian Bach (1685-1750), acessamos o “sistema temperado”. Assim, estamos hoje com nossas percepções musicais condicionadas pelo sistema de “temperamento igual”, uma reelaboração feita sobre a organização do “sistema temperado³²”.

Assim, para a música popular tem como referência a nota “lá” afinada em 440 hertz. Já a música erudita alterna seu campo de frequência a partir daí, podendo instituir a afinação em 438, 440 ou 442 hertz. Assim, a afinação ocidental é objetivada em uma escala cromática de 7 notas musicais e 12 sons.

Quadro 4: Escala cromática

DÓ	Dó#	RÉ	Ré#sol	MI	FÁ	Fá#	SOL	Sol#	LÁ	Lá#	SI
261,63Hz	Réb	293,66Hz	Mib	329,63Hz	349,23Hz	Solb	391,99Hz	Láb	440,00	Sib	493,88 Hz

Fonte: (MED, 1996, p. 31 – organização nossa).

Johann Sebastian Bach (1722), a partir das descobertas de Pitágoras (séc. VI a.C.)³³ sobre o fracionamento do som de um monocórdio, trabalhou até que conseguiu ajustar (distribuição aproximada de intervalos) as cordas do cravo (distribuição de intervalos mais ou menos igual) e encontrou 24 tonalidades, 12 maiores e 12 menores. Esta criação resultou na sua famosa obra “O Cravo Bem Temperado”, com prelúdios e fugas nas 24 tonalidades. Depois, dessa descoberta, durante o período do Romantismo, no século XIX, Alexander Ellis,

³² O sistema temperado é uma adaptação aos cálculos físicos de Pitágoras sobre o som, a afinação absoluta, natural (acústica pura do som) para facilitar as projeções harmônicas. Disponível em: <https://laboratoriodeluthieria.wordpress.com/2015/07/02/temperamento-a-musica-atraves-dos-numeros/>. Acesso em: 30/12/2021.

³³ Pitágoras, os números e a música cósmica. <https://dev2-piaui.folha.uol.com.br/pitagoras-os-numeros-e-a-musica-cosmica/>. Acesso em: 02/01/2021.

simplificou ainda mais essas frações, e tornou os intervalos entre as notas em frações iguais e apresentou o *sistema de temperamento igual*, com os 12 sons, o qual usamos hoje.

Pela apropriação desse sistema, o “*temperamento igual*” que os ouvidos ocidentais aprenderam a ouvir e pensar musicalmente, sendo este nosso principal parâmetro para construção de nossas musicalidades. Não entraremos aqui nas questões da música étnica, em que muitos grupos têm sua musicalidade fora desse sistema, pelo tempo que urge.

Entendemos que cada produção em música é uma síntese em movimento que vem sendo transferida e reelaborada desde as civilizações mais antigas, quando os grupos humanos entenderam e utilizavam o som e instrumentos sonoros como tecnologias úteis em suas atividades práticas, e, mais tarde como arte.

Assim, em cada grupo cultural, a música e a musicalidade se apresentam conforme o pensamento e as apropriações que aquele coletivo consegue realizar sobre os sons, regidos pelas determinações históricas, influências culturais, políticas, econômicas, religiosas, que impõem sobre todas as produções humanas. Assim cada sujeito, com sua individualidade, objetiva em suas criações musicais, principalmente as afetividades sofridas pelas condições reais de vida.

Assim, consideramos a “música ocidental” como aquela cujo sistema tem raízes na afinação temperada. A “música ocidental” é, portanto, parte da produção musical da humanidade. Temos consciência de que os fatos históricos que trouxemos aqui, bem como o sistema musical ao qual nos referenciamos, é apenas um recorte da produção musical da humanidade, é a expressão também de “parte da musicalidade” da Civilização Ocidental³⁴. Entendemos, porém, que esta relação entre música e povos ocidentais é construída coletivamente pelas práticas musicais das mais diversas culturas do mundo, que emergiram das atividades reais com a música e que historicamente foram sendo transformadas, ora complexificando-se. E aos grupos culturais ligados à produção europeia, o movimento de uma produção que se expandiu, mas que pela falta de acesso igual a todos, ao mesmo tempo, marginalizou outras formas musicalidades.

Segundo Cavini (2011) era comum que a música do povo não fosse registrada em partituras e impressas, ou pelos pesquisadores, assim muito de suas produções se perderam com passar do tempo, muito do que se tem dessa produção foi transmitido oralmente de geração para geração.

³⁴ Caracteriza-se por ter sua cultura originada nas civilizações gregas e romanas, que se expandiu para toda a Europa, Américas, Oceania e parte da Ásia e África. Apresenta como características comuns: o capitalismo como ordem econômica e política, e, religiões monoteístas (cristianismo e judaísmo). Disponível em: <https://www.preparaenem.com/geografia/regionalizacao-cultural-mundo.htm>. Acesso em: 19/11/2021.

Nessa pesquisa tivemos pouco acesso à história da música popular, como também de outros grupos culturais, tanto pelo foco de nosso trabalho, quanto pelo condicionamento de ter como história da música aquela que narra os fatos da música de concerto, a música clássica, ou música erudita.

Esse recorte da história da música da humanidade, a música ocidental, tem como referência a cultura europeia, que por sua vez teve como nascente na cultura greco-romana. Pela perspectiva histórico-materialista, tendo o homem como ser social, constituído nas relações com a natureza e com a cultura, como pensou Marx, a música praticada pelos povos da civilização europeia recebeu e recebe influências do trabalho das civilizações milenares, como a chinesa, por exemplo, mas que, a cada tempo da história, os padrões e sistemas vão sendo reelaborados sob determinações externas à música, pelas necessidades humanas de cada tempo histórico condicionadas pela realidade política, econômica e sociais de cada época.

O movimento de transmissão da cultura também, portanto, é determinado pela totalidade das relações sociais em cada contexto histórico, pelas necessidades que emergem das estruturas políticas, econômicas, científicas, filosóficas que regem a consciência das sociedades e as relações sociais em cada época, fazendo as produções humanas ricas se expandirem ou entrarem em escassez.

Pela história registrada, pudemos observar que o Império Romano, por exemplo, mesmo com todo seu poder bélico e de conhecimentos produzidos na área do Direito, tendo dominado o “ocidente e oriente” não produziu arte, ciência, filosofia, tecnologia que marcasse sua história no mundo, enquanto civilização, ao contrário, sofreram influências da cultura grega, tendo dominado a Grécia.

Assim, na área da música, as civilizações apresentam suas sistematizações, como por exemplo, a música pelo pensamento oriental³⁵: a afinação natural com intervalos sonoros subdivididos em múltiplos microtons. Enquanto no modelo ocidental (europeu) estamos com uma escala simplificada em 12 semitons, na cultura chinesa, por exemplo, mesmo o seu sistema fonemológico é tonal. A afinação usada por eles subdivide esses semitons da música ocidental em várias partículas de sons (os microtons). Dentro desse sistema musical os chineses compõem suas melodias, aperfeiçoam seus instrumentos musicais, desenvolvendo o ouvido, a voz tendo esses microtons como parâmetros sonoros. A ciência já comprovou que na China e no Vietnã,

³⁵ Civilizações com identidades musicais aproximadas, islâmicas, hindu e sínica.

por exemplo, mais da metade da população tem ouvido absoluto³⁶, enquanto pelo sistema musical ocidental, 1 em cada 10 mil indivíduos consegue desenvolver essa percepção.

A complexidade e a riqueza das produções musicais estão constituídas juntamente com a complexidade da história da humanidade, e, portanto, reunimos aqui alguns fatos da história da música para nos aproximar desse processo. Assim, evidenciamos apenas algumas das muitas produções que revolucionaram este campo do conhecimento musical.

As contribuições trazidas ajudam na construção de um olhar histórico, para as variações ocorridas na forma de transferir os conhecimentos musicais, pela educação musical, construindo musicalidades, ao longo da construção cultural da civilização europeia. Como também, este tópico apresenta as transformações ocorridas no campo das produções musicais que resultaram na forma de perceber o som, organizá-lo como arte, ler e escrever música, bem como a forma de socializar as produções musicais. E, de maneira bastante superficial, como a música se apresenta na atualidade, século XXI, primeiro século do terceiro milênio, da Era Comum. Por fim, como ela se apresenta dentro da escola brasileira, e especificamente dentro da Educação Infantil proposta pela BNCC (2017).

2.1.1 Fatos da história da música europeia

Os fatos, datas e descrições trazidas neste tópico têm como fontes bibliográficas principais as obras: “De Tramas e Fios: um ensaio sobre música”, de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2008), e “História da Música Ocidental uma breve trajetória desde a Pré-História até o século XVII, Volume 1” (2011), e, “História da Música Ocidental uma breve trajetória desde o século XVIII até os dias atuais, Volume 2” (2012), de Maristella Pinheiro Cavini.

Segundo as autoras, dos grupos antigos (produções históricas antes de Cristo) os hebreus, os persas, os chineses e os gregos foram os mais produtivos no campo da música. Segundo Correa (1985, p. 81), os cantos dos primeiros cristãos, judeus convertidos ao cristianismo, derivaram dos cantos gregos, romanos e do povo hebreu (2000 a.C. a 70 a.C.). “Sem dúvida, nenhum dos povos da Antiguidade se dedicou mais à música do que os hebreus” (CAVINI, 2011, p.42). No entanto, os egípcios, há 1500 a.C., já praticavam o canto acompanhado por instrumentos e danças.

Os conjuntos musicais era formados por instrumentista, dançarinos e pessoas que acompanhavam batendo palmas (prática musical que nos remete à percussão corporal, atividade

³⁶ Diana Deutsch (Universidade da Califórnia, San Diego). Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Diana_Deutsch. Acesso em: 30/12/2021.

musical bastante valorizada pelos educadores musicais da atualidade para o desenvolvimento do senso rítmico e da musicalidade tendo o corpo como instrumento sonoro-musical). Outro fator importante, é que, segundo (CAVINI, 2011, p. 45) “a música egípcia era praticada coletivamente”.

[...] a música teórica era uma das tarefas mais importantes realizadas entre os sacerdotes. Eram eles que se dedicavam a preservar sua pureza e em elaborar a teoria músico-mitológica dos números. Dentre os 42 “Livros da Sabedoria” dos Egípcios, dois deles eram totalmente dedicados à importância moral, religiosa, nacional e educativa da música (ibidem).

Entre os séculos XIII e XII antes de Cristo a música egípcia sofreu influência de elementos musicais de outros povos e por isso passou a ser negada pelos sacerdotes, os quais não permitiam que as crianças tivessem acesso a produção artística dos estrangeiros, pelos elementos vulgares que essas produções traziam para o povo.

O filósofo chinês Confúcio (551-479 a.C.) considerou a música como um meio de preparar a mente para a Filosofia e elevação espiritual, tendo a música uma função educativa e moral. Confúcio ocupava a maior parte do seu tempo com a música, colecionando melodias antigas, compondo outras novas e ainda tocava vários instrumentos (CAVINI, 2011, p. 49).

A união dos povos Medos, Persas e a da Mesopotâmia (559 a. C), ocasionou a miscigenação da música (práticas, modelos, instrumentos) do Egito, Mesopotâmia, Assíria e Babilônia “[...] como mostram as esculturas e pinturas existentes nos monumentos e templos persas” (CAVINI, 2011, p.47), entre outras riquezas, uma infinidade de instrumentos musicais.

Com a chegada do Islã ao Irã (século VII d.C.), longe de interromper a tradição musical persa, acabou intensificando-a. A Pérsia nutriu o Islã com músicos e estudiosos de elevada reputação, como: Ziryáb (formado em Bagdá, transformou a música andaluza), Abu Ali Sina, Safioddín Ormayí, Ghotboddín Shirazi e Abdolghadér, e logo se converteu no centro musical do Oriente Islâmico (CAVINI, 2011, p.48).

A Grécia, comparando às produções dos povos da Antiguidade, mesmo sofrendo influência da cultura egípcia e oriental, já tinha antes, grande desenvolvimento musical. Muito nos importa a história da música grega, pois nós, da civilização ocidental, herdamos de lá, as bases teóricas para a sistematização da nossa forma de fazer música.

Como apresenta Cavini (2011, p. 51), “A Grécia foi o berço da cultura ocidental [...]. Desta forma, a própria palavra “música” tem sua origem etimológica na cultura grega. Seu significado em grego é “arte das musas”.

A música era conhecimento de grande importância para a Grécia Antiga. Nos Jogos Olímpicos Gregos, entre as competições esportivas estavam também as competições em música. A educação da conduta dos cidadãos gregos era mediada pela música. Os gregos valorizavam a gentileza e a civilidade entre as pessoas e viam na música o potencial para o desenvolvimento de tal conduta. “Na educação, a música era imprescindível, com o objetivo de equilibrar o indivíduo” (Ibidem).

O teatro grego, pela tragédia grega, se desenvolveu grandiosamente tendo a música, a dança e poesia como elementos essenciais para criação das tragédias e comédias encenadas para públicos de milhares de espectadores, na intenção contribuir com a ética do povo grego, para os quais o destino era senhor das forças humanas.

A teoria da música grega foi estruturada sob as leis da matemática e à astronomia, mas ao mesmo tempo estava intimamente ligada ao misticismo.

Pitágoras, um dos grandes estudiosos da acústica musical - baseado no cálculo das relações numéricas entre os intervalos de 5ª. e 8ª. -, criou a escala pitagórica, que consistia na base para a transformação da escala de 5 sons (pentatônica), para a de 7 sons (heptatônica) (CAVINI, 2011, p. 56).

A sistematização da teoria da música grega tinha como base os intervalos sonoros em grupos de quatro em quatro sons, representando os sons das quatro cordas da lira antiga. De acordo com a posição, a inversão e misturas desses intervalos, originou-se os sete modos gregos: *dórico e hipodórico, frígio e hipofrígio, lídio e hipolídio e o modo mixolídio*.

Os gregos também desenvolveram um sistema complexo de notação musical. As letras do alfabeto e outros sinais gráficos representavam as notas musicais a serem tocadas.

É atribuída também aos gregos o primeiro instrumento com sistema de teclas: o hydraulos, órgão movido à água, cuja invenção é atribuída a Ktesibios (século III a.C.). “A música deixa de ser mística para se tornar arte de expressão estética somente com a cultura grega” (CAVINI, 2011, p. 63).

Segundo Fonterrada (2008, p. 27), para a concepção grega clássica [...] a boa música promove o bem-estar e determina as normas de conduta moral, enquanto a música de baixa qualidade a destrói.” Desta forma o ensino da música e tipo de música consumida pela sociedade grega antiga eram controlados pelo Estado. Para a filosofia grega, a música influía

decisivamente na formação do caráter e da cidadania e por isso a música se destacava em importância entre as outras artes.

Podemos entender que a produção e transformação do som em música, bem como seu valor na sociedade imprimem suas aparências vinculadas às transformações ocorridas nas relações entre os indivíduos humanos e com o mundo material. Tais impressões podem ser observadas por alguns registros históricos sobre a relação do homem, ao longo dos tempos, com sua própria obra, neste caso, a música.

Da Grécia Antiga, modelo de civilização para o ocidente, trouxemos a concepção sobre o valor pedagógico da música, bem como seu valor terapêutico, acreditando que a música, por meio do ritmo, melodia e harmonias, organiza a mente. Para Fonterrada (2008, p.25): “A ideia de que o valor da música e da educação musical sofrem modificações a cada período histórico mobiliza a necessidade de refazer o percurso do pensamento em diferentes épocas em busca dessas transformações [...]”.

A autora traz outra forma de pensar dos gregos antigos sobre a apropriação da música, segundo a autora os legisladores gregos afirmavam que, sendo a música “[...] responsável pela ética, está implicada na construção da moral e do caráter da nação, o que a transforma em evento público e não privado” (FONTERRADA, 2008, p. 27). Assim, o ensino da música era uma prática comum e obrigatória para formação da juventude da Grécia Antiga.

Quando a Grécia se sucumbiu à fúria do Império Romano, este domínio não pode ocorrer sobre a música e as outras artes gregas. Por seu grande desenvolvimento, autonomia e forte identidade, impôs-se às práticas culturais dos romanos, que preocupados com as invasões e poder político não produziram música, artes e ciência, que se sustentassem, a não ser pelo conhecimento construído sobre o “direito romano”. Assim, mesmo Roma sendo a potência política do mundo, nas Artes, no conhecimento em geral, aprendiam com os gregos. Porém, e, como era possível prever, pois um fenômeno anuncia outro com uma certa coerência.

Os romanos degeneraram o sentido da música, tornando-a prosaica, de caráter duro e exterior, preocupando-se somente com as músicas que exaltavam a glória militar e a grandeza dos césares. A partir do século I d.C., a música em Roma já era totalmente popular, destinando-se às festas e danças sensuais e à animação dos circos romanos, tornando-se totalmente trivial e libertina. Um exemplo disso foi a instituição da claqué pelo Imperador Nero (54-68 d.C.) somente para satisfazer seu ego de compositor e tocador de lira (CAVINI, 2011, p. 61).

Pessoas eram contratadas para aplaudirem as apresentações nos teatros. Assim, chegou a música grega para o ocidente, influenciando a música dos primeiros cristãos, os quais tinham no canto sua forma de prática musical. Até aqui, os povos da Antiguidade ainda não haviam

desenvolvido a polifonia, nem a harmonia (combinação musical a partir da emissão de vários sons simultaneamente), as composições eram feitas em uníssonos.

O Império Romano, firmou uma capital no Ocidente, Roma, e Constantinopla como capital romana no Oriente. O Cristianismo tornou-se a religião oficial do Império Romano. Enquanto em Roma, o poder estava com a igreja, em Constantinopla, o poder civil controlava a Igreja. Com a queda de poder do Império Romano do Ocidente (476 d.C.), inicia-se a Idade Média, nomeada também como “Idade das Trevas” ou “Período Medieval”. Este longo período vai até 1453, com a queda de Constantinopla, quando o Império Romano do Oriente, foi tomado pelos turcos otomanos, encerrando, por fim, a Idade Média e, dando o início da Idade Moderna.

Durante a Idade Média, a Igreja Católica Romana conquistou grandes poderes. Preservando a cultura e a organização romana, ela converteu os povos germanos para a doutrina cristã. Ampliando sua influência sobre a sociedade, desde o homem pobre ao nobre privilegiado, a Igreja tornou-se uma grande proprietária de terras, a maior “senhora feudal” da Europa. A Igreja foi de grande importância para a conservação do saber, compilando manuscritos antigos, tanto cristãos quanto pagãos e preservando a instrução. Desenvolveu o ensino formando professores e fundando escolas onde se ensinava Matemática, Geografia, Ciências Naturais, rudimentos de Física e Química, além de composição literária (CAVINI, 2011, p. 74).

A partir daqui nos reportaremos aos acontecimentos e produção musical sediados na Europa. Se a Grécia foi o berço da cultura europeia, a Europa, na aglutinação da cultura grega com a cultura do Império Romano, foi o berço para a música ocidental. Podemos inferir que a música ocidental, em sua base, é a síntese dessa mistura, música pensada pelos gregos, apropriada e modificada pelos cidadãos romanos, num movimento que vai de uma música mais sistematizada, mais pensada (a grega), para uma música mais utilitária, menos cordata, a música romana.

Segundo Fonterrada (2008), foi apropriando-se da concepção e produção grega no campo da música, que a prática musical em Roma se inclinou para as técnicas virtuosística, contribuições percebidas nas técnicas de canto dos vários séculos seguintes e até o século XX.

Na Idade Média (476 a 1453), mais especificamente na Europa, a música, tipicamente greco-romana, se transformou sob a regência do pensamento dos cristãos. Assim, a música se desenvolveu, tendo as práticas litúrgicas como ambiente social de sua transmissão, reprodução e transformação. Valorizando e ampliando a concepção grega, a partir das proposições de Pitágoras, a música ganha espaço de disciplina científica, ao lado da aritmética, astronomia e geometria, e o desenvolvimento da teoria musical em bases numéricas, criou bases para o que seria a teoria da música hoje.

Segundo Fonterrada (2008, p. 32), “Por influência dos neoplatônicos e neopitagóricos, a aceitação da música como parte de uma estrutura cognitiva de base numérica e não verbal fez que sua função se ampliasse, indo além de sua missão de servir à moral e aos bons propósitos”.

À época, a discussão dos principais estudiosos colocava a compreensão musical pela razão como superior ao discernimento dos sons pela audição. Para os estudiosos da época, compreender as bases teóricas musicais ganha em importância sobre a prática da música. Segundo Fonterrada (2008), os conhecimentos apresentados pelos teóricos da música eram considerados superiores aos conhecimentos dos músicos práticos. Contudo, o ensino da música (tocar, cantar, compor melodias) era parte da formação dos jovens da nobreza em seus treinamentos à arte da cavalaria.

A música medieval, sob domínio da igreja romana, transformou as características musicais vindas da Antiguidade e tornando-se numa música mais “moderna”. Da produção conduzida pela igreja, a música sacra, entre 840-850, Aureliano de Réomé escreve o primeiro tratado sobre canto gregoriano. Em 890 registra-se os primeiros manuscritos com notação musical e em 1030, Guido d’Arezzo define a pauta musical e institui a manossolfa (movimentos com a mão e dedos para indicar aos musicistas a altura das notas musicais a serem tocadas ou cantadas).

O início da produção em música na Idade Média foi marcado pelo canto dos cristãos, estes cantos eram carregados de marcas da música judaica, visto que os primeiros cristãos eram judeus convertidos e da música grega, pelo domínio do Império Romano sobre a Grécia. A igreja, com o cristianismo, influenciou fortemente a música produzida na Idade Média, pois dirigiam escolas e mosteiros, tanto na prática da religião quanto nas questões do ensino.

Assim, os eclesiásticos eram aqueles que compunham, estudavam e escreviam os tratados sobre música, como Aureliano de Réomé, Hucbaldo de Saint-Amand, Odo de Cluny e Guido d’Arezzo, estipulando, portanto, a teoria e prática musicais da época (CAVINI, 2011, p. 71).

Na Idade Média a figura do compositor estava ligada a um indivíduo letrado em música, e geralmente era um sacerdote ou membro da nobreza. Para os sacerdotes, compor era parte de seu trabalho. “A Idade Média foi um longo período de dez séculos que presenciou tanto o nascimento da polifonia como o início da estruturação da teoria e notação musical ocidental” (CAVINI, 2018, p. 98).

Da idade média temos como produção musical *o cantochão*, melodia simples cantada somente na igreja e por vozes masculinas, sem acompanhamento de instrumentos, e a *notação neumática*:

[...] sinais gráficos eram colocados sobre o texto para lembrar aos cantores o caminho melódico. Depois, sinais foram colocados sobre e sob uma linha com som definido (fá). As linhas foram ampliadas até o número de quatro. Principalmente com Guido d'Arezzo, o sistema de tetragrama e a notação neumática foram popularizados (CAVINI, 2011, p. 98).

Os compositores começam a se desvencilhar do cantochão sacro e fazer suas composições com mais liberdade de criação. Isto gera o movimento trovadoresco, na França no século XII. Eles viajavam, os músicos itinerantes, nobres ou não, apresentando suas obras, cantando o amor e outros temas populares. A partir daqui os compositores estavam ou não ligados à igreja. Agora, as práticas musicais se dividiam em música profana, a música alegre do povo, e música sacra, a música litúrgica, aquela a serviço da missa.

Renascença (1400 a 1600), a partir do século XV iniciou-se na Europa um estudo profundo da música grega, e os resultados dessas redescobertas influenciaram profundamente as produções musicais, até 1600.

O estudo da cultura antiga foi tão intenso na Europa dos séculos XV e XVI que influenciou a maneira das pessoas conceberem a música, fazendo-as repensar sobre o papel dessa música à luz daquilo que se podia ler nas obras dos antigos filósofos, poetas, ensaístas e teóricos musicais da Antiguidade. Mudanças como a relação de consonância-dissonância, afinação, escolha dos modos e associação música-texto, tornaram a música mais cativante e mais expressiva para o ouvinte[...] (CAVINI, 2011, p. 105).

A renascença tanto intencionava para fazer renascer a rica produção da Grécia, quanto voltar a atenção para os valores humanos, olhar para a vida real, em questionamento à vida espiritual tão valorizada na época medieval. Os artistas tentavam agora agradar os ouvidos dos homens também, não mais, somente aos ouvidos de Deus. Esse pensamento desaguardaria no humanismo (antropocentrismo), o homem passa olhar mais para si, tentando compreender-se e compreender o mundo e a natureza, sob uma perspectiva mais humana, menos divina, distanciando-se dos domínios da igreja.

Os estudiosos humanistas, ligados ou não à Igreja, eram artistas, historiadores, pensadores, nobres ou protegidos por mecenas que divulgaram, de modo mais sistemático e científico, os novos conceitos, situando o homem como senhor de seu destino e da busca de seu conhecimento (CAVINI, 2011, p. 108).

Este pensamento mais livre, originou o interesse científico e também pela astronomia. “Outro fato que contribuiu para a mudança à luz do Humanismo no cenário histórico-musical foi a Reforma iniciada por Martinho Lutero e, depois, a Contra Reforma instituída pelo Concílio de Trento” (CAVINI, 2011, p. 106). Martinho Lutero questiona a igreja publicamente sobre a venda de indulgências, o celibato e o culto às imagens (como pecado da idolatria).

Contra o poder da igreja romana surgem, além de Martinho Lutero, a reforma Calvinista, a Reforma Anglicana (por Dom Henrique VI da Inglaterra) e a igreja romana lança mão da Contrarreforma (1562) e reaviva o Tribunal da Inquisição (1542).

O Concílio de Trento deliberou algumas decisões importantes para continuar a combater a Reforma Protestante, como: a permanência da Inquisição; a criação do índice de livros proibidos (*Index Librorum Proibitorium*: relação de livros contrários aos dogmas e ideias defendidas pela Igreja Católica); a criação da Companhia de Jesus; fortalecimento da autoridade do papa, entre outras (CAVINI, 2011, p.110).

Em 1517, com a Reforma Protestante, liderado por Martinho Lutero, com suas 95 teses, estabeleceu um hinário protestante, repertório de hinos, cujos poemas fortaleciam suas teses. Os hinos protestantes seguiam a estética do canto popular para que todos os fiéis em assembleia cantassem juntos, uma espécie de canto coletivo, e não mais somente o coral profissional, treinado.

Nesta época, as estruturas feudais já estavam decadentes e o crescimento de um pensamento livre e individualista favoreceu o desenvolvimento do espírito científico, contrário às superstições e às rotinas medievais. Dessa maneira, os progressos técnicos propiciaram o aparecimento de novos bens de consumo e o comércio tornou-se a força motriz da ação política (CAVINI, 2011, p. 107).

Uma escola de música para jovens nobres e talentosos (1424, na corte de Mântua) dá início a redescoberta dos manuscritos dos mais importantes tratados gregos sobre música trazidos para o ocidente. Franchino Gaffurio (1451-1522) foi, senão, o maior estudioso da teoria musical grega. Deste estudo resultou suas obras. As mais importantes foram: “*Theorica musice*” (1492), “*Practica musice*” (1496) e “*De harmonia musicorum instrumentorum opus*” (1518).

Um acontecimento que mudou a história da música foi o advento da imprensa musical. Em 1501 surge a imprensa musical, em Veneza, dando início ao mercado da música. Assim, as novas gerações puderam ter acesso às obras, além da possibilidade de preservação e compartilhamento em larga escala das produções, pois antes as cópias eram feitas à mão. Os

ricos encomendavam, músicas, patrocinavam artistas e orquestras. A partir do século XV os repertórios musicais dos vários centros culturais passaram a ser impressos e eram oferecidos como presentes entre os nobres.

Simultaneamente aos avanços tecnológicos e musicais, a partir do século XVI, a atividade musical europeia esteve intimamente ligada aos acontecimentos históricos eclesiásticos e sociopolíticos desenvolvidos pela Reforma. É neste momento da História que a música se divide em música católica e música protestante (CAVINI, 2011, 113).

A igreja romana tentava controlar o poder criativo dos músicos, e a protestante exigia a simplificação nas composições e excussão musical. Cada uma segundo seus interesses e necessidades. “A Reforma contribuiu para a simplificação do estilo musical, obrigando os compositores a pensar mais harmonicamente que polifonicamente” (CAVINI, 2011, p.115). Já a igreja romana, pelo Concílio de Trento, proibiu as práticas profanas, elementos da música popular nas produções musicais eclesiásticas. A intenção era retornar à prática do canto gregoriano, como imposição de uma música também de padrões simples e que fosse a identidade musical da igreja. Do outro lado, a música profana se desenvolve e ganha identidade.

Durante a Renascença, grande parte da produção musical foi composta por obras vocais profanas dos mais variados tipos, funções, estilos e origens. Eram músicas compostas para as festas, comemorações, serenatas, reuniões em tabernas, teatro e outros eventos, e que expressavam todo o tipo de emoções e estados de espírito. (CAVINI, 2011, p. 122).

A música profana não era composta por músicos profissionais, geralmente eram composições simples e, portanto, não eram consideradas como elementos importantes da história da música.

Geralmente essa categoria de música profana era realizada por reis, princesas, bispos, bobos da corte, cantores de rua anônimos, entre outros e, por esse motivo, a sua qualidade era menos requintada. Por serem músicas compostas diariamente, logo eram esquecidas, e somente entraram para a História porque são exemplos da produção cultural do período (CAVINI, 2011, p. 122).

Os músicos profissionais, porém, escreviam obras profanas de grande nível. Entre elas surgiram a *frottola* (Itália), o *lied* (Alemanha), *villancico* (Espanha), *chanson* (França), *madrigal* (Itália).

“Segundo Michels (2003), o *madrigal* italiano foi um dos gêneros de composição mais refinados do século XVI, de forte conteúdo expressivo” (CAVINI, 2011, p.123). Este gênero

circulou pela Inglaterra e juntamente com *chanson francesa*, foi explorado pelos grupos musicais humanistas, grupos de nobres e músicos que reuniam para discutir poesia, música e ciência. O grupo Camerata Florentina passou a compor um novo estilo, misturando poesia e música, os cantores recitavam as poesias cantando, num estilo monódico, diferente da polifonia. Em 1594, Jacopo Peri (1561-1633), cantor, conhecido como “gran maestro d’armonia”, musicou a poesia “Dafne” de Rinuccini, esta obra foi estreada entre 1594-1595. Segundo Cavini, 2011, p.126):

Essa obra de Peri foi estreada na casa de Corsi durante o carnaval de 1594-1595. É bem provável que esta peça tenha sido o primeiro melodrama inteiramente cantado, um novo gênero de espetáculo, o chamado *stile rappresentativo*, em que as personagens se exprimiam musicalmente, mas a música não tinha autonomia, pois estava intimamente ligada à expressão dramática.

Já a música da igreja era registrada e conservada sob o poder da igreja. “As principais formas musicais sacras católicas, portanto, são o Moteto e a Missa. E as principais formas musicais protestantes são o Coral, os Salmos e os Serviços Anglicanos”. (ibidem, p. 127)

Desde 1501 a prática de adaptação das escritas da música vocal para a música instrumental aponta como um novo estilo de escrita musical, a composição para instrumentos musicais, dando origem: a “tablatura³⁷”. A tablatura feita para o alaúde, por exemplo, era um “Sistema de notação simplificado, onde 6 linhas paralelas representam os 6 jogos de cordas do alaúde. Acima dessas linhas são colocados números ou letras que correspondem às casas onde os dedos da mão esquerda deverão ser colocados” (CAVINI, 2011, p. 117-118 – nota de rodapé).

Com o desenvolvimento da luteria³⁸, os compositores passam a se interessar mais pelos instrumentos musicais, passaram a escrever músicas específicas para os diferentes instrumentos, em especial o alaúde, órgão e cravo. A música instrumental ganhava movimento e constrói bases para grande desenvolvimento.

A organização de grupos de instrumentistas, dá origem a *música de câmara*: um conjunto instrumental formado por instrumentos de sons suaves, pois esses grupos eram

³⁷ A tablatura, usada ainda hoje principalmente para o violão, é um sistema de escrita geográfica, que indica as cordas e casas a serem tocadas. Disponível em: <https://souzalima.com.br/blog/o-que-e-tablatura/>. Acesso em: 19/11/2021.

³⁸ A luteria diz respeito à construção e manutenção de instrumentos musicais, com foco, segundo a história, em instrumentos de cordas feitos em madeira, artesanalmente. Disponível em: <http://www.luteria.ufpr.br/portal/>. Acesso em: 19/11/2021.

pensados para excussões nos interiores de salões de festas ou de reuniões. A música de câmara renunciava a orquestra moderna, como a temos hoje.

Na *Renascença (1453 -1600)*, então, tinha como centro cultural a Itália, pelo poder político da igreja, dominando também o cenário artístico e musical europeu. Ficava na Itália a Escola Franco-flamenga, onde os grandes músicos se formavam. Neste período a igreja perdeu sua hegemonia para o pensamento humanista. Com a prática do mecenato³⁹, as Artes em geral alcançaram a glória produtiva.

Barroco (1600 a 1750), as características culturais que marcam este período têm início no século XVI, após o processo das Reformas e Contrarreformas religiosas, porém o termo “barroco”, passou a ser usado a partir do século XVIII. O termo barroco significa pérola ou joia em formato irregular. A expressão fazia referência à arquitetura e as artes do século XVII, pois causava estranhamentos pelo excesso de ornamentos, considerada como a estética do exagero, uma joia descomedida. “A arte barroca, portanto, surge nesse contexto expressando todo o contraste e dualismo entre a espiritualidade e teocentrismo medievais e o racionalismo e antropocentrismo renascentistas” (CAVINI, 2018, p. 141).

Na música, o termo “Barroco” passou a ser usado no século XX, [...]para indicar o período da História da Música que vai desde o aparecimento da Ópera e do Oratório até a morte de J. S. Bach, ou seja, de aproximadamente 1600 até o ano de 1750” (CAVINI, 2018, p. 141).

A ascensão da burguesia, agora também consumidora de Arte, de cuja educação e preferências se divergiam do gosto das famílias da realeza, favoreceu à formação de estéticas mais realistas. Esta classe social buscava respostas mais práticas, e se posicionavam contra o poder da monarquia e também o poder da igreja. Surgem novas formas de fazer pesquisas, cujos métodos eram orientados pelo racionalismo, e a igreja passa a ser cada vez mais questionada.

Contraditoriamente, nas Artes, prevalecia a expressão das emoções que constituíam o psiquismo do homem daquele período histórico. As produções artísticas do Barroco rompem o equilíbrio entre razão e emoção. Arte e Ciência são agora orientadas por consciências distintas. Os compositores do período barroco buscavam expressar o estado de espírito do homem daquela época por meio de suas produções, apoiados na Doutrina dos Afetos (*Affektenlehre/Alemão*).

³⁹ Apoio econômico oferecido por um patrono, pessoa ou instituição abastada e influente, a artistas, cientistas ou desportistas com o intuito de promover a sociedade nos domínios cultural. Disponível em: <https://edtl.fcsb.unl.pt/encyclopedia/mecenato/>. Acesso em: 19/11/2021.

Essa doutrina foi derivada das ideias clássicas de retórica, sustentando que determinados meios musicais como ritmos, motivos, intervalos, dinâmicas ou tonalidades específicas, poderiam exprimir as emoções ou estados de espírito como a raiva, agitação, heroísmo, exaltação mística, assombro, elevação, contemplação, entre outros. Esses efeitos musicais eram intensificados através dos contrastes repentinos, característicos da música barroca. Desse modo, a música do século XVII não era composta para expressar o sentimento de um compositor, mas para representar os “afetos” (emoções) num sentido genérico (CAVINI, 2018, p. 147).

Tal proposta foi colocada em prática pelos alemães, ao conseguirem relacionar e designar os recursos musicais com as regras e recursos da retórica clássica que pensava os elementos musicais como condutores dos estados emocionais dos indivíduos humanos. Esta teoria convergia à estética barroca. “A Arte Barroca retrata o conflito espiritual e religioso, traduzindo a angustiante tentativa da conciliação dos opostos: espírito e matéria; bem e mal; céu e terra; paraíso e inferno; pureza e pecado; alegria e tristeza; Deus e diabo (CAVINI, 2018, p. 144).

Se na Renascença a música instrumental começa a se desenvolver, no Barroco ela se torna totalmente independente da música vocal, consolidando as técnicas da luteria. Com o aperfeiçoamento deste trabalho artesanal surgem os grandes *luthiers*⁴⁰, como Antonio Stradivari⁴¹ (1644-1737).

As duas grandes escolas de luteria italiana de violinos encontravam-se nas cidades de Brescia, com Gasparo da Salò (1542-1609) e Cremona, com Andrea Amati (1535-1612). Entretanto, Giovanni Paolo Maggini (1580-1630), aluno de G. Salò e artesão genial é que pode ser considerado o “pai” do violino moderno. Depois da morte de Maggini, a escola de Brescia é ultrapassada pela de Cremona, onde estavam os principais sucessores de A. Amati: seu neto Nicolò Amati (1596-1684); Antonio Stradivari, conhecido como Stradivarius (1644- 1737) e Giuseppe Guarneri “del Gesù” (1698-1744) (CAVINI, 2018, p. 152).

Com o trabalho de Johann Sebastian Bach (1685-1750) “O Cravo Bem Temperado”, publicado em dois volumes e a publicação, em 1722, do “Tratado de Harmonia” de Jean-Philippe Rameau (1682-1764), a música barroca abandona o sistema modal e consolida-se decisivamente como tonal⁴².

⁴⁰ O termo se refere à palavra francesa *luth* (*liuto* em italiano), por isso os construtores de *luth* (alaúde) eram chamados de *luthiers*. Com a evolução dos instrumentos, os *luthiers* passaram a construir também violões, violinos, violas e, mais recentemente, guitarras e baixos elétricos. Assim a palavra acabou adquirindo um significado genérico. Atualmente é aceito o uso da palavra *luthier* na construção de sopros em madeira e cravos. Disponível em: <http://www.luteria.ufpr.br/portal/>. Acesso em: 19/11/2021.

⁴¹ Fabricou ao longo de sua vida cerca de 1200 instrumentos musicais de sonoridade incomparável e até hoje não superada. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/historia/45968/hoje-na-historia-1737-morre-antonio-stradivarius-fabricante-de-violinos>. Acesso em: 19/11/2021.

⁴² Um dos cinco sistemas de organização das notas musicais, sendo eles: o modalismo, o tonalismo, o politonalismo, o atonalismo e o dodecafonia. Disponível: <https://radios.ebc.com.br/caderno-de->

Com o desenvolvimento da música instrumental e a alta qualidade da luteria, possibilitou a formação da orquestra. O primeiro modelo de orquestra era de 24 violino, 2 tímpanos e o baixo contínuo feito pelo órgão, cravo ou alaúde, para segurar a afinação da orquestra. [...]para música sacra, geralmente era usado um órgão; para música de câmara ou orquestral, era usado um cravo; para conjuntos pequenos e para o acompanhamento de canções, o alaúde” (CAVINI, 2018, p. 154). Neste período ainda não havia a figura do maestro. A afinação era sustentada pela melodia do baixo contínuo tocada pelo cravinista. Os instrumentos da orquestra barroca eram dispostos em volta do cravo.

Os concertos passam a acontecer somente em reuniões privadas. Os aristocratas contratavam os melhores músicos, que agora sua virtuosidade no instrumento passava a ser condição para serem contratados. “No Barroco os compositores passam a ser vistos e tratados de modo diferente do período anterior. Não há mais a figura do mecenas e os compositores precisam do apoio da nobreza para sobreviver” (CAVINI, 2018, p. 143).

O espaço social ocupado pelos músicos no Barroco agora era de empregados. Enquanto na Renascença os músicos eram respeitados pela sua atividade criativa, no Barroco os músicos tornaram-se trabalhadores assalariados.

Por outro lado, a burguesia passa a ouvir e falar de música, favorecendo a criação de locais públicos para eventos musicais. Surgem os “teatros de ópera”. Os eventos eram pagos e passam de eventos privados a públicos, o que determina mudanças no conteúdo e estrutura, principalmente dos textos. “Desse modo, um tipo de ópera mais acessível iniciou-se com os enredos mitológicos escritos por Marco Faustini e que Pietro Francesco Caletti Bruni (1602-1676), ou simplesmente Pietro Cavalli, utilizou em suas obras com recitativos expressivos e árias fluentes” (CAVINI, 2018, p. 155-156).

Assim, no século XVII define-se três estilos: a música sacra, a música de câmara ou de concerto e a música de teatro. O *stile rappresentativo*, a ópera, estabeleceu-se de vez e chegou à todas as Cortes italianas com a obra “L’Orfeu” de Carlos Monteverdi, sua estreia foi em Mântua, 1607. O primeiro teatro de óperas, “Teatro di San Cassiano”, foi inaugurado, porém, somente em 1637, Veneza.

Assim, já no final do século XVII, os eventos públicos, concertos e óperas, abre espaço de trabalho para os músicos e independência profissional e criativa para os compositores. O monopólio sobre a música e seus compositores, praticado pela nobreza e a igreja, perde força.

Os concertos e óperas, como eventos públicos nos grandes teatros, passam a ser uma prática de sucesso em toda a Europa. No século XVIII, isto resultará, na emancipação dos compositores, representada por Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791).

Desse período destaca-se também outros grandes compositores: Johann Pachelbel (1653-1706), J. S. Bach, C. Monteverdi, Alessandro Scarlatti (c.1660-1725), Henry Purcell (1659-1695), Jean-Baptiste Lully (1632-1687), Georg Friedrich Händel (1685-1759), Antonio Vivaldi (1678-1741) e Domenico Scarlatti (1685-1757) na Itália.

O estilo alegre, extravagante e exuberante das obras, caracterizado como “Rococó”, precedeu o período Clássico. Essa forma pomposa da música, a música rococó, aconteceu entre os anos de 1720-1760, e ficou classificada como período de transição do Barroco para o Classicismo (1750 a 1820).

Classicismo (1750 a 1820), período histórico-musical entre o Barroco e o Romantismo, aproximadamente entre os anos de 1750 e 1820.

Para Cavini (2012, p. 12) “[...] o ideal iluminista tem na racionalidade e na naturalidade seus principais critérios para o julgamento artístico, sendo a complexidade e o artifício seus principais inimigos. Para a evolução da linguagem musical em meados do século XVIII, portanto, o essencial era a busca do simples e do direto”.

Surgem então, a partir de 1730, produções musicais mais elegantes, para serem ouvidas sem preocupação com a forma ou arranjos, apenas para deleite.

Mesmo sob esta influência, a ópera, na parceria entre Christoph Willibald Gluck (1714-1787) e o libretista Raniero Calzabigi. A ópera então recebia enredos mitológicos simples, mas com efeito trágico e forte. Para Cavini (ibid, p.13) “O maior exemplo dessa ópera “reformada” foi Orfeo ed Euridice (1762), de Gluck”.

Deste período vem o piano, o “gravicembalo col piano e forte, de Bartolomeo Cristofori” (CAVINI, 2012, p. 13), e a clarineta que fecha a família das madeiras, e assim temos a orquestra, toma a forma como se apresenta hoje em dia.

Toda a produção dessa época esteve sustentada pelo trabalho de compositores como W. A. Mozart, J. Haydn e L. van Beethoven. Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791): austríaco, menino-prodígio. Dos 7 aos 18 anos, Mozart viajou de Salzburgo a Viena, Paris, Londres, Milão. Mozart não mudou o rumo da História da Música, como fizeram Haydn e Beethoven, sua preocupação foi dominar as formas e as técnicas aprendidas e foi um prodígio, fica entre os maiores compositores de toda história da música ocidental. Passou de músico empregado da corte para músico autônomo.

Franz Joseph Haydn (1732-1809): austríaco. Cantor no coro da catedral de Viena. Levou a sinfonia, o quarteto e a sonata para piano ao mais alto nível de sofisticação intelectual. Não criou novos estilos ou formas, mas foi responsável pela evolução do estilo clássico. Foi professor de Beethoven e amigo de Mozart, produziu praticamente todos os gêneros.

Ludwig van Beethoven (1770-1827): alemão. Considerado o último dos compositores clássicos e o primeiro dos românticos, Beethoven é um ícone dentro da História da Música Ocidental. “Foi o primeiro de sua época a não fornecer música para a nobreza, conhecendo e criando a figura do artista como herói e patrimônio da humanidade” (CAVINI, 2012, p.29).

Apesar do grande desenvolvimento artístico, segundo Cavini (2012, p. 13):

A Europa do final do século XVIII presenciou um grande contraste: ao mesmo tempo em que vivenciou o esplendor artístico de maneira geral e o apogeu do Iluminismo, viu e sentiu mudanças políticas marcadas por uma forte violência, presenciando, talvez, uma das mais sangrentas revoluções ocorridas antes do século XX, a Revolução Francesa.

A burguesia, em defesa do Estado rico e fim do Estado Absolutista, alcançou a liberdade e poder, se voltou contra o privilégio da nobreza, ampliou as atividades capitalista em nome de fazer o Estado poderoso, e o iluminismo se fortaleceu.

O iluminismo, fortalecido pelos ideais dos filósofos John Locke, Voltaire, Jean-Jacques Rousseau, Montesquieu, Diderot e Jean d’Alembert, trazia o pensamento racional, sem misticismo e contrário às imposições religiosas, às práticas mercantilistas e ao absolutismo, pois não estavam mais no nível da evolução dos homens.

Acreditava-se na possibilidade de uma sociedade justa e equilibrada, “resultando no lema “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, que influenciou a Revolução Francesa” (CAVINI, 2012, p. 14).

O Iluminismo proporcionou muitas conquistas científicas, e acontece também a classificação do conhecimento. Surge uma rica publicação de obras sobre execução e composição musical, literatura difundida por toda Europa e a internacionalização das produções humanas. Na prática musical, os compositores integram em suas obras alguns instrumentos da Turquia: tambor, triângulos e pratos.

A busca pela naturalidade e racionalidade, pela objetividade e simplicidade, como retorno aos modelos greco-latinos da Antiguidade, imitando a natureza, surge o neoclassicismo e a nova burguesia e conduziu a sociedade europeia após a Revolução Francesa. [...]o academismo dos temas e das técnicas ensinadas nas escolas ou academias de belas-artes e a arte entendida como imitação da natureza, cultuando a teoria aristotélica[...] (ididen).

O Classicismo foi um período curto, mas de grande produção instrumental e vocal. Alguns estudiosos afirmam que este período se encerrou logo após a morte de Beethoven (1770-1827), em 1830, outros afirmam que foi antes, em 1810.

Segundo Cavini (2012), as produções desse período enfatizaram a graça e a beleza de linha, a proporção, o equilíbrio, o comedimento e o domínio da linguagem musical, o que proporcionou aos compositores alcançarem o perfeito equilíbrio entre a expressividade e a estrutura formal da obra musical, e, ao mesmo tempo este período deu vazão a estados emocionais extremos, sobretudo na ópera humanística.

Com a burguesia rica e culta, promovendo, por meio do mecenato, as qualidades intelectuais, contribuiu para formação de um público que consumia música, mesmo sem saber fazer.

Esse novo “público” ouve música em todo lugar, na igreja, nos teatros de ópera e, principalmente, nos concertos públicos que compositores e virtuosos organizam pessoalmente em seu próprio benefício. Dessa maneira, com a abertura de novos mercados musicais (concertos e óperas), o músico se torna um profissional liberal, sem estar mais vinculado à prestação de serviços à Igreja ou aos príncipes (CAVINI, 2012, p. 17).

Mozart (1756-1791) foi um dos primeiros compositores a se libertar dos caprichos de um patrão e exigir ser respeitado pelo que produzia e representava no campo da música.

A maioria das formas instrumentais clássicas, como o concerto, a sonata e a sinfonia, o quarteto de cordas, a serenata e o divertimento, todas iniciadas na Renascença e Barroco, atingiram um alto nível no período do Classicismo.

A venda de instrumentos musicais se expandiu vertiginosamente, pelo alto poder da burguesia, era comum toda casa ter instrumentos musicais. O piano foi a invenção do século.

Haydn e Mozart foram, sem dúvida, os maiores representantes da fase intermediária entre o cravo e o piano, mas foi Clementi quem soube unir a técnica brilhante e a sonoridade metálica do cravo (já em decadência) à sonoridade grandiosa e repleta de contrastes do piano. Foi a partir das obras de Clementi que o piano-forte, que no século XIX passou a ser chamado de piano, consolidou sua personalidade de maneira inconfundível, com muitos contrastes sonoros entre o ligado e o staccato, com uma grande riqueza de coloridos dinâmicos e tímbricos (CAVINI, 2012, p. 19).

A orquestra se desenvolve, o baixo contínuo que orientava a orquestra cai em desuso. O primeiro violino (*spalla*) passa a reger a orquestra, marcando os tempos do compasso com um rolo de papel, ou o arco de seu violino, a batuta hoje. Aqui temos a origem da prática de regência.

Nessa época também, a música secular supera a música sacra. A canção reaparece e a ópera atinge o equilíbrio. Pietro Metastasio (1698-1782), foi o primeiro grande reformista da ópera, mas foi com o compositor alemão Christoph Willibald [Ritter von] Gluck (1714-1787), a segunda reforma na ópera, que a ópera ganha caráter único, estabelecendo entre música e drama. por ele conduzida. Calzabigi (1714-1795), futuro libretista de *Orfeo*. Calzabigi, incitou Gluck a romper com a estética onipotente de Metastasio.

O balé também passava por reforma, privilegiava os aspectos humanos em detrimento dos aspectos decorativos, ou técnicos do balé. Nesta mesma corrente de reforma, Gluck trouxe *Orfeo ed Euridice* (1762). Esta obra foi a primeira manifestação da segunda reforma da ópera. Gluck volta à primeira ópera: *Euridice* de Jacopo Peri (1600) e à ópera: *Orfeo* de Claudio Monteverdi (1607). Gluck aparentemente olhava para trás, mas este movimento caracterizou de vez a ópera como drama musical.

Mas se Gluck aparentemente olhava para trás, esta obra desbravou outros caminhos para a ópera. A nova abordagem de Gluck focava a ação dramática, em lugar das distrações virtuosísticas. Já no início se percebe a qualidade diferenciada dessa obra-prima: um coro lamenta a morte de Eurídice em tom formal e elegíaco, enquanto Orfeu chora por ela num estilo vocal eletrizante que prenuncia a era romântica[...] (TOSCANO, 2017).

Mozart assimilou a preocupação de Gluck, em trazer um caráter único para a ópera e acaba, enfim, transformando a Ópera Clássica. Com sua personalidade dramática contribui com “As Bodas de Fígaro, Don Giovanni e A Flauta Mágica” (CAVINI, 2012, p. 23-24).

Romantismo (1820 a 1900), estilo musical ocorrido na Europa durante o século XIX de, aproximadamente, 1820 a 1900. Teve suas origens nos países europeus, sobretudo Alemanha, Inglaterra e França, em uma época em que a rebeldia e o anseio pela liberdade marcavam o ambiente intelectual.

O Pensamento romântico referia-se a um mundo ideal, em oposição ao mundo real. A característica fundamental do romantismo é o subjetivismo. Cada compositor decide sua produção tendo suas emoções como molde.

O Romantismo foi um período que permitiu inúmeros experimentos no campo das formas musicais instrumentais e vocais. É o período da música íntima, composta para os salões, como algumas peças curtas de Frédéric Chopin (1810-1849) e Robert Schumann (1810-1856), mas também das grandes obras orquestrais, apresentadas nos teatros, como algumas obras de Hector Berlioz (1803-1869) ou Felix Mendelssohn (1809-1847). A forma mais comum nesse período, porém, é o lied – canção de câmara alemã que atingiu seu auge nas mãos de Franz Schubert (1797-1828) (CAVINI, 2012, p. 39).

No romantismo, a Sinfonia e Sonata, gêneros que no Classicismo eram formas complexas, tornam menos eficazes com os compositores românticos. A ópera passa a valorizar os temas nacionalistas.

A Ópera, apesar de basear suas histórias em temas universais, passa por um momento de busca por uma linguagem mais nacional, daí a forte tradição das óperas francesas, italianas e alemãs, formando escolas consolidadas principalmente com as obras de H. Berlioz, Giuseppe Verdi (1813-1901) e R. Wagner. (CAVINI, 2012, p. 39).

Dentre os instrumentos musicais, o piano é remodelado trazendo uma sonoridade esplêndida. Sob as inovações, todas as formas, a música sinfônica, a sacra e de câmara, são modificadas pelas exigências das estéticas românticas de dar liberdade às fantasias pessoais dos compositores românticos.

Ainda sob a influência dos ideais da Revolução Francesa (1789-1799) em busca de uma nova forma de sociedade, orientada pela Liberdade, Igualdade e Fraternidade e da Revolução Industrial Inglesa, as produções deste período foram impactadas pela agitação nos níveis econômicos e sociais.

Segundo Cavini (2012, p. 40) “Na política, surgiam as monarquias liberais e as repúblicas autoritárias; no campo social, o inconformismo imperava, dando ênfase ao dualismo nacionalismo e internacionalismo. Nas Artes, o repúdio às regras estabelecidas pelo Neoclassicismo do período anterior era evidente”.

Até a primeira metade do século XIX, o Romantismo se caracterizou por um individualismo musical. Os compositores escreviam sua música sem se preocupar com as convenções ou com o gosto do público; a ideia principal era deixar refletir em suas músicas, de uma maneira quase literal, todos os seus sofrimentos, suas conquistas e paixões. Nessa fase do Romantismo, a expressão é o ponto crucial e o sentimento interior de cada compositor é o assunto a ser retratado pela música, que tem como objetivo essencial, expressar (CAVINI, 2012, p. 43).

O romantismo musical então tinha como característica a expressão de sentimentos do compositor. Esta forma de fazer música, sem uma doutrina, não houve nenhuma mudança estética.

Os compositores não recebiam mais encomendas, produziam tendo seus sentimentos como inspiração, a música deixa de ser social e passa a ser cultural. O público agora é misto e a literatura era um estímulo para os compositores. Dessa mistura de música com ideias poéticas ou literárias, tem-se no romantismo a música programática.

A partir de 1830, entretanto, algumas mudanças consideráveis ocorreram. Esse ano foi marcado pelas revoluções liberais e nacionalistas, sendo o momento do triunfo do espírito romântico. Os compositores passaram a participar mais da vida social, afastando-se de suas redomas individualistas[...] (CAVINI, 2012, p. 43).

A música de Beethoven⁴³ foi a pura expressão dos ideais da Revolução Francesa. Depois de Beethoven, vários outros compositores passaram a participar da vida política de seus países.

Foram tempos de tempestade. Os exércitos revolucionários da jovem república francesa derrotaram os exércitos da Europa feudal-monarquista e estavam contratacando por toda a linha. O jovem compositor foi, desde o início, um admirador ardente da revolução francesa e ficou horrorizado com o fato de a Áustria ser a força principal da coalizão contrarrevolucionária contra a França. A capital do Império estava infectada por um clima de terror. O ar estava cheio de suspeitas; os espíões estavam sempre presentes e a liberdade de expressão era sufocada pela censura. Mas o que não poderia ser expresso pela palavra escrita poderia encontrar uma expressão na grande música (WOODS, 2020, s/p).

No final da década de 1840, a ciência favorece ao pensamento racionalistas, contrapondo-se ao aspecto das fortes emoções do romantismo. Assim, os músicos se afastam da vida política, afastando da sociedade burguesa, e os proletários aparecem lutando pelos seus direitos.

O sentimento de independência e de comunidade reforça os ideais nacionalistas. A burguesia traz a música erudita como a música perfeita. As salas de concertos recebem agora um público que entendem de música, para assim poder fazer parte desse seletivo grupo. O piano é o instrumento dessa elite da música e estava em todos os salões. “No Romantismo, o instrumento musical preferido pelos compositores e pela sociedade foi o piano, que ultrapassou a então supremacia do violino” (CAVINI, 2012, p. 46).

As obras curtas, sem as regras formais, para piano favoreciam a expressão dos sentimentos pessoais. Os gêneros mais apreciados pelos compositores eram as obras curtas para piano, Valsas, mazurcas, polonaises, imprompti, prelúdios, canções sem palavras, romances, noturnos, baladas, intermezzi, barcarolas, rapsódias e estudos. “As chamadas “formas livres” ou “peças características” foram a grande novidade do século XIX, já que não obedeciam a regras formais particulares e favoreciam plenamente a expressão dos sentimentos pessoais” (CAVINI, 2012, p. 44).

Schubert, Mendelssohn, Chopin, Schumann, Liszt, Brahms, entre outros, os compositores do século XIX, a maioria deles compuseram peças para piano.

⁴³ <https://www.marxismo.org.br/beethoven-homem-compositor-e-revolucionario-parte-1/>

A orquestra sofre uma grande ampliação, aumentando os instrumentos do naipe das madeiras, percussão e metais. Para trazer equilíbrio, aumentou-se os violinos.

A orquestra romântica cresceu enormemente, tanto em tamanho como em abrangência. Os instrumentos musicais tradicionais, agora bem mais aperfeiçoados, e os novos instrumentos musicais (como a tuba, o clarone e a corneta de pistões, por exemplo) propiciavam sonoridades que os compositores exploravam prazerosamente: grande variedade de volume sonoro, ampliação da tessitura sonora, riqueza de contraste e combinação de timbres (CAVINI, 2012, p. 47).

Na Ópera, R. Wagner, tinha como objetivo criar obras que combinassem poesia, drama, música, canção e pintura, e que todos os elementos eram de igual importância no momento da apresentação, assim tornou-se o maior reformador da ópera do século XIX. Wagner, escreve alguns ensaios sobre os rumos da Ópera: *Arte e Revolução* (1849), *A Obra de Arte do Futuro* (1850) e *Ópera e Drama* (1852), e passa a ser visto como indivíduo perigoso no campo da política.

Na Itália, Gioachino Rossini (1792-1868) encerra com a ópera cômica e abre caminho à ópera séria. Gaetano Donizetti (1797-1848) e Vincenzo Bellini (1801-1835) são seus seguidores, abrindo novo caminho a G. Verdi, compositor que dominou o cenário musical italiano no século XIX.

Na Espanha e na Inglaterra, na segunda metade do século XIX, os compositores deixaram as marcas da música da Idade Média, e passam a utilizar características do patrimônio nacional e buscando expressá-las em suas obras. O Nacionalismo musical, sobretudo na Rússia, países escandinavos e tchecos, reage produzindo obras históricas que eram a expressão contra à soberania musical alemã, italiana e francesa.

Os meios que os compositores utilizam para essa “identificação nacional” são as melodias, ritmos, escalas e estilos instrumentais do folclore de seu país, já que o folclore é, sem dúvida alguma, juntamente com a cultura popular de um povo, a identidade mais característica de uma nação (CAVINI, 2012, p. 51).

A *Escolas Nacionalistas* mais representativas da música europeia são a *Escola Russa*: com o “Grupo dos Cinco”: Mily Balakirev (1837-1910), Cesar Cui (1835-1918), Modest Mussorgsky (1839-1881), Nicolai Rimsky-Korsakov (1844-1908) e Alexander Borodin (1833-1887). *Escola Tcheca*: Bedrich Smetana (1824-1884) e Antonín Dvorák (1841-1904). *Escola Escandinava*: o norueguês Edvard Grieg (1842-1907) e o finlandês Jean Sibelius (1865-1957).

Segundo Cavini (2012, p. 54):

O desenvolvimento das escolas musicais nacionais, portanto, não foi necessariamente pitoresco ou xenófobo, mas sim uma reação natural ao cosmopolitismo da aristocracia da Arte vigente até então. Entretanto, é necessário lembrar que as características específicas de cada escola, baseadas ou não no folclore, somente existiram até as imposições dos fatores da universalidade, tão predominantes dentro das características do próximo século, o século XX: sistema dodecafônico, neoclassicismo, técnicas eletroacústicas, generalizações das técnicas modais, música aleatória, etc.

Os últimos 30 anos do século XIX, passada a época das grandes revoluções, de 1830 a 1860, R. Wagner e J. Brahms dominaram o cenário musical alemão e europeu, mas o romantismo estava se dissolvendo. Gustav Mahler (1860-1911) e Richard Strauss (1864-1949), entretanto, tentaram preservar a tradição Romântica até o século XX. Nesse contexto que surge o Romantismo tardio. O novo século, porém, trazia novas possibilidades tonais e sonoras.

Apesar da nostalgia romântica, a obra de Mahler e Strauss está carregada das características do Romantismo tardio: obras longas, estrutura formal complexa e caráter programático (CAVINI, 2012).

Neste mesmo tempo, passam a coabitar no campo musical os músicos virtuosos e o próspero grupo dos músicos amadores. Grupos voais e instrumentais de família ou de amigos, mas ao mesmo tempo os grandes virtuosos do piano e do violino, como Franz List e Paganini respectivamente.

No entanto, é preciso compreender que os virtuosos valorizavam a técnica instrumental como forma essencial de expressão da linguagem musical, mas que a maioria dos compositores valorizavam a conservação ou a inovação das formas musicais, portanto há uma diferença de perspectivas sobre as produções musicais desse período. Destacava-se então na prática da música no Romantismo os músicos amadores, os compositores virtuosos e grandes compositores. “Entretanto, inúmeros compositores integraram a vida musical da Europa do século XIX, revolucionando a sonoridade do novo instrumento – o piano –, descobrindo as novas potencialidades orquestrais ou renovando o cenário da ópera” (CAVINI, 2012, p. 54).

Entre tantos compositores desse período estão: Carl Maria Von Weber (1786-1826): compositor alemão, Franz Schubert (1797-1828): compositor austríaco; Hector Berlioz (1803-1869): compositor francês; Mikhail Ivanovich Glinka (1804-1857), Felix Mendelssohn-Bartholdy (1809-1847), Frédéric Chopin (1810-1849): pianista e compositor polonês; Robert Schumann (1810-1856): compositor alemão; Franz Liszt (1811-1886): pianista e compositor húngaro; Giuseppe Verdi (1813-1901): compositor italiano; Richard Wagner (1813-1883): compositor alemão; Johannes Brahms (1833-1897): compositor alemão; Piotr Ilich

Tchaikovsky (1840-1893): compositor russo; Gustav Mahler (1860-1911): compositor austríaco.

O Romantismo então ficou caracterizado pela ilimitada expressão das emoções subjetivas, a união da música a um texto literário, atitude descontraída diante das formas, ênfase em melodias líricas, canções simples e peças curtas para piano, poemas sinfônicos. Ao mesmo tempo, na orquestra, pela introdução de novos instrumentos, deu início à tendência para exploração das sonoridades dos timbres e de harmonias mais complexas, com emprego de passagens cromáticas, dissonâncias e modulações arrojadas.

2.1.2 Música contemporânea (a partir de 1920)

Este período é marcado pela rápida transformação da sociedade em sua organização política, econômica, cultural e de costumes. Segundo Cavini (2012), a música do século XX é expressa pela música moderna e depois pela música “pós-moderna”, “vanguardista” ou “contemporânea”. Para a autora:

A fase “*moderna*” engloba todas as estéticas e tendências que aconteceram na música antes da Segunda Guerra Mundial, incluindo o Impressionismo, Expressionismo, Dodecafonismo e Atonalismo. A fase “*pós-moderna*” engloba todas as estéticas e tendências que aconteceram na música depois da Segunda Guerra Mundial, incluindo a Música Concreta, Aleatória, Eletrônica e a Microtonalidade (CAVINI, 2012, p. 71 – grifo nosso).

Percebemos que depois da Primeira Guerra Mundial, houve uma entrega à liberdade dos prazeres e à diversão, e no meio artístico o comportamento dessa geração apresentou-se numa estética ousada. Este período foi marcado pela abundância em produção musical, mas por outro lado,

[...] o pensamento musical era demasiado pobre. A evocação irresistível a um Neoclassicismo provocador, alegremente recheado de notas dissonantes, fez com que as ricas concepções de Béla Bartók (1881-1945), Anton Webern (1883-1945) e Edgar Varèse (1883-1965) ficassem sempre encobertas (CAVINI, 2012, p. 73).

Depois da Segunda Guerra Mundial, a música segue por caminhos inusitados, acontece um certo abandono das formas e uma forte prática de explorações rítmicas, modais e instrumentais. Para essa geração, o interesse dos compositores era para as possibilidades da ciência combinatória dos sons em sequência, em série; o imprevisível, o aleatório eram as características da música dos anos 1950, enquanto a intuição artística, no sentido expressão das

emoções, foi fortemente desvalorizada. As produções musicais dessa época atingiram a impossibilidade de excussão nos instrumentos tradicionais. As produções eletroacústicas rompendo com a música tradicional e seus instrumentos musicais.

Os compositores desse período esqueceram o piano e foram em busca de novos timbres, novos instrumentos. Os instrumentos de percussão ganham o palco e passam a ser explorados ao máximo. “A partir desse ponto, muitos compositores adotaram uma linguagem de vanguarda, outros retomaram caminhos já esquecidos no tempo, outros, ainda, decidiram caminhar independentes, sem pertencer a uma escola ou tendência estética específica” (CAVINI, 2012, p. 74).

O século XX conheceu as duas Grandes Guerras Mundiais, a Revolução Russa, a depressão econômica de 1929, a ascensão das ditaduras, a Guerra do Vietnã, a Guerra Fria, a corrida armamentista, a corrida espacial, a queda do Comunismo, a queda do muro de Berlim, a Guerra do Golfo, os conflitos separatistas internos de países europeus como Bósnia e Herzegovina, os conflitos entre Israel e Palestina, a Globalização, os atentados terroristas do final do século [...] (idíben).

No século XX, enquanto a Europa se refazia dos efeitos da Primeira e Segunda Guerra Mundial, os EUA fizeram empréstimos que resultaram no crescimento do PIB e os tornaram potência industrial e líder mundial da produção capitalista. O investimento em empresas multinacionais, na Europa e nos países subdesenvolvidos, os tornou também consumidores dos produtos americanos.

Ao lado da violência desse século, o avanço da tecnologia e da ciência possibilitaram a invenção do automóvel, do avião, do rádio, do cinema e da televisão; o melhoramento da telefonia, o computador, a internet, os aparelhos eletrônicos, até ao aparelho celular, levou a humanidade a invenções que facilitaram as atividades humanas, acelerando cada vez mais a vida moderna. Na Ciência e na Medicina, nomes como Albert Einstein (1879-1955) e Alexander Fleming (1881-1955), trouxeram descobertas que levaram a humanidade a mudar sua forma de viver.

Esse foi o período da invenção do plástico, de tecidos sintéticos, do calçado desportivo (tênis), de pesquisas sobre o DNA, da clonagem de seres vivos, do contraceptivo oral, do antibiótico, do transplante de órgãos... Momento de “descoberta” de novas doenças, como a causada pelo vírus HIV, mas também o momento da descoberta da cura e/ou combate de muitos outros males. A conscientização da importância dos exercícios físicos foi essencial para a conquista de uma melhor condição de vida, especialmente porque a expectativa de vida do ser humano, hoje, é a maior desde que o homem surgiu na Terra (CAVINI, 2012, p. 75).

No início do século XXI, os países se voltam para os temas sobre o meio ambiente, e se voltam para as formas de vida mais naturais.

Todo esse desenvolvimento incidiu diretamente nas produções musicais, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do rádio, da televisão e da tecnologia da internet. As gravações são mais fiéis e dão origem ao gigantesco público para os diversos gêneros musicais. “Dessa maneira, por meio dos LPs, CDs e DVDs, o repertório “clássico” foi mais difundido, estimulando também o desenvolvimento do blues, do rock, do jazz e de suas versões comerciais” (ibid).

Do final do século XIX até aproximadamente 1970, várias tendências e movimentos culturais, marcaram a produção da chamada “Arte Moderna”. Após isto, a produção artística recebe o termo de “Arte Contemporânea” ou “Arte Pós-Moderna”.

A “Arte Moderna” é representada por diversas tendências: Impressionismo, Pós-impressionismo, Pontilhismo, Simbolismo, Art Nouveau, Expressionismo, Fovismo, Cubismo, Abstracionismo, Construtivismo russo, Bauhaus, Futurismo, Dadaísmo e Surrealismo. Na “Arte Contemporânea”, são identificadas as seguintes tendências: Pós-modernismo, Pop art, Op art, Minimalismo, Neoconcretismo, Arte conceitual, Happening, Performance, Instalações, Land art e Realismo Socialista (CAVINI, 2012, p. 76).

Na música, os compositores se esforçaram para romper com a tradição da música tradicional, a “música clássica”, opondo-se às regras acadêmicas, tentando chegar a novas técnicas e sonoridades, resultando nas diversas tendências como o Impressionismo, Expressionismo, Dodecafonismo, Serialismo, Neoclassicismo, Nacionalismo do século XX, politonalidade, atonalidade, microtonalidade, influências do jazz, Música Aleatória, Música Concreta, Música Eletrônica, Música Minimalista, e outras.

Apesar dessa complexa mescla de tendências e técnicas, é possível encontrar algumas características ou marcas de estilo comuns que possibilitam a definição de uma obra como sendo do século XX. Por meio da análise dos aspectos melódicos, rítmicos, harmônicos e tímbricos de uma obra, tem-se uma clara ideia dessas características: emprego de linhas melódicas curtas e fragmentadas, emprego de ritmos dinâmicos e sincopados, emprego de harmonias muito dissonantes e encadeamento de acordes inesperados e, finalmente, emprego de timbres totalmente novos, muitos dos quais foram obtidos por meio dos modernos instrumentos de percussão ou mesmo de instrumentos eletrônicos (CAVINI, 2012, p. 77).

O *Impressionismo*, Claude Debussy ao tentar apresentar as coisas que estavam além da aparência, das coisas que não se pode apreender, das coisas que estão no devir, o piano foi o instrumento ideal para suas composições. A obra de Debussy é considerada a maior renovação

sonora da literatura pianística depois de Liszt e está relacionada às características impressionistas.

No *Expressionismo*, com a dissolução da tonalidade, três grandes compositores da Segunda Escola de Viena se destacam: Arnold Schönberg (1874-1951), Alban Berg (1885-1935) e A. Webern. No Dodecafonismo, marcado pelo abandono da tonalidade, A. Schönberg formula o método de composição sobre a relação das doze notas, a música atonal, o método Dodecafônico.

O *Serialismo* é a ampliação do Dodecafonismo. Uma técnica racional, sob inspiração atonal e aleatória. Agora, não só as 12 notas da escala eram seriadas, mas a duração, a intensidade, o timbre, a textura, pausas. Milton Babbitt (1916), P. Boulez, Luigi Nono (1924-1990) e Karlheinz Stockhausen (1928-2007) foram os primeiros compositores a serem reconhecidos pelo público.

“A técnica rígida e racional do Serialismo logo perdeu sua força, especialmente após o *Le Marteau sans Maître* (1954-1957) de P. Boulez, cujo refinamento na escrita vocal e instrumental demonstrava a necessidade de humanização da música serial por meio da interpretação musical mais sensível” (CAVINI, 2012, p. 80).

O *Neoclassicismo* é um estilo surgido num período entre guerras, buscavam inspiração nas formas e concepções musicais clássicas, equilibradas, da música praticada anteriormente ao Romantismo. A clareza das linhas melódicas e texturas mais leves, evitando o excesso de emoções. Não deixando de imprimir harmonias ousadas, politonalidades, distorções. Os compositores mais representativos foram Igor Stravinsky (1882-1971), o russo Sergei Prokofiev (1891-1953), o alemão Paul Hindemith (1895-1963).

O *Nacionalismo* do século XX continuou o processo iniciado pelos compositores do século XIX, mas, com a participação mais ativa e consciente de países que já haviam contribuído à Música Ocidental e que desde o final do século XIX buscavam rever sua identidade nacional, como foi o caso da Espanha e da Inglaterra. profundo conhecimento por parte dos compositores de um autêntico patrimônio nacional, um nacionalismo consciente. Os compositores mais representativos foram: os espanhóis Isaac Albéniz (1860-1909), Enrique Granados (1867-1916) e Manuel de Falla (1876-1946), o tcheco Leos Janáček (1854-1928), os húngaros B. Bartók e Zoltán Kodály (1882-1967).

A *Politonalidade* é uma técnica de composição em que são empregados de uma só vez duas ou mais tonalidades diferentes. Os balés *Petruchka* e *A Sagração da Primavera*, de I. Stravinsky; no *Bolero*, de Maurice Ravel (1875-1937) e na obra orquestra *Three Places in New England – Putnam’s Camp*, de Charles Ives (1874-1954).

A *Atonalidade* é um termo aplicado à música caracterizada pela total ausência de tonalidade. Esta é uma tendência foi iniciada no Romantismo com F. Liszt e R. Wagner, depois com C. Debussy, que por meio do emprego constante de dissonâncias e cromatismos para “colorir” as harmonias, fizeram com que a tonalidade ficasse enfraquecida, sendo totalmente dissolvida (CAVINI, 2012, p. 81).

A *Microtonalidade* é o emprego dos intervalos menores que o semiton na música, como são na oriental e conhecidos desde a Grécia Antiga. Na Música Ocidental, as primeiras composições foram do mexicano Julian Carillo (1875-1965).

Jazz é uma linguagem que reagiu contra as tradições do Romantismo, assim como o Neoclassicismo. As composições jazzísticas com os ritmos sincopados, as melodias sincopadas sobre ritmos constantes, a bemolização de algumas notas da escala (blue notes), os efeitos de surdina, a exploração dos registros agudos e um maior interesse pelos instrumentos de percussão. Os principais compositores das obras do *jazz* foram I. Stravinsky; D. Milhaud; M. Ravel; e o norte-americano George Gershwin (1898-1937), que por meio de suas obras de concerto como *Um Americano em Paris e Rhapsody in Blue*, totalmente jazzísticas, fazia a ligação entre a música popular norte-americana e a música profissional de concerto, a chamada “música séria” ou “música erudita”.

A *Música Aleatória* é um gênero musical caracterizada pela improvisação, muita liberdade, ela é imprevisível, tanto no momento da composição, quanto no momento da execução. Isto também significa que o que foi composto pode ser que não será executado da mesma forma. O principal compositor da Música Aleatória é o norte-americano John Cage (1912-1992). O alemão K. Stockhausen, e P. Boulez, Vinko Globokar (1934) e La Monte Young (1935) também trouxeram grandes contribuições para este sistema. Hans Werner Henze (1926), Witold Lutoslawski (1913-1994) e Peter Maxwell Davies (1934, também usaram esta técnica em partes de suas obras.

Sobre a música de John Cage, Cavini (2012, p. 82) apresenta detalhes da composição *Imaginary Landscape no 4*:

[..] composta para 12 aparelhos de rádio ligados e sintonizados em diferentes estações, em que cada aparelho tem dois “intérpretes”, um para sintonizar e outro para comandar o volume, e o Concerto para Piano e Orquestra, que pode ser executado como obra solo, como música de câmara, como uma ária para soprano, como uma Sinfonia e como um Concerto. Nessa obra, são os intérpretes quem escolhem por onde querem começar a ler sua partitura – o maestro simplesmente comanda o tempo, mantendo seus braços como os ponteiros de um relógio.

A *Música Concreta* trabalha não com os sons musicais, mas com os ruídos, cantos de pássaros, sons de motores, que são gravados e manipulados, pela modificação da intensidade e da altura. A Música concreta tem seu início em 1948 com a composição *Étude aux Chemins de Fer*, do engenheiro e compositor francês Pierre Schaeffer (1910-1995). Organizou o Groupe de Recherches de Musique Concrète, e é referência para este gênero. E. Varèse, P. Boulez, Pierre Henry (1927), O. Messiaen e Luciano Berio (1925-2003), foram grandes compositores desse gênero.

A *Música Eletrônica* também não utiliza os instrumentos musicais convencionais, os sons são produzidos por geradores eletrônicos, como sintetizadores, looping⁴⁴, ou registrados por microfones, *software* de composição. A Música eletrônica teve seu início em 1948, com a difusão do *Concert de Bruits* pela *Radiodiffusion-Télévision Française*, influenciada pelas experiências de Pierre Schaeffer sobre a Música Concreta. A diferença entre a Música Concreta e a Música Eletrônica é que a Eletrônica tem como base frequências produzidas eletronicamente, e a música concreta, acomoda qualquer som, ruído, e também o eletrônico. “A técnica eletrônica foi se aperfeiçoando conforme os avanços dos sintetizadores, a capacidade de armazenamento de sons e a mudança da tecnologia de analógica para digital, especialmente durante a década de 1980 até os dias atuais (CAVINI, 2012, p. 84).

A *Música Minimalista* é uma música simples, contrapondo-se à complexidade do serialismo. Inspirada na música oriental, explora as sutilezas da melodia e do ritmo, a improvisação sobre os intervalos microtonais, veio do ideal de simplicidade. Os principais compositores e suas obras: La Monte Young, um dos pioneiros desse movimento, com *The Tortoise: His Dreams and Journeys* (1964); Terry Riley (1935), com *Rainbow in Curved Air* (1970); Steve Reich (1936), com *Piano Phase* (1967); e Philip Glass (1937), com as óperas *Einstein on the Beach* (1976), *Satyagraha* (1979) e *Akhmaten* (1984).

2.1.3 Alguns fatos da música no Brasil

A música latino-americana, foi colonizada pela música europeia, mas tem em suas origens a música indígena e africana. No Brasil, a forte influência também da música portuguesa (CAVINI, 2010). Cada região, no entanto, foi influenciada mais por uma cultura que outra. No Chile, o folclore espanhol. No México, a música indígena. Em Cuba e também o Brasil, a cultura africana.

⁴⁴ Hoje em dia, o conceito é quase sempre sinônimo de segmentos digitais utilizados na gravação de música. Estas unidades de som, geralmente curtas, podem ser compostas por voz ou por instrumentos, como o baixo, guitarra, bateria, etc. Fonte: <https://www.magix.com/br/loops/>.

No Brasil, a diversidade é marcante, no Nordeste, a influência da música africana, no Centro-oeste, a música indígena, e nas regiões Sul e Sudeste, a herança da música europeia.

Desta forma, a música de concerto e a ópera praticada no Brasil também sofreram as imposições econômicas, políticas e sociais, seguindo o pensamento e os modelos da música europeia.

Cavini (2012, p. 85), traz como exemplo, a primeira Ópera brasileira, “O Guarani” de Carlos Gomes, a qual conta uma história indígena, mas é escrita em italiano.

[...] os compositores nativos preferiam adotar o italiano para o libreto, ainda no caso de que o tema ou a história da ópera retratasse alguma lenda indígena. Isso foi o que aconteceu com *Il Guarani* de Carlos Gomes, a primeira ópera de cunho brasileiro, mas com uma música totalmente italiana.

Durante a colonização, era comum que os artistas da Europa formassem a cultura musical das colônias e os músicos nativos fossem estudar na Europa. Assim, os instrumentos musicais, o pensamento, as tradições musicais europeias abafaram o que poderia vir a ser a música nativa de cada colônia, a musicalidade nativa.

Com a independência desses países, os artistas eruditos voltam o olhar para a cultura nacional, e, no final do século XIX e início do século XX, o Nacionalismo nos países latino-americanos estabeleceu a identidade desses países frente ao mundo europeu.

A partir daqui o folclore e o popular de cada país passou a ser valorizado pelos compositores. A música europeia não foi esquecida, mas o Nacionalismo possibilitou a existência de vários estilos.

Depois da Segunda Guerra Mundial, os compositores passaram a se apropriar da música europeia não mais como imposição, mais conscientes da ideia de universalização da música. A ópera era a forma musical mais praticada.

A partir do século XIX, a ópera no Brasil e em outras partes de outros países da Europa, seguiam os conceitos da Ópera de Verdi e Wagner. No Brasil, no entanto, a música de Verdi era mais representativa por ser mais simples, mais sentimental e mais fácil de cantar.

A influência da música europeia é vista nas óperas de Carlos Gomes (1836-1896). Segundo Medaglia (2008, p. 242): “O Peri, do romance “O Guarani de José de Alencar, quando se tornou personagem de Carlos Gomes foi aceito em um teatro porque cantava árias semelhantes às de Verdi e os índios, em seguida, dançavam barcarolas no famoso balé da ópera”.

Na segunda metade do século XIX, no entanto, Henrique Oswald, Alberto Nepomuceno, Glauco Velásquez e Luciano Gallet, iniciaram a tendência Wagneriana. Da tendência

wagneriana, destacamos Leopoldo Miguez (1850 – 1902) e Francisco Braga (1868-1945) pelo histórico infantil:

Leopoldo Miguez - Violinista, cresceu na Europa, menino-prodígio, fez seus primeiros concertos aos 8 anos, foi aluno César Frank, voltou para o Brasil, dedicou-se à composição. Sua Sinfonia em *si bemol*, para Madaglia (2008, p. 240), esta composição é “uma espécie de Nona Sinfonia de Beethoven brasileira”.

Francisco Braga - Clarinetista, cresceu num orfanato, tocou clarinete nas ruas, assim aproximou-se da música popular brasileira; alcançou o 1º lugar em um concurso para bolsa de estudo no famoso Conservatório de Paris, estudou com Massenet, é compositor do Hino à Bandeira, entre muitas óperas e sinfonias.

Na era nacionalista, a luta de classes no campo da música, começa a travar batalhas mais explícitas. A forma da burguesia se relacionar com os instrumentos musicais nessa época representavam essa luta. O piano era instrumento de gente educada, o violão era instrumento das ruas e nunca se juntava a um violino ou ao piano, por exemplo. “Cantar em português na sala de concertos era uma heresia tão grande quanto, um século antes, Mozart querer escrever ópera para a corte vienense em alemão, não em italiano” (MEDAGLIA, 2008, p. 241).

Os compositores Brasília Itiberê da Cunha (1846-1913), Alexandre Levy (1864-1892) e Alberto Nepomuceno (1864-1920) deram início a um forte movimento de valorização dos temas nacionais, mas não havia uma noção coletiva entre eles. Os compositores denominavam seus sambas, lundus e maxixes como tango para que suas obras fossem aceitas.

O maior defensor do pensamento nacionalista no Brasil e no exterior foi Heitor Villa-Lobos (1887-1959). Com sua morte, inicia o desaparecimento do nacionalismo. “Nem Francisco Mignone (1897-1986), nem Mozart Camargo Guarnieri (1907-1993), os compositores mais capacitados técnica e esteticamente, tiveram o espírito para suceder a Villa-Lobos na estética nacionalista brasileira” (ídiden).

Vários instrumentos de percussão foram redescobertos, e introduzidos na orquestra. Foram integrados na orquestra sinfônica instrumentos folclóricos tradicionais de determinados países. A cuíca e o reco-reco, foram empregados no Choros no 6 (1926) de H. Villa-Lobos. C. Debussy, I. Stravinsky e B. Bartók, incluíram instrumentos orientais.

O piano, também como herança dos costumes europeus, era o instrumento usado nos cinemas mudos, nos cafés-concertos e nas casas, era sinal de educação distinta das famílias burguesas. Essa preferência tornou-se mais evidente pelo “crack da bolsa da Nova York” (1929), e pela conseqüente crise econômica no Brasil. [...]a maioria dos instrumentistas de orquestra se mudou para Montevidéu, onde eram mais bem remunerados, o que fez com que o

sinfonismo e a música dos conjuntos de câmara brasileiros quase desaparecessem por completo” (CAVINI, 2012, p. 87).

Após a Segunda Guerra-Mundial, a música erudita começava a experimentar a globalização. As novas experiências com os sons, técnicas, instrumentos recém-inventados, novos sons com os instrumentos comuns, e as possibilidades com os sons eletrônicos. A música brasileira foi sendo transformada pelos novos instrumentos, como: os sintetizadores, os teclados, os instrumentos de cordas e baterias eletrônicos.

A globalização atingiu todas as formas de relação entre os indivíduos e das produções da humanidade. Na música,

[...] a técnica composicional que representava essa ideia era o dodecafonismo. Essa linguagem havia filtrado o som das diversas cargas semânticas e ranços do passado e, por não estar ligada a nenhuma raiz, era considerada a grande língua universal da música para a metade do século XX” (MEDAGLIA, 2008, p. 251).

Segundo o autor, no Brasil, a postura “retrógrada” dos compositores nacionalistas diante dessa nova música foi contra os ideais daqueles que pretendiam industrializar artisticamente as ricas fontes de música que vinham do povo (ibid).

A partir de 1960, o Dodecafonismo de Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) trouxe ideias experimentais para a composição, retornando às ideias e desejos do movimento modernista de 1920. Este fato alinha a produção musical brasileira ao que era produzido nos outros países, as práticas da música Serial, a Aleatória, por exemplo.

Segundo Cavini (2012), durante a década de 1960, surgiram grupos: Grupo Música Nova de São Paulo de tendências serialistas e neodadaístas, com Gilberto Mendes (1922); o Grupo de Compositores da Bahia, o núcleo mais ativo da moderna música brasileira, de tendência a manter um equilíbrio entre a renovação e a tradição, e entre o nacional e o internacional, tendo como líder Ernst Widmer (1927-1990); a Escola de Brasília, com Cláudio Santoro (1919-1989) presidindo o Departamento de Música da Universidade de Brasília; e trabalhos individuais de Edino Krieger (1928), Aylton Escobar (1943) e Marlos Nobre (1939), como também o gaúcho Bruno Kiefer (1923-1987) e o paulista José Antônio de Almeida Prado (1943).

Segundo Cavini (2010), os autores Candé (1994), e Grout & Palicas (2007), falam que a banalização da música condicionou os ouvintes a gostar de músicas simples. A autora destaca o poder da mídia sobre o comportamento musical e da sociedade. A música perde sua função

social real, [...]tornando-se um mero produto comercial, quer artesanal (música “erudita”) ou industrial para rápido consumo” (CAVINI, 2010, p. 90).

A composição passa a ter um caráter de improvisação controlada; com relação à notação musical, a partitura deixa de ser a instrução primordial, já que os intérpretes, além de mediadores entre o compositor e o público, tornaram-se coautores das obras. Sobre os princípios ordenadores da música, ou seja, a melodia, o ritmo, a harmonia e o timbre, basicamente, deixaram de existir tal como eram conhecidos (CAVINI, 2010, p. 95).

No Brasil, se pensarmos numa diferenciação entre a música de concerto e a música popular, podemos dizer que a música popular brasileira é essa “música simples” citada por Cavini (2010). “Essa música de audição fácil passa a ser definida como música popular em contraposição à música de concerto ou “música séria”. Ao longo do século XX ela vai se integrar à indústria fonográfica, ao rádio, à televisão e, mais recentemente, à internet” (ZAN, 2018).

Em uma entrevista⁴⁵ a Maia (2018), José Roberto Zan, professor do Departamento de Música do Instituto de Artes da Unicamp, faz uma distinção entre música de concerto e a música popular e fala sobre a formação da MPB. Aqui trouxemos uma síntese da história da música brasileira, nesse segmento, a partir da perspectiva de Zan. Segundo o professor:

Se você olhar para a estrutura de uma sinfonia, ela tem partes que são encadeadas, que são imbricadas, formando um todo orgânico. Compõem uma narrativa que pode levar o ouvinte atento a uma experiência estética sublime. Por outro lado, a música popular não tem essa estrutura, ela é mais breve, tem um ritmo mais acentuado, com melodias e cadências harmônicas de fácil audição. Ela é feita em geral para uma audição desatenta e dançante.

Segundo o professor, em 1932, quando Getúlio Vargas instaura o modelo comercial para a radiofonia brasileira, com os patrocínios, as rádios se tornam grandes empresas e se torna um meio de comunicação de massa de alcance nacional. Faziam parte da programação as notícias, o humor, a música popular, a música de concerto, mas era a música popular que dava mais audiência e patrocínio.

A música popular que era uma mistura de música folclórica com música de salão, mas com as emissoras de rádio, a indústria do disco e o trabalho das gravadoras, a música popular ganha forma.

⁴⁵ Entrevista disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/musica-brasileira-retrato-de-nossa-antropofagia/>. Acesso em: 17/01/2022.

Assim, os músicos com formação erudita, como Radamés Gnattali que trabalhava numa rádio, e Pixinguinha que estudou música e compunha música popular, numa mistura de trabalhos com músicos intuitivos, a música popular brasileira ganhou forma e domina a cultura musical brasileira.

A música popular que fala de malandragem, ou de boemia, não é considerada música de bom gosto. Surge também a música caipira, que segundo o professor era considerada como um segmento legítimo.

O samba, segundo Zan (2018) passou por uma higienização. O samba de Ary Barros, músico de família tradicional, era compatível com a classe média e com o gosto dos políticos. Já o samba de Wilson Batista, descendente de escravos, e trazia o tema da vadiagem, indo contra o ideário de Getúlio Vargas, que defendia a importância de ser trabalhador. Assim, para o professor, o samba deve ser tirado do reduto da cultura negra e dar a ele uma expressão de brasilidade. A Aquarela do Brasil de Ary Barroso, com seus arranjos ricos reproduz-se como música de bom gosto e resulta na bossa nova.

Na bossa nova, Vinícius de Moraes e Tom Jobim, pela formação erudita e intelectual, fazem uma música semierudita, era uma música moderna, sem exageros, contida, cordial, representando a intenção de Juscelino Kubitschek de modernizar o Brasil, em 1950, por uma política econômica que não causasse mudanças violentas. E da bossa nova vem a MPB.

[...] com o acirramento de tensões e conflitos sociais que culmina no golpe militar em 1964. Ainda em 1962 temos a criação do Centro Popular de Cultura da UNE, cujo objetivo era levar consciência revolucionária às massas por meio da arte popular. Uma arte cujo conteúdo tratava de questões sociais e políticas e, ao mesmo tempo, com formas artísticas ou linguagens que fossem conhecidas e de fácil compreensão pelos segmentos populares (MAIA, 2018, s/p).

Vários artistas da música se uniram ao Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional de Estudantes (UNE). Ferreira Gullar rompe com o concretismo e vai dirigir o CPC. Carlos Lyra, Geraldo Vandré, Sérgio Ricardo, Edu Lobo, Nara Leão, que deixam de falar das lindas praias do Brasil em suas canções para falar da miséria do povo, do trabalhador. As canções, ainda com marcas da música da elite, mas que milita contra a exploração.

Esta canção de protesto não rompeu com o jeito de cantar, os arranjos, o jeito de tocar o violão, carregando as marcas da bossa nova, para formar a MPB.

Em 1962, Carlos Lyra vai organizar, juntamente com o CPC, a “Primeira Noite da Moderna Música Popular Brasileira”, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Ao lado

de compositores da bossa nova engajada, participaram representantes da chamada velha guarda: Cartola, Clementina de Jesus e Pixinguinha, entre outros (ZAN, 2018).

Surge a “Moderna Música Popular Brasileira” (MMPB), que vem a ser a Música Popular Brasileira (MPB) que se consolidou com os festivais. A TV Excelsior, com ideais nacionalistas, promove o primeiro “Festival de Música Popular Brasileira, em 1965. O público desses festivais era, em sua maioria, universitários de esquerda. As outras emissoras começaram a organizar seus próprios festivais.

A MPB tinha refinamento musical e poético, como a bossa nova e tinha engajamento político, estas características garantiram o sucesso, pois estava alinhada ao ideário nacional popular dos anos 1960. As canções da MPB se opunham ao regime ditador que reproduziam a exploração dos trabalhadores, com letras cheias de metáforas.

Em 1969, no Festival Internacional da Canção promovido pela TV Globo, logo após o AI-5, Jorge Ben apresentou um samba intitulado “Charles Anjo 45”. O compositor não canta a nação, Charles é um bandido, líder do morro que usava revólver calibre 45 e que está preso.

Segundo o professor, tanto o rap paulistano, quanto o funk carioca e o rap da periferia de São Paulo e de outras cidades brasileiras são práticas musicais que expressam as particularidades desses grupos. Trazem identidades, traduzem problemas complexos e das comunidades em que esses compositores estão inseridos.

Nas décadas de 1950 e 1960, o artista tinha que chegar até a gravadora por meio de um produtor musical que assumisse financeiramente o disco. As tecnologias da internet, possibilitou uma produção musical fora do controle das gravadoras. A diversidade de expressões musicais passa a marcar o nosso tempo.

Os aplicativos possibilitam trabalhos experimentais que vão direto para as redes. As tecnologias digitais abriram as portas para as práticas musicais e para o desenvolvimento da musicalidade dos sujeitos, agora mediadas por outros signos, outras atividades, outros instrumentos culturais. A cultura é viva e o método nos possibilita a compreender o movimento humano, olhando para o passado, entendendo o presente e as possibilidades no devir.

A música eletrônica é uma representação dessa nova forma de se relacionar com a música e de desenvolver a musicalidade. Com o advento dos sintetizadores digitais, posteriormente com os *samplers*. Mas com o acesso a computadores pessoais, os recursos de áudio, gravações, mixagem, tornou possível o *home-studio*. Assim, a manipulação dos sons, tendo a tecnologia digital como ferramentas, surgem novas maneiras de compor música. Mesmo

a composição tradicional, usando a escrita musical convencional conta agora com esses novos signos e instrumentos.

O acesso a esses novos instrumentos incentivou a prática de composição digital. A música eletrônica passa a se apresentar sob diversos estilos, sendo a de maior alcance, a música eletrônica dançante e suas ramificações: House, Trance, Acid House, Techno, Hardcore Techno, Breakbeat, Drum 'n' Bass, Ambiente, Tribal e outras. O filme americano “Saturday Night Fever”, um drama musical, de 1977, reforça a música “Disco”, música eletrônica dançante. A trilha sonora do filme é liderada pelas canções de *Bee Gees*.

Em 2020 alguns artistas da música eletrônica brasileira⁴⁶, os DJ como Alok, Bhaska, Dubdogz, Pontifexx e as DJane Carola e Mary Mesk, que também é produtora musical, tiveram alta produtividade, mesmo com distanciamento social, pela pandemia. Sendo o DJ Pontifexx, considerado o prodígio brasileiro, como compositor viu suas composições serem aceitas tanto no Brasil quanto internacionalmente. Fez parceria com o duo *Dub Vision* da Holanda, para produzir a música “*Stand By You*”. Aceitação do *hit* pelo público rendeu em menos de 1 mês mais de 3 milhões de plays somente no *Spotify*, recebeu mais de 50 diferentes suportes dos mais renomados DJs pelo mundo.

No decorrer do texto, observamos como as práticas com música se transformaram ao longo da história da música ocidental. Do cantochão à música eletrônica produzida nos *home studio*⁴⁷ em alta, pelas condições impostas pelo distanciamento social, na pandemia de 2019 até o momento atual. O *home studio*, possibilita ao musicista que todo o trabalho de composição, gravação e produção seja feito por ele mesmo, sem o domínio das grandes indústrias da música.

O músico Jacob Collier⁴⁸, músico britânico, que após uma série de vídeos virais em seu canal do *YouTube*, tornou-se mundialmente conhecido. Em 2016, pelo álbum de jazz “*In My Room*”, produzido em casa, recebeu os prêmios no *Grammy*, por: “Melhor Arranjo Instrumental com Acompanhamento de Voz” e “Melhor Arranjo Instrumental”.

A forma de compor, de escolher e organizar os sons, foram se transformando seguindo algumas determinações externas. Atualmente, a tecnologia digital e o distanciamento social, modificaram a forma de ouvir, dançar, de realização de shows, compor, gravar e publicar música. O distanciamento social, somado às possibilidades de fazer música em *home studio* e

⁴⁶ Compositores brasileiros da música eletrônica. Disponível em: <https://siterg.uol.com.br/cultura/2020/12/26/5-artistas-de-musica-eletronica-para-voce-ouvir-em-2021/>. Acesso em: 03/01/2022.

⁴⁷ O lockdown movimenta a produção musical no Brasil. Disponível em: <http://audiovertical.com.br/home-studio-ganha-forca-em-ano-de-pandemia/>. Acesso em: 03/01/2022.

⁴⁸ Hideaway – Jacob Collier. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4v3zyPEy-Po&t=1s>. Acesso em: 03/01/2022.

publicar pela internet, a produção da música eletrônica, ao menos, pode continuar sua história, com grandes avanços.

Na defesa do acesso às melhores criações musicais, as obras de arte de cada época da humanidade, para que todos os sujeitos possam desenvolver suas potências humanas, como a musicalidade criativa, sem a qual não é possível, cantar, dançar, emocionar-se com a música ou com as artes, visto que sem experiências acumuladas não é possível também criar nenhum tipo de música. Sem acesso à produção musical em suas várias formas representações não é possível reproduzir a musicalidade enquanto qualidade humana.

A música, apesar de toda sua possibilidade de humanização do homem, esteve presente também em momentos de exploração e agressão de uns indivíduos sobre os outros. Foi usada tanto para encorajar para a guerra, controlando condutas, inspirando o uso da força física para aniquilar uma nação inteira, como para inspirar às sensações ricas como a de suspensão momentânea da agonia humana. Neste aspecto, o acesso à música, à educação musical só será realmente humanizante se conseguir provocar o desenvolvimento afetivo-cognitivo, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade e das melhores emoções e sentimentos humanos nos indivíduos em relação ao outro. A história de *Adolf Hitler*⁴⁹ com a música de *R. Wagner*⁵⁰ pode comprovar que a música também ocupa mentes e emoções sombrias.

Negando-se aos indivíduos o desenvolvimento da sensibilidade, teremos indivíduos centrando suas forças, físicas e psíquicas, para as ações mecânicas do dia a dia, relações humanas destituídas de emoções e percepções, e, entendo a si mesmo e ao outro como seres práticos e não, seres humanos dotados de possibilidades para potências emocionais como os sentimentos de gentileza, respeito, compaixão, amor, empatia, fraternidade que somente por essas emoções objetivadas na conduta individual, um indivíduo pode não querer, ou não aceitar a exploração de um sujeito sobre o outro. Uma sociedade que segue no caminho da naturalização de relações hostis, opressivas, está no caminho inverso da história do desenvolvimento humano. Mas o afeto, assim como a ciência com afeto, pode salvar a humanidade. Na pandemia, o que tem nos mantido vivos e produzindo é a ciência, pelas vacinas desenvolvidas, e o afeto que nos afeta. Pelo acesso à história da música é que defendemos o

⁴⁹ Como Hitler pôs a Ópera a serviço do Nazismo. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cultura/como-hitler-pos-a-opera-a-servico-do-nazismo/>. Acesso em: 20/12/2021.

⁵⁰ “O Judaísmo na Música”, um ensaio por Richard Wagner – Tradução de J. O. Bilda. Disponível em: <https://www.osentinela.org/o-judaismo-na-musica-um-ensaio-por-richard-wagner-traducao-de-j-o-bilda/>. Acesso em: 20/12/2021.

desenvolvimento da musicalidade para o desenvolvimento afetivo-cognitivo, contrapondo-se ao desenvolvimento fragmentado da inteligência sem os bons sentimentos humanos.

2.2 A música como produto social

Apresentamos aqui a música enquanto produto da ação humana, tendo a “música ocidental” como uma construção coletiva, social, pois envolve a produção musical desde a Grécia Antiga, passando pela forma apropriada pelos Europeus. Compreendemos que todos os gêneros e tendências musicais, das várias épocas, lugares e grupos culturais, contribuíram com práticas e conhecimentos, para a música que apresentamos aqui, mesmo que a história não tenha conseguido registrar todos os movimentos da humanidade e que não é possível que este trabalho alcance.

Entendemos a música ocidental como a síntese feita sobre o pensamento musical da humanidade, assim como toda produção é resultado do trabalho de todos os povos juntos, em tempos históricos diferentes, pelo trabalho contínuo dos nossos antepassados, e, não, de um pequeno grupo de homens, num tempo específico da história. Tendo este pensamento como princípio ético, a educação por meio da música torna-se propriedade coletiva, irrevogável enquanto direito de todas as pessoas.

A música ocidental em suas formas mais elaboradas, e também as mais atuais, como as músicas dos *home studio*, é um somatório do trabalho e produção de muitas culturas do mundo, como exemplo, na teoria da música, tivemos a influência da música Árabe, quando Al-Farabi, trouxe o trabalho de Aristóteles, para o primeiro tratado da música ocidental.

Segundo Lang (1941):

A tarefa das teorias dos séculos XI e XII tinha sido clarear doutrinas e regras da ciência para aplicá-las à música. Já nos séculos XIII e XIV, seu propósito era classificar e organizar as regras da *música mensurata*, e seu maior interesse consistia em conhecer a natureza da música e sua classificação, num espaço situado entre as artes e as ciências. Surgiram bons tratados teóricos que revelam forte influência da literatura árabe. Raimundo de Toledo traduziu alguns pensadores antigos, mas a primeira figura é Al-Farabi, que resgatou para o ocidente o pensamento de Aristóteles. Da mesma época são Gaudassali e Avicena, que traduziram os clássicos. E o monge Roger Bacon reiterou a compreensão da música como parte da matemática (LANG, 1941, p. 138, *apud* FOTERRADA, 2008, p. 35).

Por este processo de desenvolvimento da música, retrata-se a concreticidade das produções dos homens que são então históricas e materiais. Assim também é seu relacionamento com os sons. A materialidade dessa relação tornou-se a área de conhecimento que é música, como a temos hoje.

A historicidade que marca as produções musicais fica impregnada no desenvolvimento particular de cada indivíduo, pois está acessando parte da cultura, se apropriando dos signos e dos instrumentos. Assim seria a gestação do homem social, na aquisição dos produtos. Para que nasça um homem humanizado, porém, há de ser num processo mais complexo e lento, nos tempos e no curso de sua própria história. O indivíduo humano, o ser social, nas contradições entre o ser humano e a natureza, entre o indivíduo e os seus objetos, nas incompatibilidades entre um ser humano e outro, entre todos e os produtos de suas atividades, nessa sociabilidade e no processo de compartilhar, se humanizam.

A cada um desses seres humanos ocorre um desenvolvimento particular. As condições culturais, o acesso à divisão patrimonial, na quantidade e qualidade que a ele foi proposto, suas atividades nas relações e as relações, movimentam seu desenvolvimento ontogenético; que é, portanto, social e não natural, pois tem a cultura e as relações sociais como fontes do desenvolvimento humano individual. Nessa gestação, tendo a cultura humana como berço, seu corpo biológico se reorganiza e se desenvolve pois foi submetido e afetado pela cultura produzida pelo próprio homem.

Trazendo esta capacidade do homem de transformação da realidade, à música também como produto da ação humana, podemos pensar na relação do homem com o som. A capacidade humana de percebê-lo na natureza e transformá-lo em um fenômeno cultural, que se complexificou à medida que a humanidade se apropriou desse som cultural produzindo os sons musicais até chegar em sua forma mais complexa, artística: a Música.

Na tentativa de se apropriar da música, então, o homem desenvolve sua musicalidade. Na proporção que se dá o acesso e na qualidade do que foi apropriado, tendo as condições reais como balizadoras desse acesso, os indivíduos expandem suas consciências e as estampam em suas produções musicais. No contrário, tem suas consciências alienadas por negação de acesso à produções que representam a riqueza artística e intelectual do ser humano e pela privação da liberdade de se humanizar por elas, não alcança a sua socialidade e esta condição também transparece em suas produções musicais. Ambas as realidades comprovam a sociabilidade do psiquismo do homem, pela interdependência entre o psiquismo do indivíduo humano e os contextos históricos e cultural nos quais ele se constitui.

A musicalidade, como qualidade humana, se configura como um conjunto complexo de práticas musicais, como sendo resultado do domínio do homem sobre os sons. Do som natural às transformações psíquicas ocorridas pelas afetações sofridas pelos homens, historicamente formou-se a área de conhecimentos que é a música. E a este campo vasto de conhecimento artístico ao qual todas as pessoas têm direito de acesso, conforme abordamos neste trabalho.

Um fenômeno cultural que pode contribuir para o desenvolvimento de um ser humano mais sensível, mais perceptivo, mais criativo e menos mecânico.

A história das produções sociais mostra que as transformações ocorridas na ciência, na política e, principalmente nas transformações dos sistemas de economia, são sempre determinantes das formas de organização da sociedade e não poderiam deixar de serem, também, determinantes na área da música.

As relações humanas influenciam e compõem os contextos históricos de cada época, afetando os compositores, que acabam reproduzindo suas impressões por meio de seu trabalho musical. Cada época e sociedade é capaz de gerar diferentes tipos de compositores e assim, diferentes produtos musicais, modificando os repertórios conforme as modificações ocorridas na sociedade.

As determinações e interesses de cada sociedade, ocasionam a transformação das concepções sobre o valor e o papel da música para a sociedade, influenciando também na produção de conhecimentos teóricos, sobretudo na qualidade artística das próprias obras, as composições, referentes a esta arte. “Nenhuma invenção ou descoberta científica pode surgir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (VIGOTSKI, 2018a, p. 44).

Talvez isto responda à minha ingênua dúvida de estudante de música: por que a sociedade não tem mais gerado músicos compositores como Beethoven⁵¹? Ou ainda, por que o Brasil não propicia o desenvolvimento de outros Belchior⁵²? Todos estes foram transformadores da história da música de suas épocas, da história artística de seus países, mas para a evolução das artes e não para a sua depreciação.

No entanto, para Pedron (s/d), “A música é arte de expressão: por meio dos sons, seus elementos consultivos, pode ela traduzir ou evocar os sentimentos ou as impressões, seja com seus próprios meios, seja com o auxílio de outras artes”. Se pela música o ser humano expressa as impressões que tem do mundo que o cerca, analisar as produções brasileiras pode significar, então, um confronto com a realidade social. Os produtos escassos de musicalidade, se não

⁵¹ “Beethoven, aquele gênio plebeu, que orgulhosamente deu as costas a imperadores, príncipes e magnatas – esse é o Beethoven que amamos por seu otimismo inatacável, sua tristeza viril, pelo pathos inspirado de sua luta e por sua vontade de ferro que permitiu-lhe agarrar o destino pela garganta (Igor Stravinsky). Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/beethoven-homem-compositor-e-revolucionario-parte-1/>. Acesso em: 10/12/2021.

⁵² Nascido em Sobral, região norte do estado do Ceará, desde muito cedo se dedicou à música e alçou vãos inimagináveis para um “rapaz latino-americano, sem dinheiro no banco, sem parentes importantes e vindo do interior. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/04/30/analise-belchior-e-a-dimensao-politica-das-letras-do-autor>. Acesso em: 10/12/2021.

acessam ou representam a música no patamar artístico, criativo, sensível como a humanidade alcançou ao longo de sua história, é de qualquer forma uma expressão da realidade das condições de humanização em que se encontra a sociedade atual.

E quando olhamos para a história da música, vemos que seus estados mais vivos e produtivos aconteceram quando a nobreza e a burguesia tinham tempo para as artes. Ao povo, à classe trabalhadora, no entanto, ela sempre foi negada, pois sempre viveram para o trabalho, sempre lhes tiraram o tempo e o acesso para as artes, e quando escapa alguma possibilidade ela vem em partes e com muitas ressalvas.

No Brasil, a música já foi objeto de ostentação social, com o uso do piano pela burguesia, no século XX. Na escola, também no século XX, já foi ferramenta de controle disciplinar e civismo. No tempo atual, temos alguns conservatórios públicos, os Conservatórios Estaduais de Música (CEM), idealizados sob o governo de Juscelino Kubitschek (1956 e 1961). Minas Gerais⁵³ ainda tem alguns, como Cora Pavan Capareli, em Uberlândia, Raul Belém (Araguari) e Renato Frateschi em Uberaba. No estado de São Paulo há algumas ações importantes de acesso à música, como o Projeto Guri, o conservatório de Tatuí, entidades bem representativas. Mas é muito complexo dizer até que ponto essas ações alcançam realmente a classe trabalhadora.

Na televisão e no rádio, como principais vias de acesso à música, tivemos os grandes festivais de músicas inéditas, programas semanais de música popular, que se resumiram nos programas do “Shadow Brasil” (SBT) e “The Voice Brasil” (Globo), em se tratando da TV aberta ao acesso de todos. Neste contexto de festivais, a Rádio MEC, da TV Brasil, televisão do governo, vem realizando concursos de músicas inéditas em todas as categorias desde a década de 50. O “Festival de Música da Rádio MEC⁵⁴” de 2021 abriu inscrição em quatro categorias: música instrumental, música clássica, música infantil e música popular.

Ações reais como essas, mesmo marcadas pelos aspectos de sociedade de classes, são importantes para a vida da música enquanto arte, mas nas vias marginais, a música praticada na internet, ocorrem com muito mais fluidez para uma nova produção musical e novas musicalidades, que apenas é possível imaginar partes dos resultados.

⁵³Os conservatórios tiveram início na década de 50: são João del-Rei (1953), Visconde do Rio Branco (1953), Juiz e Fora (1955), Pouso Alegre (1954), Leopoldina (1956), Montes Claros (1962), Ituiutaba (1967), Uberaba (1967), Uberlândia (1967), Diamantina (1970), Araguari (1985) e Varginha (1985). Disponível em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/6864-minas-gerais-e-pioneira-na-formacao-em-musica-pela-rede-publica-de-ensino-basico>. Acesso em: 30/12/2021.

⁵⁴Finalíssima da 12ª edição, 2020. Festival de música brasileira em todas as categorias. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0Xt60LwmyXc>. Acesso: 30/12/2021.

De outro lado, a economia não tem mais consumidores para os produtos mercantis da música. Já não existem, os discos de vinil, já não funcionam mais as vitrolas. Já não existem mais o *wolkman*, o Discman, o MP4; já não existem mais os aparelhos de som com bandeja para 3 CDs; já não é comum encontrar CD's originais com selo, encarte e tudo para comprar. Agora os capitalistas da música vendem os artistas ...

Do outro lado, com a internet, o músico lança seus trabalhos, faz seus shows, as *lives* sem muita influência da indústria da música. As músicas são disponibilizadas na internet, com menos controle que antes. Agora o controle das produções vem pelas vias digitais, como o *Spotify*, *Deezer*, *Resso*, com a tecnologia *streaming*.⁵⁵ Nas plataformas o ouvinte traça o perfil e organiza um repertório personalizado.

Este contexto acaba por controlar também a vontade do povo em compreender a música em suas formas mais complexas, pois demanda investimento de tempo e muita dedicação. Ouvir música é, portanto, e talvez, o relacionamento mais íntimo que a classe trabalhadora pode realizar com a música.

Com o advento das tecnologias da internet, que abriam, amplamente o acesso ao conhecimento, entendemos que, com a socialização quase livre do conhecimento científico, popular, místico entre outros, inicia-se um novo período de desenvolvimento dessa arte. Só a história em seu devir nos dirá sobre os resultados desse processo cultural, do relacionamento da sociedade com a música.

Desse ponto de vista, olhar para o mundo como ele evolui pela sociabilização da humanidade em rede, pela internet e pelo desenvolvimento que essas tecnologias alcançaram, o nível a *high tech*⁵⁶, como a inteligência artificial e as tecnologias de voz⁵⁷, além dos estudos em curso para melhoramentos e superação, perguntamos: Como está o nível de desenvolvimento humano e musical e da própria música enquanto arte? Os novos signos e ferramentas tem promovido desenvolvimento humanizado? Qual o perfil psicológico desse ser humano “cibernético”⁵⁸?

Pensar este desenvolvimento rápido da sociedade é como imaginar a linha de um gráfico que sobe vertiginosamente em curto espaço de tempo. Se propormos esse mesmo gráfico para

⁵⁵ Tecnologia *streaming*. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-streaming/>. Acesso em: 30/12/2021.

⁵⁶ Refere-se à tecnologia considerada estado da arte ou de ponta, pois trabalha com as mais recentes inovações e também na investigação para novas criações.

⁵⁷ Tecnologia de voz. Disponível em: <https://propmark.com.br/opiniaio/o-que-voce-precisa-saber-sobre-as-tecnologias-de-voz-para-sobreviver-a-2021/>. 10/12/2021.

⁵⁸ <https://www.dicio.com.br/cibernetica/>

análise da apropriação da música em seu nível *high tech* nos parece claramente que temos uma situação inversa.

Kosik (2002) apresenta a visão do positivismo e do naturalismo, os quais, segundo o autor, deformaram a realidade e empobreceram o mundo, pois suas concepções sobre produção reduziram o homem a aspectos práticos e ao que é físico, isolando suas virtualidades, as quais fariam do homem um ser humano inteiro.

Vigotski afirma que no processo de desenvolvimento tecnológico, os indivíduos seguiram o curso contrário, o processo de exploração do trabalho e do próprio homem e que, portanto, esse processo “[...] não só fracassou em elevar a humanidade como um todo – e cada personalidade humana individual – para um nível mais alto, como a reconduziu a uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial crescimento omnilateral” (VIGOTSKI, s/d. p. 4).

É na esperança de contribuir para a superação desta condição que buscamos investigar nosso objeto, e propor possibilidades para que a construção da musicalidade seja objetivo da Educação Infantil - mesmo que utópicas para uma escola que está sob a orientação do Estado que trabalha para cumprir sua agenda⁵⁹ pós-moderna.

Na busca de conhecer o método, confirmamos a legitimidade de nossa forma de defender a humanização por meio da construção da musicalidade nas crianças da pré-escola, trazer o mundo artístico, que é parte do todo, e portanto não deveria ser negado, como faz a proposta nacional para os currículos, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017).

Essa contradição pode ser entendida a partir das necessidades geradas pelo sistema capitalista. As artes, a história e a filosofia, como disciplinas numa perspectiva histórica, não são necessárias para o desenvolvimento do ser humano que se adapte ao sistema posto. As artes, a história, a filosofia, requer tempo e transformam os olhares e as concepções.

Tendo em vista que o conjunto de conhecimentos musicais, os quais constituem a musicalidade humana, no sentido do desenvolvimento musical da humanidade, acaba por exigir do indivíduo que participa do processo de educação musical, apropriações complexas, pois as produções em música não são recentes. “É cultivada desde as mais remotas eras. Os chineses, 3.000 anos a.C. já desenvolviam teorias musicais complexas, como o círculo das quintas” (MED, 1996, p. 9).

⁵⁹ A Agenda 2030, proposta pela ONU, apresenta 17 objetivos para serem implementados nos países em condição de subdesenvolvimento. A proposta impacta diretamente a vida das crianças e dos adolescentes desses países. Disponível em: <https://visaomundial.org.br/agenda2030>. Acesso em: 27/11/2021.

O trabalho da humanidade em torno da música vem acumulando resultados e transformações, tanto na teoria quanto na prática musical, que acabam por exigir dos que aspiram à musicalidade um esforço psíquico e prático que muitas vezes, pela negação histórica ao desenvolvimento das potências humanas, faz os interessados em aprender música deduzir que não tem inteligência ou jeito para a música e logo desistem. Para Bohumil Amed, a música também é ciência e

[...] se estrutura em várias disciplinas: teoria (básica) da música, solfejo, ritmo, percepção melódica, rítmica, tímbrica e dinâmica, harmonia, contraponto, formas musicais, instrumentos musicais, instrumentação, orquestração, arranjo, fonética e fisiologia da voz, psicologia da música, pedagogia musical, história da música, acústica musical, análise musical, composição, regência e técnica[...] (MED, 1996, p. 9).

A sociedade capitalista, além de não abrir espaço para o desenvolvimento intelectual, artístico, filosófico de seus colaboradores, usurpam também o potencial intelectual e espiritual dos trabalhadores e de seus filhos, pois as estruturas de uma sociedade que supervaloriza a produção e o lucro, explora não só a força física pela mão de obra, mas também a inteligência, emoção, criatividade daqueles que de alguma forma e por alguma particularidade resiste e acessa ao que “não é da sua conta”. Como resistência, nascem grupos, os produtores independentes, por exemplo, que acabam escapando e encontrando caminhos paralelos para sua existência intelectual e para manter sua produção.

Nesse contexto, um músico experiente, a existência de orquestras, bandas ou mesmo a aquisição de instrumentos musicais não são fenômenos comuns no cotidiano da maioria das pessoas, mas também não é no cotidiano das escolas. As relações com a música podem significar fenômenos atípicos e, também, que tocar tão bem um instrumento musical ou cantar, é característica nata e reservada para algumas poucas e brilhantes mentes.

De modo mais particular, quando um indivíduo trabalhador, ao tentar aprender tocar um instrumento musical vem a segunda confirmação: realmente tocar, ou cantar, é para poucos, os agraciados pelo dom da música, tendo em vista que para que haja o mínimo de apropriação requer-se muito envolvimento, muito tempo de estudo, e, intencional de ambos os lados, tanto de quem aprende, quanto de quem ensina. Então, ele desiste.

Os elementos históricos, apresentados neste capítulo expressam o valor que a humanidade atribui aos conhecimentos musicais, bem como apresenta sua vinculação aos interesses e necessidades sociais de cada época da história da humanidade.

O valor percebido pela sociedade ao conhecimento, neste caso aos conhecimentos musicais, incidirá diretamente na produção, qualidade e vitalidade de qualquer fenômeno da cultura. O currículo escolar, como resultado das escolhas sobre o que é importante transmitir às novas gerações, pode expressar os valores sociais sobre o conhecimento, a filosofia, as artes e a ciência, e indicar o que se espera da escola enquanto espaço de transmissão de conhecimentos.

A história da música apresenta a importância da musicalidade para o desenvolvimento de indivíduos com pensamento e sentimentos complexos, que tanto se faz necessária à formação humana, quanto é considerada desnecessária para modelos de educação que visa formar indivíduos com habilidades e competências para servir à produção do capital.

Para a formação destes indivíduos, reserva-se um currículo que contribui com um indivíduo útil no dia a dia do mundo corporativo, que terão suas potências reduzidas em funções utilitárias ou expandidas no sentido de resistir às pressões do mundo do trabalho moderno, como um robô de inteligência artificial. Para esse projeto de sociedade, expressar-se pela música ou tê-la como riqueza para consumo próprio, torna-se um conhecimento desnecessário, não valendo, portanto, o investimento ou sua inserção nos currículos escolares.

O retorno às discussões filosóficas, e também da psicologia, em torno das práticas musicais acabam por denunciar o motivo da ausência da música na escola pública, ou de seu uso na Educação Infantil orientado pela postura *contextualista*, como se configura agora, na atualidade; especialmente na retirada da música, novamente, dos currículos brasileiros, justamente quando o país, a educação, já havia alcançado significativos avanços na legislação sobre educação musical, o maior deles, as diretrizes⁶⁰, em 2016, para uso da música na Educação Básica.

2.3 Ciência e o desenvolvimento da musicalidade

No século XX, segundo os estudos de Fonterrada (2008)⁶¹, intensificaram as investigações na área da psicologia da música. Os psicólogos da música realizam testes para aferir o “talento musical”, como traz a autora, para compreender aspectos da musicalidade dos indivíduos. Fonterrada (2008) divide esses psicólogos sob duas tendências: *comportamentalista* e a *psicologia do desenvolvimento*.

⁶⁰Em 2016, a Resolução Nº 2, de 10 de maio, define as diretrizes para operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, orientando também a formação de professores para a área. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520046/do1-2016-05-11-resolucao-n-2-de-10-de-maio-de-2016-21519942. Acesso em: 25/02/2021.

⁶¹ Os fatos desse tópico tiveram na obra de Fonterrada (2008) como fonte principal.

Os *comportamentalistas*, tais como: Arnold Bentley (Inglaterra, década de 1950), Carl Seashore e seu discípulo Edwin Gordon (décadas de 1960 e 70), pretendiam determinar e aferir a musicalidade do indivíduo. Segundo a autora, esses pesquisadores, ao tratar o fenômeno sonoro isolado da obra artística, em seus testes, acabam por trazer resultados apenas sobre a acuidade auditiva.

Em 1919, na Universidade de Yowa, Seashore cria um teste para medir a musicalidade, intitulado como: “*The measures of musical talent*”. Segundo Fonterrada (2008, p. 96), “O teste consiste em 260 questões, que avaliam a percepção dos parâmetros sonoros – altura, duração, intensidade e timbre – além da capacidade de retenção de ritmos e melodias simples”.

Para Fonterrada (2008), o teste de Seashore (1919) torna-se inconsistente, pois visa avaliar somente as questões da acuidade auditiva, a atenção e a concentração, mas que desconsidera a sensibilidade do sujeito aos sons musicais, aspecto que para a autora é fundamental para sua maneira de fazer música, pois a capacidade musical está associada tanto a questões objetivas como subjetivas. Para a autora: “Na verdade, ‘medir’ talento é uma tarefa impossível; a *musicalidade* comporta muitas características, objetivas e subjetivas, e um leque enorme de habilidades e capacidades mentais e expressivas” (FONTEERRADA, 2008, p. 97 – grifo nosso).

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, podemos afirmar que na observação da autora assenta seu ponto de vista sobre o desenvolvimento humano. Ao afirmar sobre talento e capacidades, entendemos que sua perspectiva teórica é de cunho naturalizante. Para tal, o talento e as capacidades estão no sujeito, é de caráter hereditário. Assim, a nosso ver, Fonterrada, aparentemente, desconsidera que o desenvolvimento humano ocorre pelo acesso à cultura e não por condicionamentos biológicos.

Por outras perspectivas, pesquisadores da tendência da psicologia social, como Shuter-Dyson e Gabriel (1981), Anne Anastasi (1965) preocupavam-se em saber se a habilidade musical é geneticamente transmitida ou resultado do ambiente, e como a habilidade é transmitida, respectivamente. Anastasi investigou, entre outros temas, a relação entre fatores orgânicos e fatores ambientais, diferenciando-os dos fatores comportamentais ambientais.

Abrimos espaço aqui para ressaltar que o levantamento de Fonterrada sobre as teorias e pesquisas referentes ao desenvolvimento da musicalidade, não alcançou a psicologia de Vigotski ou as pesquisas de Leontiev (1978), sobre o desenvolvimento humano e sobre o desenvolvimento das percepções, onde entra a pesquisa sobre o ouvido tonal realizada por Leontiev, contribuidores da psicologia soviética, teoria que fundamenta nosso trabalho.

Nos Estados Unidos da América, outros investigadores, tais como Sloboda (1985), David Hargreaves (1986) Dianne Deutsch (1982), trouxeram contribuições sobre os processos de desenvolvimento da musicalidade. Entre os aspectos estudados por estes autores, está o estudo do desenvolvimento do ouvido absoluto, o “ouvido tonal” objeto de pesquisa que também buscou explicar Leontiev em 1978, resultados que acessamos a partir do trabalho de Barbosa (2009), uma das teses que encontramos na revisão de literatura e sugerida pela banca de exame de qualificação.

Destacamos aqui as comprovações realizadas por Deutsch (2015), quando a autora apresenta resultados sobre a influência da língua materna tonal como fator determinante para o desenvolvimento do *tom perfeito* para o ouvido, o “ouvido absoluto”. A cientista afirma sobre a construções de *fantasias musicais* que ocorrem como formas que cada indivíduo, a partir de suas memórias sonoras anteriores, percebem os sons, principalmente os sons musicais.

Consideramos importante destacar que, as descobertas de Deutsch (1982) publicado também pela editora “Open Agenda Publishing, Newcastle/Inglaterra”: 2015, tanto quanto a de Barbosa (2009) e Schafer (2011), fundamentam nossa hipótese deixada nas considerações finais.

Na obra de Hargreaves (1986), “*The developmental psychology of music*”, o autor se inspira na teoria piagetiana, já em sua obra de 1994, ele pesquisa na área da psicologia social, trazendo contribuições sobre a relação entre a formação do gosto e classe social. Segundo Fonterrada, este segundo grupo,

[...] vê a musicalidade como expressão de um conjunto de fatores hereditários, ambientais, psicológicos e sociais. Os dados com que trabalha, portanto, pertencem tanto ao âmbito objetivo quanto subjetivo, não partindo de testes de aptidão, mas utilizando-se de outras técnicas de pesquisa, como entrevistas e questionários, observação do sujeito durante a atividade musical, estudos de caso, e outros (FONTERRADA, 2008, p.102).

A partir do século XX, principalmente na segunda metade, com a ascensão do capitalismo e as profundas transformações ocorridas dessa lógica de organização da sociedade e da produção material e do conhecimento, na educação, e, portanto, na educação musical, as formas de ensino, forçadas pelas novas necessidades geradas, buscam novos caminhos.

A autora fala do abandono da educação musical utilitária, para a adesão de uma educação musical voltada para a qualidade estética. Segundo a autora “Essa atitude tornou-se bastante forte na América do Norte e na Inglaterra, onde se encontram alguns dos mais significativos defensores da tendência” (FONTERRADA, 2008, p. 103).

Em 1958, Na América do Norte, a educação pública implementa diretrizes filosóficas para educação. Assim, as discussões de John Dewey, Suzanne Langer e Leonard Meyer orientam outros pensadores da educação, tendo entre os temas a arte, a música como conteúdos a serem entregues à sala de aula.

No Brasil, Anízio Teixeira, influenciado por John Dewey, provoca profundas mudanças na Educação Infantil, entre tantas, traz a arte como conteúdo fundamental para o dia a dia dos jardins de infância e da pré-escola e o canto orfeônico como proposta de educação musical para todas as escolas do Brasil, sob coordenação de Heitor Villa-Lobos, como veremos no tópico 2.4.1, logo em seguida.

Outra contribuição, apresentada na obra de Fonterrada (2008) é a discussão sobre o valor dado à música e à educação musical pela sociedade, trazida por Bennet Reimer. Segundo Fonterrada (2008, p. 105): “[...] Reimer toca num ponto pertinente e crucial que pode até auxiliar a pensar no porquê da falta de interesse na presença da música no currículo da escola brasileira, pois a presença só pode ser advogada por quem a valoriza”. Reimer também traz à tona a questão fundamental para a prática da educação musical. Segundo Fonterrada (2008, p. 105), “Para ele, a educação musical necessita de uma filosofia que a auxilie a firmar-se como área autônoma”.

Outra contribuição que, atualmente, está influenciando fortemente as pesquisas acadêmicas em educação musical no Brasil é a “Teoria da Espiral” de Keith Swanwick, apresentada na obra “Musical Knowledge: Intuition, analysis and music education” (1994). Para apresentar essa teoria, segundo Fonterrada (2008, p. 112), “Havendo, a princípio, centrado posição na natureza dialética de intuir e analisar, aproximando-se, nesse sentido, do pensamento de Hegel, Swanwick constrói em seguida o que ele chama de ‘um modelo psicológico’[...]”.

Para apresentar as bases usadas por Swanwick e organizar o esquema da espiral, Fonterrada (2008, p. 112) afirma que Swanwick faz uma “[...] leitura modificada das ideias de Piaget, de quem utiliza os conceitos de assimilação e acomodação, renomeando-os, porém, como intuição e análise”.

Destacamos que, a teoria de Swanwick foi bastante propagada e sugerida no curso de Licenciatura em Educação Musical (UFSCar/EaD), realizado entre 2011 e 2016, o que demonstra que a teoria de perspectivas naturalizante ainda é predominante na formação dos professores e conseqüentemente para a formação psíquica das crianças da Educação Infantil.

Para Gonçalves (2017), pesquisador da Psicologia Histórico-Cultural, Swanwick é claramente orientado pela teoria naturalista. Nas palavras de Gonçalves (2017, p. 41) “[...] a

teoria genética de Swanwick (1991), principal fundador da teoria espiral do desenvolvimento musical, de caráter fortemente piagetiano”.

Do século XX, temos a contribuição de David Elliot, o qual discute em suas pesquisas uma educação musical que considera as condições sociais para organizar tal prática. Para Elliot, a música como prática humana está imersa no contexto histórico, político, econômico e cultural, condições que marcarão os significados das produções, em suas formas, composições, sonoridades, pois a produção musical reflete as características do seu tempo.

Segundo Fonterrada (2008, p. 114), “Essa maneira de compreender a música como fruto de condições históricas e sociais abre caminhos, pois abriga em si a diversidade e, nesse sentido, pode abrir espaço a um amplo espectro de ações de caráter artístico, provenientes de diferentes contextos”. Para a autora, Elliot fornece bases teóricas para as questões educacionais brasileiras e suas condições adversas e, conseqüentemente, contribuir para a questão da implantação da música na escola.

Esta discussão perpassa o caráter de que a música erudita é arte da elite, reservada para poucos, e em seu modo clássico de aplicação não caberia à escola, principalmente à escola pública.

Elliot, contribui se opondo, mas ao mesmo tempo clareando e expandindo as discussões levantadas pelos psicólogos da música de sua época, tais como: Shuter-Dyson e Gabriel (1981), Anne Anastasi (1965), Sloboda (1985), David Hargreaves (1986), Dianne Deutsch (1982), Hargreaves (1986). Autores já citados anteriormente.

Fonterrada (2008) discute a concepção de musicalidade de David Elliot, transcrita em seu livro “*Music Matters*” (1995). Para a autora, Elliot considera como fazer musical a criação musical (composição de obras) e execução musical (tocar ou cantar). Para o autor, estas práticas musicais se constituem a partir da escuta musical, uma escuta que se faz num processo de construção complexa, que vai do externo à criança para seu psiquismo. Para Elliot, então, a musicalidade se faz pela apropriação de vários conhecimentos musicais, entre eles estão o domínio das atividades da escuta musical, de composição e execução.

Sobre o alcance das filosofias de Reimer, Swanwick e Elliot, Fonterrada conclui que os “arte-educadores” não refletem sistematicamente a respeito da educação musical. A autora propõe que o estudo dessas teorias pode levar esses profissionais a compreender que a educação musical não é uma atividade para divertir ou para o desenvolvimento musical das pessoas.

Nosso trabalho dialoga com a percepção da autora no sentido de que defendemos a formação teórico-metodológica dos educadores musicais, bem como de todos os professores da Educação Infantil, para que o uso da música na pré-escola alcance melhores resultados.

A autora afirma que “A outra ponta importante nesse processo é a formação docente, pois, sem professores qualificados, a educação não se modificará, não importa quantos documentos o governo ponha à disposição da escola” (FONTERRADA, 2011, p. 236).

No entanto, a autora, em sua observação, não considera as condições reais da escola e do docente enquanto trabalhador. Podemos entender também que a autora afirma que, com uma boa formação docente, somada aos documentos do governo, estarão resolvidos os problemas da educação no Brasil. Estes aspectos são, a nosso ver, lugar-comum das discussões sobre a educação pública brasileira. Desse discurso, sempre estive de fora as intenções desses documentos do governo, por exemplo.

O que desejamos é que todas as crianças da Educação Infantil tenham acesso à construção de suas musicalidades, pela inclusão da música nos currículos. Pensamos numa escola que ofereça experiências coletivas com música, que leve as crianças a realizarem atividades musicais realmente educativas. Sim, para tanto, é preciso formação docente específica, documentos com intencionalidades claras e investimento nos espaços escolares, entre outras questões reais da escola.

Na observação de Tonet (2008), para a sociedade organizada como está defender uma educação musical com tais intenções, não passa de idealismo, utopia, pois as condições reais da escola, das crianças, as condições reais dos trabalhadores da educação, principalmente as condições reais de trabalho dos professores, que retiram as possibilidades de que tal proposta se cumpra, no sentido de resultar no desenvolvimento integral da criança.

Assim, é importante pensar: por que a educação, mesmo que bem ofertada, não consegue propiciar um desenvolvimento infantil complexo?

Segundo Tonet (2018), apesar de se ter na atividade educativa que propicie o acesso ao atual patrimônio humano cognitivo, tecnológico e estético a base para emancipação humana, mesmo que esse acesso seja marcado pela fragmentação, considerando as condições reais dos indivíduos, com certeza, a atividade efetivamente educativa contribui positivamente.

No entanto, todo o esforço do professor para realizar essa tarefa de ensinar, que é vista como contribuição para o pleno desenvolvimento humano, acaba contribuindo para reforçar o sistema social que se faz cada vez mais desumano. “Todavia, sabemos que a realização – em termos efetivamente humanos – dos indivíduos singulares encontra, nesse sistema social, barreiras insuperáveis” (TONET, 2018, p.10 – grifo nosso).

Nosso trabalho intenciona contribuir com uma reflexão sobre as possibilidades de, na Educação Infantil, o trabalho com música seja revisado para que as atividades tradicionais com música ganhem novas intenções para a formação das crianças. É necessário construir uma

educação musical que não se perca de sua função, o desenvolvimento da musicalidade. Usar a música para formar hábitos é igualmente perverso à educação para formar trabalhadores práticos, destituídos de seu poder intelectual. As duas propostas se alinham pois vêm da mesma intenção, formação escolar para a *práxis utilitária*.

Orientadas pela perspectiva histórico-cultural, discutimos sobre a construção da musicalidade na pré-escola tendo em vista que é neste período, geralmente, que se inicia o processo formal de acesso ao patrimônio cultural herdado.

Discutir a formação musical em suas bases, em seus aspectos iniciais, introdutórios, como a construção da percepção auditiva musical, atividades para o desenvolvimento da voz cantada, para que a criança se expresse também pelo canto, pode ajudar a encontrar um caminho diferente das práticas utilitaristas da música, como pretende a BNCC.

Neste sentido, a Psicologia Histórico-Cultural contribui amplamente com pesquisas que fundamentam a prática docente e também com pesquisas que amparam a educação musical. Fundamentada na psicologia vigotskiana. Pela psicologia do ser social, traz fundamentos filosóficos, psicológicos e metodológicos que alcançam as necessidades teóricas da educação musical para que ela se firme como área autônoma da educação.

Compreende-se que a Psicologia Histórico-Cultural, cujas pesquisas no Brasil e no cenário internacional ainda tentam construir um diálogo entre música e educação, com uma epistemologia própria e singular dessa atividade humana, apresenta condições necessárias para fundar novas bases para a educação musical, entendida, de acordo com Gonçalves (2017), como necessária ao desenvolvimento humano de forma integral, por meio do desenvolvimento das musicalidades das pessoas (PEDERIVA; NASSIF, 2019, p. 1).

Temos em vista que as pesquisas em educação musical sob a perspectiva histórico-cultural respondem às questões em discussão desde o século XIX, sobre o papel da música na educação dos indivíduos. Nosso trabalho se volta para a literatura sob esta perspectiva e defende seus pressupostos, na intenção de que, de maneira geral, o desenvolvimento humano seja tratado tal como ele acontece, nas relações culturais, socialmente e não pela natureza biológica de cada indivíduo.

Consideramos a construção da musicalidade como processo que deve ter a intenção de marcar toda a história do desenvolvimento da criança, mediando o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Dessa forma entendemos que o lugar da discussão trazida pelo nosso trabalho é a de complementar para a compreensão sobre os processos iniciais da musicalidade humana na pré-escola, agrupamento de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, segundo as determinações da BNCC (2017) para a Educação Infantil.

O desenvolvimento musical no sentido do desenvolvimento inteiro da criança, pode formar bases afetivo-cognitivas não somente para aprendizagens musicais mais complexas como a execução de instrumentos musicais, mas também para uma musicalidade para a literatura, ou para as artes cênicas, ou também, para que estas crianças, mais tarde, consigam participar sensível e ativamente em suas relações com as outras pessoas e com o conhecimento, demonstrando uma personalidade criativa sobre a realidade social.

2.4 A educação musical em fatos⁶²

A música já foi fator de educação, de formação da moral, já foi ciência pura e também expressão da fé cristã. O uso da música como atividade educativa, ou para ocupar o tempo ocioso, apresenta-se também ao longo da história da civilização ocidental.

A relação entre a música e o desenvolvimento humano, sobretudo o desenvolvimento das emoções, é discutida desde a Grécia Antiga, pelo desenvolvimento da Teoria do *Ethos*⁶³, mais tarde, reavivada pelos compositores alemães (Barroco musical) pela *Teoria dos Afetos*.

A história da transmissão desse conhecimento mostra também que o consumo da música em sua forma mais elaborada e o seu ensino sempre esteve sob domínio de uma minoria. Tentar organizar fatos ocorridos na forma de ensino da música acaba ressaltando a importância do contexto histórico e social para as concepções e valores em torno dessa prática social.

Segundo Fonterrada (2008), durante muito tempo da história da civilização ocidental, a igreja tinha como função, tanto a propagação da fé cristã, quanto o ensino e principalmente o ensino da música. Assim, a igreja medieval cria as primeiras escolas de canto na Europa, as *scholae cantori* que se expandiram a partir do final do século VI, com o Papa Gregório. O cantochão era usado como atrativo para a fé cristã. O ensino do canto ficava a cargo da igreja e as crianças que se destacavam no uso da voz ficavam sob sua custódia. Para a igreja, a prática do canto era forma de disseminação da fé cristã.

Segundo Fonterrada, na Idade Média, não existia preocupação com o bem-estar da criança, com sua educação, nem com seu desenvolvimento musical. Conta-se que as crianças cantoras eram raptadas de uma igreja para a outra como se estivessem levando um objeto.

Os meninos cantores eram vendidos à igreja. Para a família, além da ajuda financeira, era uma honra entregar seus filhos à igreja, como instrumento de louvor a Deus. A criança recebia formação musical juntamente com os adultos, em agrupamento para o canto.

⁶² Os fatos desse tópico tiveram a obra de Fonterrada (2008) como fonte principal.

⁶³ Ideia discutidas por Platão e Aristóteles sobre a maneira como a música transmitia emoções e impactava o caráter dos cidadãos, e a função formativa da música na sociedade grega antiga.

O pensamento renascentista percebeu que a criança necessitava de educação, lazer e cuidados especiais. Surgem, no século XVI, na Itália, as escolas de formação básica para a música, trazendo-a nos currículos das crianças e várias outras disciplinas.

Paralelamente às *scholae cantori*, de formação musical para as crianças cantoras da igreja, surgem os “conservatórios” – orfanatos musicais para meninos ou meninas - onde o ensino de música às crianças era a principal atividade, e o repertório estava condicionado aos serviços da igreja, mas que se adaptam aos poucos ao pensamento da época.

Segundo Fonterrada (2008, p. 48), “Nesse contexto, o aparecimento dos *Ospedalli* destinados à educação musical de crianças e jovens acompanhavam a tendência da época e a visão da sociedade, que reconhecia sua responsabilidade na formação de seres humanos”.

A partir do século XVII, a sociedade ocidental passa a pensar de maneira mais objetiva, usando procedimentos lógico-matemáticos para pensar sobre a realidade. Contraditoriamente, a música se enche de emoção e dramaticidade, o melodrama e a polifonia dão espaço, de vez, à harmonia entre as vozes - A melodia principal passa a ser acompanhada por outras vozes e instrumentos musicais.

Por fim, a prática da polifonia, várias vozes independentes cantadas ao mesmo tempo, mas igualmente melódicas, cai em desuso. Os instrumentos de teclado ganharam ascensão. Esta música, recheada de emoções e dramaticidade não correspondia à racionalidade da época e não era aprovada como arte. Esta música, as artes como expressão das emoções do indivíduo, os sentimentos, eram tidos pelo pensamento da época como formas inferiores de expressão.

Segundo Fonterrada (2008, p. 51), [...]na classificação hierárquica das artes, ocupava o último lugar[...], enquanto a poesia, como expressão conceitual e de conhecimento lógico, ocupava o primeiro lugar. Segundo Fonterrada (2008, p. 52) a natureza, a ciência era parâmetro para razão e a verdade.

A música, com sua imitação da natureza, não conseguia ter o rigor para apresentar tal verdade. Assim, principalmente sobre o racionalismo de René Descartes (1596-1650), a música era insignificante para a formação humana, pois servia apenas para diversão, para expressar as paixões dos homens fracos. Segundo Fonterrada (2008, p. 52), “Enquanto permaneceu este conceito, a música ficou desterrada do reino das artes, ou admitida apenas quando vinculada à poesia”.

Nos conservatórios da Itália, criados no século XVI, o ensino da música torna-se puramente profissionalizante, voltado para atingir a excelência em música, os virtuosos se destacam e eram financiados pelas cortes e pela igreja.

No século XVII, segundo Fonterrada, a escola passou a organizar a escola em classes de 5 a 7 anos, e de 10 a 11 anos. Foi criado também dois tipos de ensino, um para o povo e outro para a burguesia.

Com a expansão da burguesia, a escola que era oferecida pela igreja, principalmente às crianças carentes, passou a ser oferecida “a quem pudesse pagar por ela” (FONTERRADA, 2008, p. 59). A música, por outro lado, saiu do domínio dos conventos, igrejas e palácios e alcançou os salões da burguesia em ascensão, como prática popular da música.

No século XIII surgem as primeiras escolas de música, tendo já um modelo de ensino, um currículo para escolas de música inglesas, organizado por Charles Burney (1774) sob inspiração das práticas pedagógicas das escolas de música italianas (FONTERRADA, 2008).

Do século XV ao XVII, surgem os colégios jesuítas. No século XVI, segundo Fonterrada (2008, p. 49), “[...] já era evidente a preocupação com os costumes, comportamentos e regras de cunho moral, afastando-se a sociedade do costumeiro deboche medieval”.

A partir do século XVIII, a estética barroca ligada aos afetos, dá superioridade à música instrumental. Cada sentimento era representado por composições específicas e caracterizantes das emoções. Assim, a relação da música com a expressão de emoções, vive seu período áureo, século XVIII (FONTERRADA, 2008).

Desta época também, herdamos as bases para dinâmica musical e a música tonal, diferenciando-se da música modal grega. Mesmo sendo a música barroca, vinculada às paixões humanas, os compositores expressavam seus sentimentos, controlados pela racionalidade da época. As composições valorizavam a construção matemáticas dos tempos musicais, com o emprego de tempo e tonalidades exatas. A escrita era estruturada de maneira clara e formal, e era comum o uso de repetições.

Mais tarde, o pensamento filosófico, sob influência do iluminismo, coloca a música novamente à prova, pois esta forma de pensar a verdade, não considera a experiência dos indivíduos como fonte de conhecimento, tendo em vista que cada pessoa percebia o mundo de maneira diferente. Segundo Fonterrada (2008, p. 57), para muitos músicos da época esta perspectiva não era um consenso, pois consideravam que [...]a música a arte dos sentidos e dos sentimentos, era suficientemente forte para caracterizar a época”.

Na idade moderna, tivemos os primeiros planejamentos pensados para a educação musical. O primeiro deles foi estabelecido por Jean-Jacques Rousseau, de cunho naturalista, Rousseau defendia que a aprendizagem se constitui a partir da natureza biológica da criança.

Segundo Fonterrada (2008, p. 60), para Rousseau, [...] as canções devem ser simples e não dramáticas, e seu objetivo é assegurar flexibilidade, sonoridade e igualdade às vozes. As ações propostas por ele não incluem a leitura musical, que só deveria ocorrer anos mais tarde”.

Após Rousseau, tivemos Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Herbart (1776-1841) e Froebel (1782-1852). Todos eles deram início aos métodos ativos de aprendizagem musical nos espaços escolares. Para estes educadores, a educação musical começaria pelo desenvolvimento ativo da percepção dos sons, a criança na relação ativa com os sons, diferenciando e associando as características que os constitui. Todos defendiam que a escrita e leitura das notas viriam depois de as crianças aprenderem a cantar.

Segundo Fonterrada (p.62), Hebart se diferenciou dos demais por colocar foco sobre as metodologias de ensino. Para este educador a aprendizagem dependia da organização do ensino para tal. Para o autor o pensamento é constituído de representações da realidade sob dois aspectos, formais (lógicos) e os materiais (físicos). Para Hebart, segundo a autora, educar é instruir, dirigir e formar o psiquismo, este ocorre por associação às ideias anteriores. A metodologia pensada por Hebart seguia

[...] quatro princípios: partir do conhecido, associar o novo ao já adquirido, basear a atividade didática na experiência mental do aluno e obedecer às fases ou passos da aprendizagem (esclarecimento, associação, sistematização e articulação), mediante as atividades de mostrar, relacionar, explicar, filosofar (LAROUSSE, 1960, 5v. p.2326, *apud* FONTEERRADA, 2008, p. 63).

Segundo Fonterrada (2008), em Froebel, percebe-se claramente a preocupação com o desenvolvimento da criança e com o ensino. Assim, como para Pestalozzi, Hebart e Froebel a educação musical deveria servir ao desenvolvimento da criança.

No século XVIII, Jean-Philippe Rameau, com sua teoria da importância suprema da harmonia sobre a melodia, defendeu firmemente a música como ciência; ele tratou a música do ponto de vista da física e da matemática.

Seu conceito fundamental é que, entre a razão e sentimento, intelecto e sensibilidade, natureza e matemática, não há contraste, mas perfeita concordância. Não basta sentir a música; é preciso torná-la inteligível, dentro das leis eternas que regem sua construção. Mas a razão só tem autoridade se não se afastar da experiência da audição. Como a música é racionalidade pura, é também a mais universal das linguagens (FONTEERRADA, 2008, p64).

Do século XIX, tivemos a profusão de tendências e resistências à ordem vigente, vindas das ciências humanas e das artes. A música praticada pela igreja era considerada pelo

iluminismo como oração e a música profana para recreação da sociedade, portanto, assemântica, por não ter conteúdo racional, moral e educativo.

“Ela expressa o que a linguagem não consegue porque vai além dela. Mais do que a linguagem verbal, capta a realidade mais profunda, a essência do mundo, a ideia, o espírito, o infinito...[...] (FONTERRADA, 2008, p. 66). No Romantismo, sob ideais iluministas, a música era tudo que a comunicação oral não conseguia expressar, assim era considerada acima de qualquer forma de comunicação.

Segundo Fonterrada (2008, p. 69): “A contribuição realmente específica do romantismo foi a colocação da música no topo da hierarquia das artes, considerando-a arte absoluta, capaz de chegar à essência das coisas, ao espírito, ao infinito”. A expressão dos sentimentos mais profundos nas composições sobrepuja ao valor da técnica.

A ascensão da burguesia, as novas tecnologias, as máquinas, o avanço na ciência, recuperou os princípios do iluminismo, levou à necessidade de produções que revelassem o que era observável, o tangível. A burguesia organizou o capitalismo, e para esta lógica, as emoções e o lirismo não tinham lugar. Instaura-se o positivismo, com sua concepção de ordem e progresso da sociedade. Na música, estes preceitos levaram ao fortalecimento da técnica sobre a expressão das emoções, cujo maior expoente foi Richard Wagner.

Segundo Fonterrada (2008, p. 70), na concepção de Hegel (1999), a música [...] apresenta-se como única arte em que não se efetua separação entre materiais externos e ideia. Por essas características pode-se dizer que, com o filósofo, desaparecem as distinções entre forma, e conteúdo e entre o sujeito e objeto, no fluxo da consciência. Segundo a autora, Hegel estabelece bases filosóficas para as duas tendências que integraram o romantismo, a música como linguagem expressiva, e a música como forma e técnica pura.

Sobre a música puramente instrumental, “O que lhe falta é justamente o configurar-se a si objetivamente”. (HEGEL, 2014, III: 280. WERKE, 15, p. 136) apud (RAPOSO, 2019, p. 36).

No século XIX, o amadurecimento das diversas perspectivas e estéticas artísticas que coetaniaram o romantismo, bem como as diversas formas de pensar sobre qual o valor e a estética da música para a vida da sociedade, chegou a uma divisão claramente definida. Alguns pensadores, músicos e ouvintes tinham necessidade de uma música que retratasse a realidade com racionalidade, firma-se então a estética da forma. Outros grupos percebiam a vida e o mundo pela óptica das emoções, mantendo a estética dos sentimentos nas composições musicais.

Segundo Fonterrada (2008), o crítico musical Eduard Hanslick, na segunda metade do século XIX, propôs a união racional das duas estéticas, pela negação tanto da interferência dos

sentimentos do eu-lírico, como também do outro extremo, o poder da forma. Para Hanslick, segundo Fonterrada (2008, p. 74), “Os conteúdos emotivos e os sentimentos não devem influenciar o juízo estético, que será encontrado exclusivamente na forma”. Ainda segundo a autora, “É a primeira vez que se discute a beleza na música separadamente da categoria universal de beleza.

Para o movimento romântico, o belo é uma categoria do espírito. Para Hanslick, o belo na música não se identifica com as demais artes” (FONTEERRADA, 2008, p.74). Para Hanslick, a beleza na música está na identificação, em uma obra musical, das técnicas referentes à própria música e não em comparação com as técnicas das outras artes. Para Fonterrada (2008, p. 75):

O resultado dessa maneira de pensar é a eliminação da hierarquia entre as artes: se cada forma de arte é autônoma e não expressa nada além dela mesma, é impossível medi-la em relação às outras formas de arte; portanto nenhuma terá privilégio sobre as outras, porque cada uma terá sua beleza peculiar.

Segundo a autora, Hanslick tinha como objeto de análise musical a música instrumental e que Hanslick afirmava também a diferença entre a música e a linguagem comum, para ele na música é impossível separar conteúdo e forma, pois o conteúdo é ela mesma que se resolve na forma, e a linguagem comum é instrumental.

A primeira hipótese é a defendida por Hanslick, que não considera a eternidade da obra de arte, pois sendo produto de um indivíduo situado em determinada época e cultura, está impregnada de mortalidade. Melodia, harmonia e ritmo são produtos históricos: portanto, não existe nada inato, e as leis não são naturais, mas musicais (FONTEERRADA, 2008, p. 75).

Desta época também temos os filósofos Marx, Freud e Nietzsche, discutindo, por perspectivas diferentes, as questões da subjetividade e da consciência. Segundo Fonterrada (2008, p. 80), “Esses três autores marcam o início do pensamento contemporâneo, e irão exercer profunda influência sobre a produção artística do final do século XIX”.

Foi no século XIX quando surgiram as grandes escolas particulares de música. A primeira delas, o Conservatório de Paris (1828), na sequência, The Royal Academy of Music (1822), na Inglaterra. Orientadas pela tendência da formação musical para o virtuosismo e individualismo, portanto, com objetivo claro de formar músicos de alta performance, a relação de ensino acontecia diretamente entre discípulo e mestre.

Com demanda crescente de interessados pelo estudo da música, houve a expansão do ensino coletivo. Surge, então, a produção de manuais de instrução que sistematizaram diversos

assuntos do conhecimento sobre a música, tais como: harmonia, contraponto, estudos das formas.

Fonterrada (2008, p. 82) cita alguns dos autores do século XVIII ao XX, cujos tratados pretendem treinar os alunos de música para a construção musical e orquestração, são eles: Antonin Reicha, François Joseph Fétis, Salomon Jadaassohm, Ebenezer Prout, Hugo Riemann e Vincent D'Indy. Segundo a autora, tal produção influenciou o ensino acadêmico que tem como modelo o “técnico-científico”.

Segundo Fonterrada (2008), havia o interesse pela ciência dos sons, numa perspectiva positivista, a maioria destes pesquisadores não consideravam a atividade humana, mesmo até as atividades estéticas e artísticas. O foco era apenas para o fenômeno sonoro musical.

Segundo Fonterrada (2008, p. 83), cita alguns: “[...] Helmholtz (1821-1894) concentrava-se no estudo das sensações acústicas e dos fundamentos materiais do som; Carl Stumpf (1848-1936) dedicava-se à psicologia do som e Riemann (1849-1919), à importância do pensamento lógico, na compreensão do fenômeno musical”. Este último, traz resultados que se afastam do pensamento dos demais, pois, sobre o fenômeno musical, dá ênfase no papel do sujeito.

Segundo Fonterrada (2008, p. 90): “Para Riemann, ao contrário, o som musical originado é fruto da atividade do sujeito e sua estrutura é instituída na composição, ou reconstruída na execução e na escuta”. Para a autora, estes pensamentos influenciaram as propostas de educação musical do século XX.

Segundo Fonterrada (2008, p. 91): “O final do século XIX foi sacudido por uma tremenda reviravolta intelectual, social, moral e artística, contundentemente dirigida contra as bases sustentadoras do romantismo”. Segundo a autora, o advento da teoria da relatividade de Einstein, “nega o espaço e o tempo como absolutos” e afirma que eles são mutuamente dependentes. Todas as artes se empenharam em rever esta questão do espaço. Na música, a tarefa era de emancipação do sistema tonal, o qual se mantinha desde a Renascença.

O sistema capitalista gerou a necessidade da ostentação e o “poder da matéria” (FONTEERRADA, 2008, p.93). Segundo a autora, houve também um enorme aumento populacional. O individualismo do romantismo perde lugar para a noção de coletivo, as necessidades agora eram não mais dos indivíduos, mas sim das massas. Surgem as sociedades, associações, sindicatos e outras entidades de classe.

Dessa época então, trouxemos, além de mudanças na estrutura da escrita musical, como composições livres da tonalidade, explorando-se o neomodalismo, admite-se para a orquestra os instrumentos de percussão; os ruídos ganham grande espaço nas composições musicais.

A habilidade técnica continua sendo priorizada, a quantidade de músicos na orquestra torna-se gigante. É desta época também a criação das salas de concerto, a prática dos concertos internacionais, conforme a autora “a indústria dos concertos” (FONTERRADA, 2008, p.94). Para a autora, tal indústria limitou a disseminação da música moderna, evitando o investimento com retorno improvável, mantendo sempre um repertório já aprovado. Mesmo assim, a produção experimental na música cresceu desvinculada dessa prática. Valoriza-se também o papel do intérprete, o virtuose, e a atividade do crítico musical, cujo trabalho perde em qualidade para adaptar-se a rapidez do jornalismo moderno.

Até o início do século XX, os críticos musicais liam partituras e as estudavam, como preparação para os concertos a que assistiam. No entanto, essa capacidade de leitura musical e o conhecimento do repertório foram sendo postos de lado e ficando cada vez mais longínquos da prática moderna (FONTERRADA, 2008, p. 94).

De acordo com a autora, as análises dos concertos tornaram-se superficiais, tendo as impressões e gosto pessoal do crítico como parâmetros para os argumentos.

Desse novo mundo, agora estimulado pela velocidade das máquinas, sob as mãos do homem eufórico, o som se torna um objeto de experimentação nas composições musicais e surge daí a música concreta e a música eletrônica.

Segundo Fonterrada (2008, p. 95), “[...] os adeptos da música concreta colhiam no mundo os sons por meio de gravação e manipulavam fitas em laboratório, enquanto os da música eletrônica geravam sons em instrumentos eletrônicos e os transformavam”.

No Romantismo, século anterior, o homem e suas emoções, inteligência, subjetividade eram o que orientavam a produção musical. No século XX, a velocidade, a eletricidade, os produtos tecnológicos e eletrônicos ganharam os holofotes.

O homem, como em uma competição, tenta não ser tão menos que as máquinas, tenta produzir mais, ser mais prático, mais rápido e o tempo também ganha preço, vira mercadoria. Já as emoções e a sensibilidade não combinam neste novo sistema. O que o indivíduo é capaz de criar expressar com suas emoções, ou orientado pela razão, já não tem espaço, mas sim o que a máquina é capaz de fazer e o capital é capaz de comprar.

A nova organização econômica e social exige também novos tipos de homens. A eficiência das máquinas passa a ser exigência e referência para o comportamento da nova sociedade a ser formada. Somente a construção de uma consciência social voltada não mais para o eu, e sim para o coletivo e para garantir a arquitetura do capital, responderia às necessidades dessa nova sociedade. “[...] ao final, as próprias exigências da indústria irão

requerer uma pessoa plenamente desenvolvida, com elástica plasticidade, e que seja capaz de modificar as formas sociais de trabalho, de modificar a ordenação do processo social de produção, e de, enfim, controlá-lo” (VIGOTSKI, s/d. p. 5).

As condições que se impuseram, somadas à burocracia que se fez necessária, desvincula o homem de sua própria natureza, a necessidade de se humanizar e o conecta com a natureza das máquinas. “A necessidade do homem passou a equivaler à necessidade das massas, o que determinou uma reviravolta nas concepções de vida e nas técnicas e meios de produção” (FONTERRADA, 2008, p. 93).

Alguns educadores investiram contra os efeitos negativos desse constructo, apresentando propostas nas áreas das artes, acreditando numa possível harmonização entre o individual e o coletivo, por meio da educação musical.

“No contexto educacional, surgiam propostas de natureza artística, capazes de atuar nos âmbitos individual e coletivo, buscando aperfeiçoar as qualidades e a sensibilidade humanas, graças à aproximação com a arte” (Fonterrada, 2008, p. 96).

Vem daí os “métodos ativos”, em educação musical, do início do século XX, chegando no Brasil nas décadas de 1950 e 1960, mas que com a exclusão da disciplina de música dos currículos escolares, substituída pela Educação Artística desde 1971 (Lei n.5692/71) estas abordagens caíram no esquecimento.

E assim, segundo Fonterrada (2008), a maioria das escolas de música colocam as crianças direto à aprendizagem no instrumento e em aulas de teoria para complementar a formação no instrumento, nos moldes de ensino da música do século XIX. Enquanto outras, dedicam-se ao ensino da música popular, influenciadas pelas escolas jazzísticas norte-americanas. Algumas escolas, ofereciam musicalização aos moldes dos “métodos ativos” (Fonterrada, 2008, p. 120), mas muitas vezes sem consistência, por não compreender de fato o que propôs tais educadores.

Fonterrada (2008), apresenta as ideias dos educadores musicais mais representativos no Brasil: “Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shiniki Suzuki” (Fonterrada, 2008, p. 122), todos europeus, exceto o último, japonês, com uma proposta de educação musical ocidentalizada, por viver na Alemanha durante anos. Para a autora esses educadores trouxeram grandes contribuições para a educação musical, mas o acesso às suas teorias ainda é pouco difundido entre os educadores musicais, o que torna a educação musical brasileira, de um modo geral, ainda muito rudimentar.

Outra questão que ressaltamos aqui é sobre os raros cursos de formação de professores de música no país. A falta de oferta desse curso, além de dificultar o uso da música na escola

de Educação Básica e enfraquecer a educação musical como um todo, contribui para que a música não chegue até as crianças da Educação Infantil.

Certo é que o acesso à educação musical não é algo acessível à classe trabalhadora, e não é uma prática comum nas escolas, mesmo na Educação Infantil. Paralelamente a essa realidade, a produção teórica voltada à educação musical, bem como de materiais didáticos e produção de repertório musical direcionada às crianças, com intuito de desenvolvimento musical das crianças, tem trazido importantes contribuições, mas também vem marcadas pelo acesso limitado.

Para a especificidade do ensino coletivo, muitos educadores vêm criando e compartilhando modelos de experiências e atividade musical para as escolas de Educação Básica. As pesquisas, com intuito de contribuir para o fortalecimento da educação brasileira por meio da música, tem mantido publicações contínuas. A revista ABEM⁶⁴, está entre as mais representativas do segmento de publicações em Educação Musical. O conhecimento da existência desse material e o acesso a essa produção, no entanto, não é comum entre professores e música e muito menos entre os professores regentes da Educação Infantil.

2.4.1 A educação musical na escola do Brasil

O decreto de 1854 instituiu o ensino de música nas escolas públicas. Antes disso o ensino de música estava a cargo da igreja católica. Na escola, nas aulas de música, os conhecimentos oferecidos eram noções básicas de música e exercícios de canto. Somente no Brasil, já República, o decreto n. 981 de 28 de novembro de 1890 passou a exigir formação especializada ao professor que fosse ensinar música nas escolas. Segundo Fonterrada (2008, p. 210), “A partir daí, podia-se prever seu desenvolvimento e fortalecimento, porém, não foi isso que ocorreu”. A partir do século XX, contudo, a presença da música e a exigência de professor formado para seu ensino são postas de lado.

Em 1932, Anízio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, sob as ideias de John Dewey, defendem, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, os preceitos do Movimento Escola Nova. Sobre esta nova escola, Arce (2010, p. 35) traz que: “Renovar a escola’ entra em pauta na ordem do dia educacional e, juntamente com essa discussão, chega, de forma definitiva, a psicologia da criança como principal aporte da

⁶⁴ Associação Brasileira de Educação Musical. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/>. Acesso em: 03/01/2022.

educação”. Como uma das formas de renovar as práticas da escola, o ensino da música deveria ser acessível a todos, e não somente aos “talentosos”. Segundo Galízia (2016, p. 32),

O movimento escolanovista abre espaço para outro movimento, o nacionalista, que possui, para a música, Mário de Andrade e Villa Lobos como expoentes máximos. O primeiro é responsável pela difusão das ideias nacionalistas, do resgate do folclore brasileiro e da função social da música, enquanto o segundo cria um projeto de canto coral para São Paulo, que posteriormente se expande para todo país como o canto orfeônico.

O canto orfeônico torna-se instrumento político-ideológico para harmonizar, cívica e moralmente a sociedade, para o progresso econômico planejado pelo governo Vargas. Em 1931, Villa-Lobos foi convidado por Anísio Teixeira, responsável pelo ensino público do Distrito Federal, a dirigir o ensino artístico da prefeitura. O canto orfeônico, com a Reforma de Capanema, passou a integrar o currículo nacional, pela disciplina: “Música e canto orfeônico”, que em 1934 tornou-se obrigatória em todas as escolas do país. Villa-Lobos também organizou a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA/1932) como plano nacional de formação dos professores para o ensino de música nas escolas.

Com a evolução do ensino de canto orfeônico em todo o território nacional, foi criado o Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico (CNCO), em 1942, com a finalidade de formar professores capacitados a ministrar tal matéria, constituindo-se numa notável realização a favor do ensino da música. A docência de canto orfeônico, a partir de 1945, passou a ser possível somente com o credenciamento fornecido pelo CNCO ou por outra instituição equivalente (AMATO, 2006, p. 151).

Na década de 1960, o canto orfeônico foi substituído pela educação musical e na década de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, a educação musical é substituída pelas atividades de educação artísticas⁶⁵, retirando das escolas as práticas musicais.

Ressaltamos, e antecipando o curso da leitura, que em toda a história da educação musical nas escolas públicas, o trabalho de Villa-Lobos e Anísio Teixeira, com a disciplina de “Canto Orfeônico” foi a mais expressiva ação educativa com a música na escola do Brasil, até os dias atuais.

Em 1996, com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases, a LDB 9.394/96 estabelece a disciplina “arte” e o ensino de música, teatro, dança e artes plásticas, a cargo do professor licenciado em educação artística.

⁶⁵ O Parecer nº 1284/73, instituiu que a música, artes plásticas, artes cênicas e desenho fiquem a cargo do professor licenciado em educação artística.

O discurso da educação artística amparava-se no conceito modernista (ampliação do universo sonoro, expressão musical comprometida com a prática e a livre experimentação); além disso, pode-se creditar a esse tipo de experiência o incentivo à liberação de emoções, a valorização do folclore e da música popular brasileira, além da interpretação das diferentes linguagens artísticas (FONTERRADA, 2008, p. 2018).

Na prática escolar os professores tentavam não podar o espírito criador de seus alunos. Tal discurso incidiu numa simulação de prática libertária, em pleno governo militar das décadas de 70 e 80.

Em 1996, depois de quase 30 anos sem ensino de música nas escolas, a arte ganha grau de campo de conhecimento e a disciplina de Artes continua abarcar o ensino de música. Para a época, Fonterrada (2008) trouxe a seguinte questão: “Como falar em ‘ensino de música’ quando há mais de trinta anos já não há música na escola?” (FONTERRADA, 2008, p. 228).

Em 1998, na Educação Infantil, as escolas orientadas pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, documento de cunho não obrigatório, apresenta seis áreas de conhecimento, sendo a música uma delas. A aplicação de tal referencial, pela não obrigatoriedade, toma vários formatos, de acordo com as orientações de cada estado, município, ou do projeto pedagógico de cada escola.

Em 2016, a Resolução N° 2 define as diretrizes para operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, como também para a formação de professores. Antes que chegasse às escolas, logo no ano seguinte, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) é homologada, a sua terceira versão, e determina à construção de novos currículos, para os quais a música deve aparecer apenas como unidade temática, para o ensino fundamental. Na Educação Infantil, a música, que no RCNEI era tratada como área de conhecimento, passa, agora, a compor uma lista de objetivos de aprendizagem do campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”.

Por outro lado, a Educação Infantil tem pela primeira vez uma base curricular obrigatória, e isto significa avanço para a Educação Infantil do país. Compreendemos, porém, que na contramão do desenvolvimento de educação de qualidade, porém, houve declaradamente a negação de direitos de aprendizagens e apropriação de conhecimentos musicais no âmbito da Educação Básica. A proposta institui o esvaziamento, como em 1971, de práticas musicais nas escolas.

A musicalidade presente nas várias culturas, e os conhecimentos produzidos pela humanidade em torno da música e da educação musical - tanto artístico quanto teórico, e principalmente pelas produções da Psicologia e Filosofia, e também da Pedagogia - são vastos.

Para manutenção e continuidade nessa produção, há a necessidade da transmissão e apropriação, por meio do acesso real ao que já foi produzido. Gonçalves e Pederiva (2019, p. 23) trazem que:

"Quanto mais adaptada está a infância em qualquer espécie de animais, tanto menos são as possibilidades potenciais de desenvolvimento e educação", esclarece Vygotsky (1997, p. 45, tradução nossa). Sendo assim, do ponto de vista educativo, Vygotsky implicitamente está dizendo que as atividades educativas devem ser desafiadoras, podendo possibilitar a contínua criação.

Sendo a escola o espaço social destinado para transmissão do conhecimento da humanidade para as novas gerações gera também a necessidade de um ensino que garanta poder criativo nas crianças e alunos para que a humanidade continue o seu curso, construindo a cultura humana, as ciências, as artes, a filosofia. A continuidade para a construção destes conhecimentos, somente ocorre pela oferta do conhecimento que também garanta o desenvolvimento da inteligência e o poder de criação de cada criança da Educação Infantil, e isto não se dá na oferta de qualquer conteúdo, mas daqueles mais elaborados.

No que diz respeito aos conhecimentos musicais na educação escolar brasileira, demonstra que o pouco avanço que tivemos na educação musical, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 1996, foi subtraído sob configuração de uma base nacional que tem como garantia do desenvolvimento integral dos alunos “[...] por meio das dez competências gerais para a Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p. 05). A BNCC traz em seu texto que as aprendizagens definidas asseguram “[...] os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2017, p. 07).

A figura abaixo traz o campo de experiência que faz referência ao uso da música na Educação Infantil. O campo traz para cada grupo etário⁶⁶, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que como numa espiral são contínuos de um grupo para o outro.

⁶⁶[..]esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (BRASIL, 2017, p. 44).

Figura 3: Campo de experiências que traz a proposta de uso da música

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<p>(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.</p>	<p>(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.</p>	<p>(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.</p>
<p>(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.</p>	<p>(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.</p>	<p>(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.</p>
<p>(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p>	<p>(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p>	<p>(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.</p>

Fonte: BNCC (2017, p. 48)

A movimentação com a música, do RCNEI (1998) para a BNCC (2017), resultando em um “campo de experiências” que propõe ao professor um trabalho com “traços”, “cores” e “formas”, e também com “sons”, pode contribuir para que, na prática, o professor não consiga organizar um planejamento que inclua atividades especificamente musicais que realmente sejam educativas. Diante desse impasse, ocorrerá naturalmente à solução mais acessível: usar a música como elemento útil para organização da rotina com as crianças.

Podemos concluir, portanto, que mesmo com um referencial curricular, o RCNEI, que sugeria que o sistema educacional oferece a música na Educação Infantil como área de conhecimento, a educação como um todo nunca conseguiu levar de fato a música para dentro das escolas de Educação Infantil.

Com a proposta da BNCC, que faz exigências mínimas para oferta de conhecimentos musicais, acabamos por caracterizar a pouca importância que o país dá para a música e conseqüentemente demonstrar o perfil de adulto - sua inteligência, sua consciência, seu poder de percepção e sua sensibilidade para as relações que o cerca - que a sociedade espera receber da escola, ao final da educação básica. Negando o acesso ao conhecimento e à cultura mais

elaborada às crianças da pré-escola, nega-se um instrumento mediador a mais do desenvolvimento de um sistema psíquico complexo.

Para chegarmos até a música como ela está proposta pela BNCC, vivenciamos avanços e retrocessos, e chegamos a uma proposta curricular esvaziada de conhecimentos musicais, entre os outros, conferindo a este currículo o caráter manipulatório, pois pretende formar consciências para um desenvolvimento de capacidades humanas práticas.

Pudemos perceber que a presença da música na escola está vinculada ao valor que ela tem para a sociedade em geral e que segue sob a regência dos interesses políticos de cada período histórico. Por outro lado, a sociedade trabalhadora é levada a pensar que a música nada acrescenta no futuro dos filhos, a não ser dar-lhes um pouco de lazer e algum tipo de destaque social. Desta forma, a prática da educação musical nas escolas brasileiras sempre foi motivo de luta para alguns educadores. Ao longo da história da educação brasileira ela tanto esteve presente quanto ausente por muito tempo e, às vezes, aparece como um aceno, mas sempre de acordo com os ideais da organização política e econômica de cada período histórico.

No entanto, ao professor que proporciona o acesso à música aos seus alunos, é fundamental ter uma consciência que considere o fenômeno das musicalidades como parte de uma totalidade concreta e em movimento, resultado do processo histórico e social das diversas atividades do homem na sua relação com a música. Para compreender o estado atual das diversas formas de expressão de musicalidade é importante considerar que as relações com a música se apresentam sempre cerceadas pelas condições reais da sociedade na qual ocorre o fenômeno e que, portanto, os produtos musicais e as musicalidades postas pelas mídias e consumidas pelas famílias e pelas crianças devem ser analisadas em suas origens históricas e, principalmente, em sua capacidade de humanização e desenvolvimento da musicalidade enquanto qualidade enriquecedora da personalidade infantil.

Sendo assim, a musicalidade social, como ela se apresenta no tempo atual, pode revelar também o caminho percorrido até aqui e as determinações sociais que a constituiu. Conhecer o processo em direção à essência pode nos chamar a atenção para a necessidade de nos posicionarmos e participarmos dessa construção social sobre as musicalidades, não apenas como conhecedores da real história que sustenta o campo da música, mas principalmente como transmissores da cultura da música em seu estado mais desenvolvido, como meio de contribuir para o desenvolvimento das melhores qualidades humanas em nossas crianças, por meio de experiências musicais que coloquem as crianças em atividades musicais realmente educativas, tendo como princípio a integralidade dos fenômenos, para pensar o desenvolvimento infantil e da musicalidade como resultados o menos fragmentado possível.

3. A MUSICALIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A transformação biológica do homem não representa um pré-requisito senão que, ao invés disso, é resultado da libertação social do homem (VIGOTSKI, s/d. p. 7).

Os bebês, desde que nascem, são chamados a interagir com o mundo, primeiro pelas necessidades mais primitivas como a fome e o frio, mas tão logo estão em relação com o ambiente externo ao útero, os sons em sua volta, das pessoas falando, dos ruídos dos objetos usados pelos outros indivíduos, começam a formar sua memória com um repertório sonoro carregado de história e de cultura.

Assim, os cinco sentidos humanos vão sendo afetados e transformados no interior das experiências sociais, nas quais a criança se apropria da cultura produzida pelos grupos de indivíduos, ao longo da história da humanidade.

A qualidade e a quantidade dos conteúdos constituintes dessa relação da criança com o mundo e com as pessoas determinarão a qualidade e a complexidade de seu desenvolvimento psíquico, de sua inteligência, de suas emoções, de sua personalidade, formando a base de sua consciência sobre o mundo e sobre si mesma.

Os sentidos humanos dão início ao processo de ascensão da criança de ser biológico para ser social. Isto ocorre pelas transformações que a cultura ocasiona em suas funções orgânicas mais primitivas. É por sentir frio que a criança entra em contato com o trabalho humano realizado nas indústrias e outras atividades culturais da humanidade, ou pelo contato com o manto que aquece, ou com o chá e o alimento que tanto acalma, quanto tira a fome, a dor, a sede e frio. Mas também, é pela falta desse acesso, que seu corpo biológico conhece a desnutrição, o medo, as disfunções orgânicas e muitas vezes até a debilidade fatal.

Em condições subumanas, as possibilidades para um rico desenvolvimento cultural, psíquico-motor, da criança estarão fortemente limitadas. É pela necessidade de reversão dessa realidade, com a proposição de melhores condições de desenvolvimento infantil que buscamos apresentar o desenvolvimento musical da criança como processo mediador de seu desenvolvimento integral, como possibilidade para a Educação Infantil.

Neste trabalho não tratamos do desenvolvimento da musicalidade das crianças surdas pela complexidade do tema; o que demanda pesquisa e discussão bastante específica. Em Vigotski afirmamos, porém, que “[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Defendemos o acesso aos bens culturais como direito de todas as pessoas, independentemente de suas individualidades: sua realidade física, intelectual, emocional, psicológica, social, econômica, política, ética, de gênero, étnica ou cultural.

Desta forma, neste capítulo apresentamos reflexões sobre a musicalidade como possibilidade de desenvolvimento na Educação Infantil. Para tanto, apresentamos um tópico que discorre sobre o desenvolvimento humano, na perspectiva do ser social, mais especificamente sobre o desenvolvimento infantil como período crucial da história do indivíduo humano. Temos em Vigotski, pela Psicologia Histórico-Cultural, orientações para nossas reflexões.

Por fim, tentamos pensar as atividades musicais numa perspectiva de educação musical intencional, que alcance o desenvolvimento da musicalidade das crianças pela oferta de atividades musicais educativas, no sentido de contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a imaginação e a criatividade. Nossa intenção visa ao desenvolvimento para a completude humana e não para um desenvolvimento infantil fragmentado. Consideramos, porém, as dificuldades enfrentadas pelas condições reais da escola ao tentar realizar qualquer proposta com música em uma escola orientada e financiada para formação técnica em detrimento da intelectualidade e sensibilidade humana.

3.1 O desenvolvimento do ser social e a criança

A psicologia histórico-cultural, teoria pela qual nos orientamos para compreender a relação da musicalidade como desenvolvimento do psiquismo infantil, tem seus pressupostos a partir do pensamento de Lev Semyonovitch Vygotsky. Vigotski propôs que as funções psíquicas elementares são de natureza biológica e as funções psíquicas superiores são desenvolvidas na relação do indivíduo com a natureza e com os fenômenos da cultura. As proposições de Vigotski e seus colaboradores são desdobramentos da tese de Marx sobre a transformação do ser biológico em ser social pela realização do trabalho, que se constituíram numa psicologia científica como sugeriu Marx. Vigotski entendeu que a consciência e a personalidade não estão dadas no indivíduo, mas que este é produto histórico-cultural do homem. “[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (VIGOTSKI, 2018b, p. 90).

Marx, no século XIX, considerando a história das produções humanas, no entanto, apresenta toda a materialidade do desenvolvimento social, tendo na forma de trabalho da sociedade de classes a edificação de uma personalidade humana deformada.

Vigotski, em seus trabalhos, reproduz essa ideia de Marx: “[...]originada pelo crescimento da sociedade capitalista industrial. Em um extremo da sociedade, encontramos a divisão [N.do T.: “alienação”] entre o trabalho intelectual e o unilateral do pleno potencial humano; e, no outro extremo, folga e ostentação” (VIGOTSKI, 1930, p. 3).

A psicologia do desenvolvimento humano pela perspectiva marxista diferencia-se da psicologia biologizante, pois parte do princípio de que o desenvolvimento das qualidades humanas, as habilidades e o pensamento, tanto quanto a existência da sociedade humana, têm suas origens nas atividades dos indivíduos humanos. Pela psicologia biologizante, a centralidade do desenvolvimento humano está no organismo biológico do indivíduo, ou seja, para esta psicologia, os indivíduos, o desenvolvimento destes, dependerá muito mais de suas condições biológicas do que do acesso cultural, experiências sociais vivenciadas e as atividades realizadas pelo indivíduo em suas relações humanas.

Como vemos, para a Psicologia Histórico-Cultural, cuja psicologia é contrária à psicologia biologizante, a complexidade das atividades humanas constitui-se em trabalho, quando essa atividade concede à pessoa que realiza condições de desenvolvimento humanizado, unificando o desenvolvimento de técnicas ao desenvolvimento intelectual, para que a riqueza produzida nessa relação também seja parte do enriquecimento do trabalhador. Assim, o trabalho, atividade principal, é a categoria central para compreensão sobre qual lógica está organizada um grupo social, ou uma sociedade inteira, bem como para compreender ou apresentar como se dá o desenvolvimento particular dos indivíduos.

Desse modo, o trabalho de coleta dos frutos da natureza funda o modo de produção primitivo, o trabalho escravo funda o modo de produção escravista, o trabalho servil funda o modo de produção feudal e o trabalho assalariado funda o modo de produção capitalista. Todavia, embora o trabalho seja o fundamento da realidade social, não esgota essa realidade. Como exigência do próprio trabalho ou como necessidade de enfrentamento de novos problemas surgidos com a complexificação da sociedade, surgem outras dimensões da atividade social. Cada uma delas tem uma origem, uma natureza e uma função social diferentes. Assim, surgiram a linguagem, a socialidade, a arte, a educação, a religião, a ciência, o Direito, a política, a filosofia, etc. Todas elas têm sua origem a partir do trabalho, mas sua função social já não é transformar a natureza, mas mediar as relações entre os próprios seres humanos. (TONET, 2018, p.3).

O trabalho é então a atividade concreta dos sujeitos e ação mediadora do processo de transformação do que é natural em coisa cultural, assim como é sobre a transformação de um meio ambiente natural em um meio ambiente modificado pela ação humana, é também o psiquismo humano, de funções psíquicas orgânicas, as primitivas, são transformadas em ações psíquicas culturais, as superiores.

O homem, na busca por solucionar suas questões e mitigar suas necessidades, na sua relação com a natureza, criou instrumentos que desse maior alcance às suas intenções. No uso de suas criações, modificou a natureza e a sua própria natureza, que, de biológica constitui-se em natureza cultural. É na complexificação dessa atividade, num trabalho que seja capaz novamente de fazer desenvolver a natureza biológica do ser humano do século XXI, para um indivíduo humano que seja tão evoluído quanto suas tecnologias, a esta ação humana, que em Marx, denominamos a categoria “trabalho”.

No entanto, essa mudança no comportamento e na personalidade humana tem que conduzir, inevitavelmente para a posterior modificação do tipo biológico humano. Tendo dominado os processos gerais que determinam sua própria natureza, o homem que hoje está lutando contra a velhice e as doenças, elevar-se-á, indubitavelmente, a um nível superior e transformará, dessa maneira, sua própria constituição biológica. Mas tal é a fonte do maior paradoxo histórico do desenvolvimento humano: essa modificação biológica do tipo humano é alcançada principalmente por meio da ciência, da educação social e da racionalização [explicação racional] do modo de vida em sua totalidade! (VIGOTSKI, 1930, p.12).

Na relação com o que é externo a si, então, o homem transformou definitivamente sua forma de viver naquele determinado ambiente, e compartilhando tais resultados vem sustentando a vida social, às vezes preservando, melhorando, ampliando e criando novos instrumentos e signos, mas às vezes descartando essa totalidade histórica ou privatizando, manipulando e negando o acesso a toda essa criação real.

Essa organização social tanto é fruto da consciência humana, que é capaz de imaginar, criar e produzir sua realidade, quanto será a fonte determinante da forma de perceber, sentir, pensar e agir, dos homens ao relacionar-se com a cultura e com as outras pessoas.

Segundo Vigotski (2018a), toda criação humana, instrumentos, máquinas, tecnologias ou ideias, é fruto da imaginação, na combinação de elementos hauridos da realidade social, em experiências anteriores, que possibilitou a criação e objetivação de tal coisa. Assim que começa a existir no mundo, esse produto passa a influir sobre as atividades, emoções e comportamento das pessoas.

É somente pela apropriação justa e integral desses produtos que são frutos do fazer coletivo, histórico e cultural, que a sociedade se torna cada vez mais potente, e os indivíduos cada vez mais munidos de instrumentos psíquicos e materiais para contribuir coletivamente.

Tais produtos, riquezas da humanidade, da forma como são geridas, nos mais variados processos: de conservação, renovação, criação ou negação da cultura, de partilha justa ou privatização, e nestes mesmos movimentos a consciência humana, que, vindo de uma sociedade de classes, apresenta-se fragmentada.

De tudo isso resulta não só que o tipo humano autenticamente único diferencia-se e fragmenta-se em vários tipos, de diferentes classes sociais -, mas também a corrupção e a distorção da personalidade humana, assim como sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral no interior mesmo de todas essas diferentes variantes tipológicas humanas (VIGOTSKI, 1930, p. 3).

Nas relações sociais, por meio de suas atividades, o indivíduo apropria-se das produções humanas, mas ao mesmo tempo, no processo de internalização, pelas atividades internas, as relações psíquicas, ele transforma o que está internalizando, produzindo representações sobre o mundo externo. Este processo, num movimento que vai do externo, do que é socializado entre os indivíduos, para o interno, seu psiquismo, e que se apresenta pela sua conduta, constitui sua história ontogênica, sua individualidade cultural. É este processo que o constitui como ser social.

A individualidade, no entanto, tem início nas condições biológicas, mas só podem ser transformadas para um nível superior no interior das experiências sociais, pela atividade real do sujeito, nas relações com as outras pessoas e com os objetos. Agregando novas aprendizagens, internalizando sentidos e conceitos, que o constituirá como sujeito humanizado. O sujeito se apropria dos produtos que foram construídos historicamente pela sociedade, instrumentos e signos, nos quais estão impressos ideias, emoções, conhecimentos, todos limitados pelas condições reais de cada tempo histórico e pelas condições reais particulares daqueles sujeitos produtores.

Quanto mais inserção do homem na cultura, mais aprendizagens mais possibilidade de desenvolvimento. E, tanto mais elaborado o fenômeno com o qual o indivíduo se relaciona, tanto mais será seu desenvolvimento intelectual, seu psiquismo. A qualidade do desenvolvimento, a riqueza de sua inteligência e personalidade, está condicionada à qualidade das atividades dos indivíduos dentro das experiências sociais.

Assim, pela relação indireta com o mundo, pelos instrumentos e signos como mediadores, que as funções psicológicas superiores se estruturam. Reside aqui a importância

da escolha dos instrumentos e signos a serem oferecidos às crianças, pois nesta fase do desenvolvimento humano, a educação desprovida de estímulos culturais restringe o desenvolvimento afetivo-cognitivo da criança.

Entendendo então que os instrumentos estão para realização do trabalho prático, e os signos estão para realização do trabalho psíquico, nestes termos, os elementos do sistema musical enquanto signos têm função instrumental para que a estrutura psíquica superior se desenvolva como um sistema unificado.

Assim como o uso de uma ou outra ferramenta determina todo o mecanismo da operação de trabalho, assim também a natureza do sinal utilizado constitui o fator fundamental do qual a construção de todo o processo depende. A relação mais essencial subjacente à estrutura superior, é a forma especial de organização de todo o processo, que se constrói graças à introdução na situação de certos estímulos artificiais que cumprem o papel de signos (VIGOTSKI, 1930, p. 3).

Desta forma, a criança, em situação de experiência prática com a música, enquanto signo estimulador, terá seu comportamento direcionado, provocando uma reação imediata, impensada. Quando ouve um ritmo dançante ela movimenta o corpo. Essa manifestação pode ser considerada uma reação reflexa, primitiva, pela falta de um signo que estimule a um comportamento mais complexo. A mudança para um comportamento musical superior, ocorrerá pelo processo de internalização de conceitos e condutas musicais, somente possível nas relações sociais mediadas pela música.

Numa experiência social de educação musical orientada por signos musicais, no processo de usar a voz para cantar, por exemplo, a criança aprende a controlar sua voz, a controlar os movimentos corporais diante do ritmo, como processos de que contribuem para desenvolvimento do autocontrole do comportamento musical, pelo domínio cada vez mais consciente de sua conduta musical.

Entre o estímulo ao qual o comportamento é direcionado e a reação do sujeito, surge um novo membro intermediário e toda a operação se constitui em um ato mediado. Em relação a isso, a análise promove um novo ponto de vista sobre as relações entre o ato de comportamento e fenômenos externos: o próprio homem quem cria o nexo e as rotas de sua reação; É o homem quem modifica a estrutura natural e subordina os processos ao poder de seu próprio comportamento com a ajuda de sinais (VIGOTSKI, 1995, p. 83).

Nesse contexto mediado pelos signos musicais, a criança permanece em processo de reestruturação do funcionamento das estruturas superiores e cada nova experiência, somada às experiências anteriores, vão constituindo a memória cultural da criança, que tanto direciona seu

comportamento em sua próxima experiência, quanto reorganiza suas operações mentais. Toda ação criadora utiliza elementos que foram conhecidos anteriormente em outras experiências. “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (VIGOTSKI, 2018a, p. 19).

A música, portanto, enquanto sistema de signos, objetiva-se numa sistematização de conceitos, teorias e práticas. Conhecimentos estes, criados e acumulados pela humanidade, no decorrer de suas produções musicais, pela atividade criadora. Pela apropriação destes signos constituem-se os níveis de consciência musical, podendo ser limitada ou ampliada, sempre na proporção da quantidade e qualidade das experiências musicais sociais vivenciadas pelo sujeito por meio de suas atividades especificamente musicais.

3.1.1 Desenvolvimento musical infantil

Pela organização social em classes e pela concepção tradicional, naturalizante, de desenvolvimento humano, entre outros aspectos sociais, mas, sobretudo o econômico, ocorrem ofertas e procuras, no campo da música, às margens dos conhecimentos musicais mais complexos. Isto resulta em musicalidades fragmentadas, empobrecidas da capacidade criadora, pois nessas condições, o acesso alcança apenas fragmentos do que é o conjunto complexo de conhecimentos musicais acumulados e sistematizados pela humanidade ao longo da história dessa arte.

No contexto da educação musical das crianças, é possível compreender que um dado signo não oferecido às crianças, ouvintes ou não ouvintes, significa também funções psíquicas e movimentos intrapsíquicos não realizados.

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 e aprofundamento do sentimento, sua reconstrução criativa, formam a base psicológica da arte da música (VIGOTSKI, 2018a, p. 30).

Uma criança cuja educação foi construída tendo intencionalidade também para seu desenvolvimento musical pode trazer em sua personalidade marcas sociais geradas desse processo. Sua forma de perceber, sentir e pensar não será identificada em uma criança que teve seu desenvolvimento musical negado. Sobretudo, o desenvolvimento das percepções, a atenção, a concentração, a memória e a criatividade são possibilidades para os resultados de um trabalho de educação musical cuja intencionalidade seja o desenvolvimento inteiro da criança.

Na pré-escola, ou como traz a periodização pensada pela Psicologia Histórico-Cultural, na “Idade Pré-escolar”, é esperado que a criança tenha iniciado o desenvolvimento da fala e está em curso o desenvolvimento do pensamento enquanto função psíquica superior. As experiências com música, então, serão potencializadas pela linguagem, pois já consegue expressar suas ideias, emoções, vontades, aumentando sua potência ao participar e em sua interatividade nas relações e no uso dos instrumentos da cultura e ao mesmo tempo novas palavras, novos pensamentos reorganizarão sua estrutura psíquica.

É importante lembrar que o rico desenvolvimento infantil, é apenas uma possibilidade, pois para que ele ocorra é necessário investimentos e intencionalidade. Tanto em casa, com seus familiares, e, principalmente na escola, o desenvolvimento da criança está condicionado, além de suas condições reais de vida – alimentação, saúde, afetividade recebida, entre outras - à oferta de instrumentos, de signos, e às relações, dentro das experiências sociais vivenciadas pela criança.

No sentido da formação integral na idade pré-escolar, o canto das canções folclóricas como está para a cultura da educação infantil, só pode contribuir para tal desenvolvimento sob a orientação de um ensino intencional para uma atividade que vá além da prática ingênua de cantar para criar hábitos que condizem com o cotidiano da sala de aula, sem observação das aprendizagens musicais, como ato dirigido pelas práticas cristalizadas da cultura educação infantil.

A experiência com música que não pretende propor um desafio ao desenvolvimento musical da criança, numa atividade realizada por ela mesma com ajuda do professor, torna-se uma atividade vazia de valor educativo, evidenciando, por outro lado, a necessidade das propostas com música na Educação Infantil, desafiar-se como atividade com função de educação social. Nesse desafio encontra-se a necessidade de tomar para si conhecimentos que estão sob o domínio das escolas da burguesia. Ampliar o repertório musical que as crianças da escola pública ouvem, no seu cotidiano e também na escola, está entre as primeiras necessidades a serem respondidas por uma proposta de educação musical na Educação Infantil.

Aqui nos posicionamos contra as ideias que persistem na oferta fragmentada da história da humanidade, do conhecimento, da produção das riquezas materiais e espirituais a classe trabalhadora. Defendemos uma prática que tende à universalidade das relações e das apropriações, para que o desenvolvimento individual seja também para a emancipação, condição para uma sociedade que busca consciente e coletivamente sua própria superação.

No sentido de acesso universal dispomos de repertório artístico, composicional, que expressa a riqueza da atividade musical criativa da humanidade. O acesso a essas produções

contribui para o desenvolvimento musical que não seja condicionado por ideologias ou rígido à aceitação das sonoridades, mas que questione sobre a existência das multiformas de expressão de musicalidades das classes sociais e da musicalidade dos diversos grupos culturais.

Propomos o desenvolvimento daquele ouvido musical humanamente elevado, que consegue ouvir música como ela é: uma expressão humana. O ouvido consciente, como expressão do ser humano “inteirizado”, que realize sua musicalidade sem se pautar pela negação das diferentes musicalidades, mas para questioná-las, compreendê-las em suas origens, no sentido de buscar a essência humana nessas produções, sua racionalidade, sua afetividade; onde paira, nessas produções, a paixão que nos põe em movimento criativo, no sentido que traz Vigotski (2018a, p.76): “Nada de grandioso é feito na vida sem um grande sentimento”.

Como exemplo dessa questão na vida real, onde disputas entre as diversas formas de musicalidade representa também a luta das classes, lembramos o trabalho de Tom Jobim com a composição da canção “Desafinado⁶⁷” (1958). Esta criação é tida como manifesto do gênero musical bossa-nova para apresentar ao público da época, por sinal, a burguesia, uma música brasileira com elementos do *jazz*. Numa atividade criadora, pela mistura do *samba* com o *jazz* (Brasil/Estados Unidos), os compositores apresentaram uma composição rica de dissonâncias e atravessamento rítmico. Pelo condicionamento auditivo às formações e harmonias anteriores, esta composição, assim como todas as composições do gênero bossa-nova, causou grande repúdio aos ouvidos da época.

Na produção artística, entendemos que a classe social de origem, não retira da obra a possibilidade de ser uma produção rica e de ter potencial humanizador, para quem se apropria dessa criação musical. O valor artístico e histórico de uma produção musical passa pela capacidade humana de objetivar artisticamente, por várias formas de musicalidade, as impressões que se tem da vida e das relações humanas. Na produção rica, deve explicitar a conciliação entre o indivíduo e a universalidade.

Nesse sentido o multiculturalismo acaba por defender que não há a necessidade de que os indivíduos de grupos sociais diferentes se apropriem dos conhecimentos uns dos outros. Pois cada grupo cultural é rico em seu território e que não existe conhecimento para a universalidade, mas sim uma diversidade de conhecimentos de igual valor criativo.

⁶⁷ Esta obra responde aos críticos da época em relação ao novo gênero musical que se instaurava. O estranhamento vinha da nova forma de organização do ritmo e da introdução de notas dissonantes nos acordes, propondo novas sonoridades aos ouvidos. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/guilherme-wisnik-faz-analise-de-musica-que-marcou-a-historia-do-brasil/>. Acesso em: 24/11/2021.

Nas dependências da escola, a criança em idade pré-escolar, acostumada ao repertório familiar, não se interessará, por si própria, por outras sonoridades, mesmo sendo pensadas para crianças. O interesse pelo conhecimento universal é construído pela atividade educativa, partindo de contextos que este novo repertório faça sentido para a criança.

Relacionar-se com a música, na Educação Infantil, deve ser como Vigotski (2018a) propôs o ensino da literatura e escrita criativa às crianças. Um momento de perceber a vida que há em cada palavra, pensando nas palavras a serem escritas como o poeta na hora de compor seus versos.

Música na educação Infantil deve ser momento de fruição, de deleite. Deve ser emocionante para a criança e para o professor. No entanto, a criança em idade pré-escolar não tem vivência suficiente para criar, ou até mesmo vivenciar as experiências musicais, aproveitando todo o potencial desse momento. Para construir nela a capacidade de fruir, de criar, de sentir, de perceber música é preciso enriquecê-la de vivências musicais.

Em idade pré-escolar, a criança precisa ter suas bases psíquicas, afetivo-cognitivas, formadas para compreender a beleza, a emoção, de transformar suas vivências em sons vivos, que representem suas impressões, descobrindo assim arte de fazer música. Ela precisa ouvir e expressar música como o poeta compõe seus versos. Ela precisa perceber a vida que pulsa em cada canção.

Sem o contato com formas musicais mais elaboradas, ritmos, harmonias, letras e melodias mais complexas, organizações sonoras criativas, portanto, a criança, como qualquer indivíduo humano, não terá sua percepção musical desenvolvida, nem experiências rítmicas musicais. Sem experiências musicais a criança não terá se apropriado das emoções que trazem esse repertório e sem essas experiências a imaginação e criação musical, a paixão pela música, juntamente com todo seu potencial para mediar o desenvolvimento infantil, não haverá a construção da musicalidade na criança.

No processo de construção da musicalidade, a música é o signo que faz a mediação, tanto para transformar o ouvido puro, biológico, em um ouvido cultural, sensível à música, humanizado, quanto para transformação global do desenvolvimento afetivo-cognitivo da criança.

A forma do indivíduo se relacionar com os signos, por meio dos sentidos, pode ser conduzida para o desenvolvimento complexo de cada um dos sentidos. Na relação com o mundo sonoro, com sistemas e elementos musicais, a atividade de ouvir, cantar e fazer criações sonoras, é um caminho para o desenvolvimento musical.

Em experiências que essas mesmas atividades ganhem complexidade, porém, a musicalidade adquirida pode elevar-se para compreensão de que a música é expressão artística das impressões humanas sobre a realidade e que em uma criação musical carrega marcas sociais e também da subjetividade do compositor, expressas nas escolhas e combinação dos elementos musicais e até mesmo na forma de propagação desse produto.

Duarte (2010) defende a apropriação cultural e dos meios de produção também pela classe dos trabalhadores, e pelas crianças da classe trabalhadora, por meio da escola, o acesso cultural. Neste sentido, a escola fica com função de ofertar experiências de forma que ocorra a formação de bases psíquicas para o desenvolvimento da intelectualidade e do domínio tecnológico. Esta seria uma das formas de superar a apropriação unilateral da cultura, pois esta condição da divisão dos bens culturais imposta pelo modelo de sociedade, sociedade capitalista, reforçado pela lógica pós-moderna, tem destinado às crianças da classe trabalhadora um desenvolvimento fragmentado e alienador.

Nas palavras do autor: “[...] a superação da apropriação privada dos instrumentos (ou meios) de produção somente pode ocorrer na forma de apropriação da totalidade desses instrumentos pela totalidade da classe trabalhadora” (DUARTE, 2010, p. 110).

O autor se preocupa também com a forma pela qual o sistema público de ensino oferece e organiza o desenvolvimento cultural das crianças e alunos. Para o autor:

Pensando no sistema educacional público e na meta que esse sistema deveria perseguir, de universalização do acesso ao que de mais rico exista na ciência e na arte por parte de todos os filhos da classe dominada (posto que os filhos da classe dominante já têm esse acesso assegurado) [...] (DUARTE, 2010, p. 113).

A escola, pela sua própria condição, dominada pelo Estado e este dominado pelas leis do capital, e para cumprir o currículo, acaba entendendo que sua função é formar pessoas para a produção mercantil e para aceitar as diferenças culturais. Para a formação de mão de obra, portanto, há conteúdos que serão desnecessários ou menos importantes e aceitando as diferenças, os alunos entendem que cada grupo tem seus costumes e que esta é uma condição da vida.

Podemos observar esta postura de desvalorização do conhecimento artístico, principalmente, quando há necessidade de mais tempo para alguma atividade considerada obrigatória ou extremamente necessária, são as aulas de música, de artes, de educação física, que devem ceder seu tempo para tais realizações.

Duarte (2010) faz várias críticas também ao “relativismo cultural” e à “polifonia cultural”. Para o autor, o relativismo como aspecto da pedagogia do multiculturalismo, contribui para a destruição do currículo escolar.

Para o autor, alguns intelectuais que se dizem de esquerda, mas que são, na verdade, praticantes dos ideais pós-modernos, contraditoriamente, acreditam que o conhecimento apropriado pela burguesia não é adequado aos filhos da classe trabalhadora.

[...] o fato de boa parte da produção científica e artística ter sido apropriada pela burguesia, transformando-se em propriedade privada e tendo seu sentido associado ao universo material e cultural burguês, não significa que os conhecimentos científicos e as obras artísticas sejam inerentemente burgueses (DUARTE, 2010, p.113).

Duarte argumenta que a forma de pensar desses intelectuais traz como crença que os conhecimentos usados pelos burgueses podem contribuir para colonizar a mente dos filhos dos trabalhadores, como se a oferta do conhecimento científico limitasse a subjetividade das crianças, adolescentes e jovens da classe trabalhadora. Entendemos que manter a relativização do conhecimento impede a apropriação de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos, que por isso chama o desenvolvimento cultural dos indivíduos. Portanto, propor o conhecimento elaborado às crianças da classe dos trabalhadores é propor-lhes desafios.

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 qualquer base para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria qualquer anseio e, é claro, nada poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios, desejos (VIGOTSKI, 2018a, p. 42).

Assim, acabam defendendo o conhecimento construído no cotidiano da classe trabalhadora como legítimo e mais importante para este grupo, reproduzindo a negação de acesso à cultura em sua forma mais avançada e realizando os interesses dominadores. Segundo Vigotski (2018) quanto menos acesso menos possibilidade o indivíduo tem de criar algo realmente novo, ou reelaborar a cultura.

A escola, dominada pela manipulação social do pensamento pós-moderno, acaba por apoiar-se na prática do multiculturalismo como defesa da diversidade cultural, fenômeno gerado pelas relações fragmentadas e alienantes com a cultura criadas para as massas, e, resultado da negação, à classe trabalhadora, de acesso às formas mais elaboradas do conhecimento, das tecnologias, da ciência, e das artes.

Para Duarte (2010), o “relativismo cultural” e o “culturalismo” não concordam com a distinção entre a cultura mais elaborada e a cultura de massas, e que, portanto, as pedagogias mais difundidas valorizam os interesses e necessidades surgidos espontaneamente e ligadas ao cotidiano das crianças e alunos. O autor traz como “equivoco” considerar que a transmissão universalizada da ciência e da arte como etnocêntrica e, como equivoco também considerar que o ensino para o relativismo cultural seja favorável ao livre desenvolvimento das crianças e alunos.

Duarte defende que para o desenvolvimento pleno da sociedade é necessário que ela absorva a cultura em sua forma mais elaborada, para o enriquecimento material e intelectual de cada indivíduo. Nesse contexto, a escola deve tomar como conteúdo a oferecer aquele que se tornou patrimônio universal da humanidade, pois a educação sob regência do multiculturalismo, relativismo cultural, a “educação relativista”, provoca o esvaziamento dos currículos e banaliza o conceito de cultura. Nas palavras do autor:

Tudo isso se traduz, no que diz respeito ao campo educacional, na defesa de uma pedagogia marxista que supere a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos já produzidos pela humanidade, (DUARTE, 2010, p. 116).

Nas condições reais da escola que temos hoje, voltada clara e institucionalmente para os interesses dos donos dos meios de produção, pensar numa educação pública que ofereça os conhecimentos mais elaborados que propicie a elevação dos seres humanos, soa como utopia, mas a outra opção é entrar na fila dos que desistiram de imaginar e lutar por uma vida criativa, sem exploração humana, e tornaram-se sobreviventes que se agarram na vida prática e nos comandos e empurrões alheios para continuar na caminhada, até porque é preciso coragem, vontade e muita criatividade para sobreviver numa sociedade que até o amor pode ser só aparência, como forma velada das mais variadas formas de exploração humana. Assim, muitos desistem dos sonhos da juventude, desistem da essência das coisas, desistem de relações humanas inteiras, justas, reais e, como citou Vigotski (2018a), a maioria desiste até do amor!

Para que se cumpra tal utopia, antes de tudo, é necessário destituir muitas muralhas, é necessário organização de ações vivas. A mais racional seria que, o Estado em comunhão com as necessidades universais do ser humano, elevasse a escola para o nível que a ela cabe na sociedade. Assim, a escola apoiada pelo Estado faria revisões de questões históricas, como os conteúdos ofertados e intenções dos currículos, formação teórica e específica dos professores, organização material e humana das escolas, reconhecimento financeiro pelo trabalho realizados

pelos trabalhadores da educação. No âmbito da educação musical, pensar em toda a estrutura necessária para dar as crianças o acesso a esta arte para apropriações ricas dentro do ambiente escolar. Uma questão introdutória seria: a escola precisa ter clareza sobre uma questão fundamental: “para qual grupo a escola existe, para os capitalistas ou para os trabalhadores e seus filhos”? E tudo isto ainda seria só o começo para o processo de transformação social.

No âmbito da Educação Infantil, definir sobre qual deve ser o trabalho da Educação Infantil no processo histórico da formação humana das crianças. Compreendemos que, a oferta de experiências com as riquezas da cultura, deve ser o meio de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e isto deve ser prioridade da primeira etapa da Educação Básica. A escola deve organizar espaços para que as crianças realizem atividades coletivas que movimentem suas potências psíquicas. Na individualidade e pela socialização da cultura, formar bases para um pensamento criativo, investigativo, sensível às coisas reais, na contramão da construção da consciência ingênua e destituída de afetos, construindo emoções ricas como o senso de coletividade e fraternidade.

Toda esta proposta, porém, não é possível numa sociedade que o conhecimento também é tomado como propriedade privada da burguesia. A proposta de organização curricular que temos é a maior marca de que nossa escola, não está orientada para desempenhar seu papel social, e também não recebe apoio teórico, nem material para o desenvolvimento global das crianças da Educação Infantil. Pelo estudo comparativo entre o antigo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e a nova determinação curricular nacional, a BNCC (2017) constata-se a exclusão explícita da música do programa de conteúdos considerados importantes para o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, como apresentamos no tópico 2.4.1.

Como contraproposta ao esvaziamento do currículo da Educação Infantil, ainda insistimos em uma Educação Infantil para o desenvolvimento também da musicalidade, sustentada pela atividade criativa da criança. “Em cada estágio etário, ela tem uma expressão singular, cada período da infância possui sua forma característica de criação” (VIGOTSKI, 2018a, p. 19).

Pela Psicologia Histórico-Cultural, podemos afirmar que o desenvolvimento humano segue o modelo de desenvolvimento do mundo, numa sucessão de fatos interdependentes, que hora avança, ora retroage, mas sempre em movimento. Na educação musical de uma criança, esse desenvolvimento histórico, passa pela construção de suas percepções, dos seus sentidos, tendo o sentido da audição como o maior canal de afetação sonora, como aspecto histórico do desenvolvimento musical individual.

A musicalidade, a música internalizada de cada um, como ser social, é, portanto, a externalização dos conhecimentos musicais da humanidade, somados ainda às experiências particulares, que cada sujeito vivenciou, pelo processo de internalização dos estímulos sociais e musicais que constituíram sua realidade particular. Beethoven, em sua época, criou uma música que é a expressão dos conhecimentos musicais adquiridos, mas que também e principalmente é a expressão de sua personalidade, juntamente com a expressão de todo o seu repúdio aos nobres da época.

O mundo sonoro de Beethoven não é composto de sons belos, como foi a música de Mozart e Haydn. Ele não bajula o ouvido ou manda o ouvinte embora batucando com os pés e assobiando uma música agradável. É um som áspero, uma explosão musical, uma revolução musical que transmite com precisão o espírito da época. Aqui não há apenas variedade, mas *conflito*. Beethoven frequentemente usa a direção *sforzando* — que significa ataque. É uma música violenta, cheia de movimento, mudanças rápidas de humor, conflito, contradição (WOODS, 2020, s/p).

A musicalidade de cada um torna-se, então, processo histórico e cultural particular, subsidiado pelos conhecimentos musicais produzidos e acumulados pela humanidade, o que também caracteriza a musicalidade de cada um como qualidade humana social.

A musicalidade como construção histórica toma o homem inteiro, suas outras aprendizagens, germinadas de outras experiências e relações sociais, que, por meio da apropriação de um sistema musical sonoro, coloca o sentido da audição como receptor determinante, reestrutura a consciência do indivíduo e se objetiva na sua conduta, e, tendo sido constituída torna-se em marca de sua personalidade.

Por ter como matéria prima o som, portanto, a música enquanto área dos conhecimentos constituintes da musicalidade humana está vinculada, principalmente, no que diz respeito aos sentidos humanos, à percepção auditiva. Assim, partimos para o caminho direto do desenvolvimento da musicalidade, que é pela percepção auditiva.

Por outro lado, Vigotski (2011, p. 868), ao desenvolver o estudo sobre a defectologia, nos faz compreender a musicalidade como qualidade humana, de forma ainda mais possível e complexa em seu conceito. A musicalidade vai além do que somente o ouvido é capaz. Para o autor:

Esses caminhos alternativos especialmente construídos para o desenvolvimento cultural da criança cega e da surda-muda, a língua escrita e falada especialmente criada para elas são extremamente importantes na história do desenvolvimento cultural em dois aspectos. Os cegos e os surdos-mudos são como um experimento natural que demonstra que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona, necessariamente, com essa ou aquela função orgânica. A fala não está

obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outro sistema de signos, assim como a escrita pode ser transferida do caminho visual para o tátil.

Na possibilidade de a criança desenvolver sua musicalidade pelas sensações cinestésicas, entendemos que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores pelo processo de construção da musicalidade que tenha caminhos indiretos de desenvolvimento, que não seja pelo ouvido, determina para um novo sistema musical, como a LIBRAS é enquanto sistema linguístico para os surdos.

Para Vigotski (2011, p. 864), os [...]caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido. Isso teria especial importância no caso das crianças com deficiência. O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência”.

Fonterrada (2008) apresenta, porém, a musicalidade como sendo “um conjunto multidimensional de conhecimentos”, dos quais dependem qualquer forma de musicalização (ELLIOT, 1995, p. 48-238, *apud* FONTERRADA, 2008, p. 115). Sendo assim, a musicalidade torna-se objetivo final da educação musical.

Tendo na educação musical do indivíduo a forma de transferir a riqueza musical produzida pela humanidade, como conhecimentos sistematizados e complexos, a construção da musicalidade torna-se um processo indispensável por ser fonte de conteúdos técnicos, práticos, cognitivos, racionais e históricos, mas que, necessariamente, trabalha com as funções mais subjetivas, como a imaginação, as fantasias, a vontade e as emoções, por ser um fazer artístico, o que contribui para o desenvolvimento omnilateral do indivíduo.

Também foi pelo processo de educação musical dos indivíduos que a humanidade se apropriou e foi ao longo do tempo repassando, transformando e criando a música como ela se apresenta hoje, sistematizada conforme o pensamento de cada civilização, como exemplo, o nosso sistema tonal, ainda hegemônica na prática da “música ocidental” e também o sistema organizado a partir dos microtons da “música oriental”, a música tradicional da China e da Índia, por exemplo.

É também pela educação musical que conseguiremos manter, partilhar com as novas gerações para dar continuidade histórica e cultural, na produção musical da humanidade, por meio da atividade musical, em experiências musicais criativas.

A historicidade do desenvolvimento humano e de suas criações musicais é real, e está estampada nas invenções humanas, como a tecnologia da inteligência artificial, por exemplo, e nas formas que ocorrem as relações humanas marcadas pelo distanciamento afetivo.

No âmbito das criações musicais mais recentes, como a música eletrônica, por exemplo, confirma que uma criação musical é uma ação complexa, é um resultado histórico, que ocupa sempre de elementos e criações anteriores, dirigidas pelas condições externas, e se apresenta em algum momento da história e da cultura. É, por tanto, um fenômeno vivo inserido numa sociedade complexa, que se sustenta mais sobre contradições, que coerências, e, mas que se reestrutura a cada crise, dando continuidade na longa trajetória dessa arte.

Para que as “novas” musicalidades se constituam enquanto arte e se coloquem como expressão musical de seu tempo, mas que, sobretudo, tragam potências humanizadoras, tanto para quem cria, quanto para quem queira consumir essa produção. Faz-se necessário refletir sobre a educação artística pela perspectiva multiculturalista, ou relativista, que negando a necessidade de trazer conhecimentos da música em sua forma mais elaborada, reforça-se a necessidade de rever, valorizar e considerar os parâmetros musicais e artísticos construídos pela humanidade. É preciso rever a história dessa arte.

Para Saccomani (2016) é preciso que, no processo educativo, o ensino da arte leve os alunos à catarse. Nas palavras da autora:

[...] a arte somente desempenha plenamente sua função social quando promove a catarse, a qual, por sua vez, pode efetivar-se tanto no momento da criação artística quanto durante a recepção da obra de arte, assim como em momentos da prática pedagógica em que o aluno é colocado em contato com as demais objetivações genéricas para si. Em linhas gerais, precisamente o momento catártico é parte do processo de homogeneização, que marca a superação da singularidade e da vida cotidiana em direção à genericidade para si (SACCOMANI, 2016, p.134).

Compreendemos que a musicalidade é a objetivação da catarse, e a catarse está também no processo de construção. No processo de educação musical, o repertório musical a considerar deve representar ricamente o potencial criativo de quem compôs como forma de apresentar também o potencial criativo humano, musical, que pode ser construído em todos nós.

Neste sentido, o gênero musical, o ritmo, o estilo musical, ou à qual classe social é destinada a composição, não definem a qualidade artística da obra. Para questão de qualidade, percebemos que ao longo da história da música europeia, além da vinculação com a realidade social e histórica do produto artístico, vale-se também do nível de criatividade musical. A complementação, inovação ou superação do sistema musical estabelecido.

Por esta perspectiva, a qualidade musical está relacionada à capacidade de dar complexidade na elaboração artístico-musical, ao organizar e objetivar uma ideia musical, na combinação criativa dos elementos clássicos do sistema musical em uso, combinando criativamente o tempo musical, os sons musicais, os intervalos entre as notas, os timbres, a

melodia, a harmonia, o ritmo, o compasso, o poema, e as formas musicais. É, portanto, para Elliot,

[...] errôneo conceber obras musicais como objetos autônomos, pois a música é uma prática humana e, sendo assim, está imersa num contexto histórico, político, econômico e cultural, derivando sua natureza e seus significados das circunstâncias em que ocorrem seu uso e sua produção. Mesmo as propriedades estruturais das obras musicais não são autônomas, pois refletem as características de seu tempo e de sua cultura (ELLIOT, 1995, p. 296, *apud* FONTERRADA, 2008, p. 114).

O processo de construção da musicalidade do sujeito, por abarcar, necessariamente, múltiplas aprendizagens musicais e não musicais, é um contexto de múltiplas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo. Outra possibilidade de desenvolvimento que ocorre somente pelo processo de educação musical é o desenvolvimento do ouvido para percepção dos elementos musicais. Mas, como trouxe Barbosa (2009), ocorre somente pela apropriação do sistema rítmico-musical, como a percepção dos intervalos entre as notas, do compasso. “[...] diferentemente dos sons naturais, os sons verbais e musicais constituem sistemas definidos, com componentes e constantes próprias, o que só a eles pertencem” (LEONTIEV, 1978, p. 239).

Dentro deste processo, a humanização da criança da pré-escola, a qual já está em processo de aquisição da fala, que é também processo de desenvolvimento da percepção auditiva, e, simultaneamente, com acesso à música, apropria-se do sistema musical, percebendo além dos fonemas das palavras, os sons musicais, suas alturas, intervalos e as melodias cantadas e apreciadas. Levar as crianças a perceber que os sons fonemáticos assim como os sons musicais podem ser grafados e organizados em formas de textos, musicais e em prosa ou poema, também pode ser conteúdo da educação musical das crianças.

Nesse processo de apropriação da cultura e formação psíquica mediado pela musicalidade na etapa da Educação Infantil, espera-se o desenvolvimento de uma criança cujas bases psíquicas contribuam com o desenvolvimento de adulto mais perceptivo das condições reais, mais criativo; que seja em futuro um intelectual sensível à vida, aos, e com os outros seres humanos; menos pragmático, menos individualista e mais coletivista, na expressão real de uma humanidade que se apresente na constância da vida social e não em casualidades; qualidades humanas necessárias para estabelecer formas de convivência que não aceitam nenhuma forma de exploração humana.

Para Vigotski (2018a), a raiz emocional real da imaginação na criança, pode ter a mesma força que tem no adulto, já a razão e a imaginação da criança só se tornam desenvolvidas com

o passar das experiências dos anos vividos. Quando, imaginação e razão estiverem amadurecidas paralelamente, a imaginação se adapta à razão. A imaginação agora é mista, orientada pelas condições racionais.

Na maioria das pessoas a imaginação sofre um retraimento e a maioria das pessoas entra na prosa da vida prática, sem criatividade, sem as emoções, sem imaginação, “[...] enterra os sonhos de sua juventude, considera o amor uma quimera etc. Isso é regressão e não aniquilamento, pois a imaginação criadora não desaparece de ninguém, ela somente se transforma em casualidade” (RIBOT *apud* VIGOTSKI, 2018a, p. 49).

No sentido em que apresentamos nosso objeto neste trabalho, pudemos compreender, portanto que o comportamento superior, as aptidões e capacidades, são geradas do exterior da pessoa, como traz a Psicologia Histórico-Cultural, pelas funções interpsíquicas (social) superiores, estão primeiramente entre os homens e depois cada indivíduo internaliza segundo as particularidades que o cerca e mediante apropriações anteriores. A musicalidade, portanto, como função psíquica superior passa de externa para interna e não de dentro para fora, não está na natureza do homem e sim na vida entre os homens, na sociedade.

Podemos inferir, sendo assim, que as condutas musicais estão interpsiquicamente entre os músicos, e que, é na relação social com este grupo e com seus produtos, práticas, conhecimentos e costumes musicais onde ocorre a partilha de tais comportamentos; na transferência, na socialização de produções musicais, sempre caracterizadas por algum nível de criatividade artístico-musical.

É na atividade musical, sob determinações sociais e interpessoais, transposta para um processo de atividade intrapsíquica, como sistema unitário de conexões sociais e psíquicas, práticas e intelectuais, que ocorre a educação musical em sua complexidade. Tendo o indivíduo internalizado comportamentos, formas de pensar sobre o som, de usá-lo como arte, de sentir, de emocionar-se, de fantasiar, de imaginar, criar e produzir música, a partir das experiências musicais vivenciadas, tendo todo esse processo, histórico e social, estampado na expressão musical individual, pela musicalidade subjetiva originada da cultura.

3.2 O som, a música e o ouvido na educação musical da criança

A percepção e a sensibilidade para diferenciar os sons, ruídos dos sons musicais pode ser o início do desenvolvimento para uma percepção mais complexa, como aprendizagem necessária para o desenvolvimento da musicalidade, com conteúdos sonoro-musicais como são apresentados nas práticas musicais em suas formas mais elaboradas.

Destacamos as pesquisas da psicóloga Deutsch (2015), pois conseguimos acessar em sua obra uma questão que tentamos abordar em nosso trabalho que é o desenvolvimento da percepção auditiva musical e por compartilhar com Leontiev (1978) o mesmo objeto de investigação, o “ouvido tonal”, ou “ouvido absoluto”, como pudemos acessar em Barbosa (2009).

Deutsch, em suas recentes descobertas, volta aos experimentos também realizados e confirmados por Leontiev (1978, p. 243), como traz Barbosa (2009, p. 49), sobre o desenvolvimento do “ouvido-absoluto” nos nativos de língua-tonal, como é o caso dos chineses e vietnamitas. Leontiev e outros psicólogos russos já havia comprovado esse condicionamento do desenvolvimento do ouvido absoluto com a língua materna tonal, realizando vários testes em aldeias vietnamitas.

Sobre esse mesmo objeto, Deutsch (2015) confirma que essa qualidade auditiva é muito rara nos Estados Unidos, mas é muito comum nos países de língua tonal, como é o caso das línguas vietnamita e o do mandarim. A pesquisadora realizou importantes descobertas, as “ilusões musicais” em torno de experimentos auditivos, em que a forma que percebemos a música e as palavras fazem conexões com a memória, a linguagem e a cognição e estão intimamente ligados à questão do desenvolvimento do *tom perfeito* do ouvido, o *ouvido absoluto*, como está designado usualmente. “Mais recentemente, sua pesquisa focou sobre o papel do “ouvido absoluto” em língua-tonais, para músicos e não músicos, juntamente com suas implicações para a fala e música” (DEUTSCH, 2015, p. 5 – Tradução nossa).

Percebemos aqui a importância de acessarmos essas pesquisas, de Leontiev (1978) e Deutsch (2015), em estudos posteriores, tendo em vista que nosso trabalho concebe a hipótese de o desenvolvimento da percepção auditivo-musical como uma importante aquisição a ser construída no processo de desenvolvimento da musicalidade infantil.

Schafer (2011), ao relatar suas experiências com diversos públicos na exploração das *paisagens sonoras*, apresenta, no entanto, a importância do silêncio para o desenvolvimento da percepção auditiva, além de ser elemento constituinte da composição musical.

Para o autor o som é elemento vivo que ao ser entregue a criação artística resulta em composição musical. O autor faz um convite à humanidade para sentir o mundo pelas potências do ouvido e ressalta a importância do papel da escuta para que as pessoas conquistem um *ouvido pensante* (SCHAFER, 2011).

Na infância, o som é um evento que afeta sobremaneira principalmente os bebês. Na Educação Infantil, portanto, desde as primeiras atividades com intenção para desenvolvimento musical, as atividades devem possibilitar a distinção entre ouvir e ver, quais objetos são

naturalmente para cada sentido humano, mas que podemos ver com as mãos, como no sistema Braille, e ouvir pelos olhos, como no sistema da LIBRAS.

Para Barbosa (2009), a percepção auditiva é processo integral, unificado, que requer, discriminação inicial, que depende do conhecimento que se tem do timbre (som). Ao ouvir determinado som, ocorre uma reanimação dos remanescentes sonoros da experiência anterior.

No contexto da escola, tendo a idade pré-escolar, como traz Vigotski, período do desenvolvimento infantil, quando a memória está como estrutura psíquica em pleno desenvolvimento, caracteriza a pré-escola como etapa ideal de formação da memória sonora rítmico-musical da criança, para o posterior desenvolvimento de sua musicalidade. Na atividade musical da criança, organizada e oferecida pelo professor, quando na experiência social com a música, a partir de reconhecimento, a criança pode designar e classificar o som, processo exteriorizado pela diferenciação que a criança faz ao cantar as notas, ou a melodia das canções, entonando corretamente a altura das notas. Nesse processo de afetação do ouvido pelo som, distinguindo o som percebido, a criança será capaz de nomear o som percebido, direcionando o para sua categoria. Para Barbosa (2009) a atividade perceptiva é determinada pela atividade prática e pelo discurso interior e anterior que se tem construído sobre o objeto.

As crianças, desde que nascem, vão se apropriando do mundo sonoro, tanto dos sons naturais quanto dos sons culturais, e construindo suas hipóteses, “fantasias musicais” (DEUTSCH, 2015) sobre os fenômenos sonoros que afetam seus ouvidos, por uma educação musical orientada esse repertório sonoro é valorizado, proposto e ampliado intencionalmente, pela atividade prática que leva a criança a atentar-se aos sons e aos seus aspectos.

Nas atividades para desenvolvimento da percepção auditiva, é importante possibilitar que a criança compreenda que a experiência na qual ela está inserida envolve elementos que a visão pouco pode acessar. Mas também, perceber que na observação dos instrumentos musicais, de gravuras, de partituras, vídeos de bandas ou orquestras, somente a visão realiza.

A criança, cada uma delas, posta em circunstâncias, experiências organizadas pelo professor, em que o ouvido seja seu guia para perceber o mundo a sua volta, realizando investigações sobre os aspectos do som e sua relação com o som musical, com a música. Schafer (2011) trata o som como elemento vivo e o silêncio, o lugar da criação musical.

Sob o pensamento do autor, o silêncio abre a possibilidade para o professor levar as crianças a um desenvolvimento da sensibilidade auditiva. Ao convidar as crianças a ouvir o silêncio elas, conduzidas pelo professor e imersas na atividade de “escuta” do silêncio, investigarão o mundo pelo ouvido. Ao concentrar-se no silêncio, descobrirão, curiosamente, que mesmo dedicando o maior esforço para fazer silêncio, mesmo cessando os sons da natureza

e os sons do funcionamento do mundo cultural, ainda haverá o som dos batimentos cardíacos e do sistema nervoso.

Para o autor, o silêncio é como a cor branca:

Na ótica, o branco é a cor que contém todas as outras. Emprestamos daí o termo “ruído branco”, a presença de todas as frequências audíveis em um som complexo. Se filtrarmos o ruído branco, eliminando progressivamente as faixas maiores de frequências mais altas e/ou mais baixas, eventualmente vamos chegar ao som puro som sinoidal. Filtrando-o, também, teremos silêncio – total escuridão auditiva (SCHAFER, 2011, p. 59).

Neste sentido, a escuta orientada pelo professor pode ajudar as crianças a ampliar seu poder de observação e investigação do mundo a sua volta, principalmente do mundo e das coisas sonoras criadas pelo homem, os sons culturais, com intenção de que por meio do desenvolvimento da escuta, as crianças sejam chamadas para a sensibilidade, para uma conduta humana que a percepção das sutilezas façam parte de suas relações e nesse processo, a grande possibilidade de que ocorra à humanização em sentido mais amplo.

“Há também a grande lição – talvez, a mais importante – de que é preciso investir no desenvolvimento da imaginação, da capacidade criativa de cada um, pois o mundo está carente de sutilezas, delicadeza, poesia, música” (FONTERRADA, 2011, p. 11 – prefácio a *Ouvido Pensante*, 2ª edição).

Apresentar o mundo dos sons e dos silêncios às crianças é dar a elas a oportunidade de um mundo quase nunca considerado no cotidiano prático da vida moderna, mesmo que o excesso de ruídos afete irremediavelmente as condições físicas do ouvido biológico e o de bem-estar psíquico das pessoas.

Para Barbosa (2009), a humanidade produziu dois fatores que complexificam a percepção auditiva dos indivíduos humanos, o sistema rítmico-melódico (musical) e o sistema fonemático de códigos (a língua). Os sons em geral provocam o ouvido humano, mas a apropriação desses sistemas faz da percepção auditiva um sistema rico e flexível.

No uso da música na Educação Infantil, temos o momento para o desenvolvimento da percepção auditiva musical, das bases para a musicalidade criativa na criança, que coincide com a apropriação também do sistema fonemático.

Para Barbosa (2009) os indivíduos humanos não nascem com essas características, a acuidade de perceber os sons musicais e os sons das palavras, elas se constituem na experiência que participou, das vivências que se tem na realidade cultural. É apropriando-se dos sistemas musical e linguístico é que se processa o desenvolvimento da percepção auditiva.

A partir do trabalho de Barbosa (2009) e Deutsch (2015), podemos afirmar que numa sociedade de língua materna atonal (timbral), como é a Língua Portuguesa, cabe à educação de maneira geral, mas principalmente à educação escolar, propiciar o desenvolvimento do ouvido tonal nas crianças da Educação Infantil, tendo em vista que a criança privada de apropriação algum sistema tonal, impede-se também que ela consiga diferenciar os sons musicais, os aspectos que os caracterizam, como a altura e intervalos, por exemplo e que consiga o desenvolvimento das funções tonais do ouvido.

No caminho complexo do desenvolvimento que segue pela falta de acesso aos sons musicais, conseqüentemente resulta num desenvolvimento psíquico afetado pela fragmentação, a nosso ver, um desequilíbrio para o desenvolvimento humano, tendo em vista toda a sua capacidade de desenvolver as mais diversas aptidões humanas. A privação de acesso à cultura vai ainda mais longe, pois segundo a teoria desenvolvida por Vigotski o desenvolvimento rico da criança está na riqueza de seus acessos. “Se a criança for observada no início e no final de um período de desenvolvimento, será notado que enormes mudanças ocorreram em sua personalidade[...]” (VIGOTSKI, 2006, p. 255).

A formação das funções psíquicas ocorre especificamente pela apropriação da cultura. Vigotski afirma que é na apropriação de sistemas culturais como a linguagem, por exemplo, que o sistema psíquico se forma. A cada nova aquisição, nova reorganização ocorre na consciência. As novas formações se apresentam na conduta da criança, pois sua consciência é reformulada a cada nova apropriação.

3.2.1 Linguagem e ouvido tonal: uma hipótese de atividade educativa

As funções psíquicas superiores das *percepções* são as primeiras a serem desenvolvidas nas crianças. A cada função cerebral que se forma, amplia-se a consciência da criança sobre os objetos principalmente. No *bebê*, inicialmente, a consciência ainda é *um todo indiferenciado*. Na *primeira infância*, pela formação da *percepção afetiva* - a reelaboração da consciência pelo intenso período de contato (1 ano de vida cultural) da criança com o mundo externo ao útero - iniciam-se as relações interfuncionais. Portanto, “[...] na primeira infância, a percepção domina e as funções restantes estão diferenciadas ou pouco diferenciadas? Pouco. Por isso, nesse caso, a percepção determina a atividade da consciência em grande medida (VIGOTSKI, 2018b, p. 102).

Na *idade pré-escolar*, a nova função que se destaca como dominante, e que também está em condições benéficas máximas de desenvolvimento é a *memória*. A memória se desenvolve

predominantemente na idade pré-escolar. “A nova função que começa a se diferenciar na idade pré-escolar tem, com frequência, um concorrente muito potente, tem uma função relativamente independente e internamente isolada que é a percepção” (ibid, p. 105).

Considerando que a memória e a percepção são as funções psíquicas em ascensão, e que é pelo acesso aos signos que elas se desenvolvem potentes ou não, tendo os sons como fenômenos culturais a serem apropriados, é possível conduzir as crianças a um desenvolvimento pleno dessas funções, pelo processo de educação musical, pelo trabalho intencional da oferta dos signos musicais.

A proposta de apropriação do mundo sonoro, sobretudo, segundo Deutsch (2015) e Barbosa (2009) apresenta conexão íntima com a linguagem. Em ambos os trabalhos o desenvolvimento da percepção auditiva musical está relacionado à fala. Em Barbosa (2009), ao apresentar a investigação de Leontiev (1978) sobre as experiências de formação do ouvido tonal, os autores confirmam, pelas pesquisas realizadas em laboratório e com um grupo de vietnamitas, cuja língua materna é predominantemente tonal, a importância do canto para a formação da percepção auditiva musical.

Barbosa (2009) analisa o artigo de Leontiev (1978), “O biológico e o social no psiquismo do homem”, em que este psicólogo russo apresentou o processo de formação do *ouvido tonal* confirmando que este fenômeno é resultado de um processo histórico e cultural.

Nesse experimento, Leontiev, com a colaboração de outros psicólogos russos, comprovam que o ouvido timbral (como é o nosso) e o ouvido tonal (como é o dos chineses e dos vietnamitas), ambos são resultados do processo de aquisição da língua materna. A diferença entre os resultados é que a língua puramente timbral (som sem distinção de altura musical) resulta num ouvido pouco musical. Enquanto aos falantes da língua tonal, resulta em um “ouvido absoluto” numa grande parte dos falantes nativos da língua.

Segundo a autora, os psicólogos ainda comprovaram que “[...] a entoação (atividade do aparelho vocal) desempenha um papel fundamental na discriminação das alturas e dos intervalos[...]” (BARBOSA, 2009, p. 48-49).

Desses trabalhos vem uma orientação sobre o que buscamos confirmar sobre o desenvolvimento do “ouvido musical”, para nós brasileiros (cuja percepção auditiva é desenvolvida pela língua timbral), como sendo resultado de acesso à música, aquisição importante do processo de construção da musicalidade da criança. Ressaltamos, que, quando nos referimos ao “ouvido musical”, não igualamos essa qualidade a do “ouvido absoluto”, sobre este compreendemos ser uma qualidade ainda mais sofisticada, como designa Doutsch (2015), o “tom perfeito” do ouvido. E, sobre aquele, um ouvido que possibilite perceber a diferença de

altura entre as notas musicais, aprendizagem importante para realização do canto, mas que se desenvolve também, principalmente pela prática intensiva e direcionada do canto e de vocalizes.

Para nós, brasileiros, a quem não consegue perceber e cantar distinguindo as alturas das notas, chamamos de “pessoa desafinada”. Temos pela psicologia tradicional, naturalizante, que esta é uma marca biológica da pessoa, mas pela teoria do ser cultural, esta é uma marca social, não veio com indivíduo, mas foi construída nele pela falta de acesso ao sistema tonal, entre outras possibilidades, hipoteticamente, essa criança pode ter crescido sem ouvir música.

Pelo trabalho de Barbosa (2009), podemos inferir que o desenvolvimento da percepção auditiva se dá por duas vias, dois sistemas culturais, o sistema musical que confere ao indivíduo o “ouvido tonal” e o sistema fonemático que propicia o ouvido timbral. Assim, para o nosso trabalho fica uma contribuição fundamental, a percepção auditiva musical, desenvolve-se no processo de aquisição do sistema musical, no contato auditivo da criança com obras musicais, por exemplo.

Ressaltamos ainda deste trabalho, o papel preponderante da atividade do canto, ou vocalizes, para a formação do “ouvido musical”.

Outra contribuição de grande relevância, que Leontiev (1978) trouxe ao trabalho de Barbosa (2009) e aqui apresentamos, foi a comprovação de que se a criança adquirir prematuramente uma língua tipicamente timbral, pode refrear o desenvolvimento do ouvido tonal.

Essa descoberta, comprova o papel preponderante do acesso ao sistema musical tão logo se inicia a história da criança, para um desenvolvimento nivelado, se houver a intenção para o desenvolvimento de sua percepção musical, tendo em vista que ela nasce envolta pelo sistema fonemático, pela fala dos adultos e outras crianças, mas ressaltando uma característica da Língua Portuguesa de ser uma língua timbral (atonal – pouca diferenciação entre as frequências do som entre um fonema e outro), exigindo a complementação do desenvolvimento de nossa percepção musical, pela escuta musical.

Dessa forma, claramente, o desenvolvimento do “ouvido musical”, a percepção musical, é uma qualidade cultural e condicionada a fala, mas para seu desenvolvimento rico principalmente ao canto. “[...] a entoação (atividade do aparelho vocal desempenha um papel fundamental na discriminação das alturas dos intervalos, de modo que ao entoar os determinados sons fica mais fácil avaliar acertadamente as diferenças entre eles [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 245).

As confirmações de Doutsch (2015) e Barbosa (2009), sobre a interrelação da linguagem e da percepção auditiva, trazem para educação musical desenvolvida com as crianças em idade pré-escolar uma importante contribuição: na pré-escola, quando as estruturas psíquicas para a *oralidade*, a *memória*, a *percepção* estão em pleno desenvolvimento, e sendo este processo mediado pela educação musical, dará ao processo intrapsíquico uma reelaboração potencialmente diferente, pela apropriação da fala e da linguagem musical simultaneamente.

Schafer (2011) vê na fala humana, nos fonemas, a mesma alegria de viver que os sons dos instrumentos, os mais diversos timbres, da orquestra: “[...] o timbre pode mudar o som de uma palavra e também o seu significado: sal, sul, sol, céu. Na fala, cada som tem um timbre diferente, e mesmo a mudança desse timbre é constante e rápida” (SCHAFER, 2011, p. 64). Para o autor, tanto na atividade de canto, como na atividade de escuta de repertório musical, pelo trabalho de educação musical, o som deve ser considerado em sua totalidade, desde as vibrações (as frequências, as ondas sonoras), aos seus aspectos musicais como o *timbre*, a *duração*, a *altura* e a *amplitude (intensidade)*.

Na música tocada, o timbre das vozes dos instrumentos dá um colorido brilhante às melodias. A *amplitude* de cada corpo sonoro é quem nos permite distinguir os sons fortes dos fracos. E, a movimentação do som leva o homem a perceber e organizar o *tempo musical*. O som em movimento e em diferentes alturas (vibrações) constitui-se em *melodia*.

Barbosa (2009) ao tratar da percepção musical em sua tese, confirma que os sistemas fonemáticos e os musicais se constituem de componentes que são bastante peculiares, o que os tornam potencialmente diferentes dos outros sistemas de signos da cultura.

Em experiências com a música, na escola, cuja intenção seja para o desenvolvimento musical, pela percepção das possibilidades do mundo sonoro, histórico e cultural, as experiências com música, organizadas e orientadas pelo professor, devem despertar na criança a necessidade de compreender a o som como material para criatividade musical, como um campo cheio de possibilidades e combinações, dentro de experiências musicais que a criança possa criar diferentes combinações sonoras.

No processo de construção da fala, inter-relacionada com o desenvolvimento da percepção sonora para a musicalidade, entram em cena os sons dos instrumentos, os timbres dos instrumentos musicais, e também das vozes humanas educadas para o canto, pela apreciação de produções musicais para a infância, por meio do canto: os poemas musicados, as palavras cantadas.

Neste sentido a gravação das vozes das crianças cantando ou experimentando suas potências vocais e auditivas, como apresentou Barbosa (2009), a atividade do canto e exercício

de vocalizes, são atividades que podem contribuir para que a criança perceba as diferentes alturas e intervalos entre os sons musicais, educando ao mesmo tempo sua voz e sua percepção auditiva musical.

Diante das pesquisas de Leontiev (1978) analisadas por Barbosa (2009), bem como em Deutsch (2015) e Schafer (2011) apresentamos a hipótese da atividade de canto coletivo de “poemas musicados”, ou “palavras cantadas” como *atividade educativa*, pois entendemos que na apropriação e domínio para a voz cantada, media-se para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, específicas para o período de desenvolvimento das crianças em “idade pré-escolar”, conforme a periodização organizada por Vigotski (2006) e como está apresentada no tópico 3.3.1.

Enfim, do conjunto das questões que ficaram por compreender, destacamos uma hipótese (fundamentada na teoria de que o acesso à cultura converte as funções psíquicas primitivas em funções psíquicas superiores), e provocadas pelas pesquisas realizadas principalmente de Leontiev (1978, p. 245), como encontramos na tese de doutorado de Barbosa (2009, p. 49), e confirmada pelas pesquisas de Deutsch (2015, p. 68) em “*ouvido absoluto e linguagem tonal*” (Deutsch, 2015, p.68), quando ambos os psicólogos comprovaram em seus experimentos que o desenvolvimento do *ouvido tonal* depende da *atividade do canto*, ou, como em Doutsch (2015,) da *linguagem tonal* (especificidade da língua materna dos vietnamitas e os chineses – grupos humanos que participaram das pesquisas, tanto de Leontiev, quanto de Doutsch).

Por esses resultados, acessados sem aprofundamento necessário, construímos a seguinte hipótese: A atividade do canto, orientada pela psicologia vigotskiana (psicologia soviética), possibilita uma relação intersíquica no momento da experiência musical entre *linguagem – percepção-auditiva – pensamento – memória – percepção-tonal - emoção-imaginação*.

Hipoteticamente, essas funções psíquicas se mobilizam pelo acesso aos seguintes signos: *palavras do poema* (desenvolve a linguagem); *sistema fonemológico, rimas* (desenvolve a percepção-auditiva); *significados denotativo e conotativo das palavras* (pensamento); *ampliação do vocabulário* (memória); *intervalos musicais da melodia do poema, harmonia e ritmo do poema* (percepção-tonal); *a poesia contida no poema* (emoção); *interpretação do poema* (imaginação).

Confirmada essa hipótese, a atividade do canto pode ser caracteriza como como signo mediador no desenvolvimento das funções psíquicas superiores determinantes, no período de desenvolvimento das crianças em *idade pré-escolar*.

Como apresentou Barbosa (2009, p. 49): “[...] ao que Leontiev chamou de ‘*experiências de formação activa de um ouvido propriamente tonal*’ (1978, p.245-grifo do autor) sobre as quais afirma: ‘*sem aperfeiçoamento da actividade vocal e sem sua introdução no sistema receptor não se forma o ouvido tonal propriamente dito*’”.

Sobretudo e conseqüentemente, temos como conjunto de considerações à nossa hipótese: A atividade do canto na Educação Infantil constitui-se como *atividade musical educativa sensível, desenvolvente*, e por trabalhar com a formação do pensamento, uma *atividade musical emancipadora* e, portanto, contribui para a construção da *práxis revolucionária*, por ser capaz de promover o desenvolvimento inteiro, afetivo-cognitivo.

Em nossa hipótese, o canto de “Poemas musicados” medeia o desenvolvimento da percepção-auditiva (pelo desenvolvimento da percepção musical), da fala, pelas palavras cantadas, da memória, da atenção voluntária, e das emoções (pela poesia que traz o poema), da concentração, e do pensamento (pela vontade de compreender a mensagem contidas no poema). Esse processo caracterizaria o canto coletivo de “poemas musicados”, pelas palavras cantadas, na Educação Infantil como atividade educativa. À vista disso, a prática do canto de “poemas musicados” também seria a superação das práticas comuns de uso da música na Educação Infantil, sendo elas a *postura contextualista* e a *postura essencialista*, pois se mostram sem intencionalidade para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, para que de fato a Educação Infantil alcance o desenvolvimento afetivo-cognitivo das crianças.

A apropriação da fala, por exemplo, é uma aprendizagem cultural da mais alta importância para o desenvolvimento infantil. Para Vigotski, quando a linguagem se torna intelectual e o pensamento se torna verbal, é possível observar dois novos comportamentos na criança:

A primeira é que a criança em quem essa mudança ocorreu começa a expandir ativamente seu vocabulário, seu repertório lexical, perguntando como se chama cada coisa nova. A segunda, conseqüência do primeiro, consiste no aumento extraordinariamente rápido, em saltos, do número de palavras que a criança domina, ampliando cada vez mais seu vocabulário (VIGOTSKI, s/d, p. 144).

Dessa forma, tendo confirmadas as hipóteses, fica a proposição da atividade do canto coletivo, cujo repertório reúna canções com poemas e arranjos musicais marcados pela musicalidade e poesia criativa, tendo a apropriação desse poema em suas melhores elaborações, como traz Vigotski (2018a, p. 65-66) sobre a importância de a criança compreender a vida que pulsa nas palavras, e, portanto designamos “poema musicado” ou “palavra cantada”.

Pela atividade do canto, é importante para o desenvolvimento musical da criança, compreender que os sons musicais são regidos por leis musicais, o sistema musical, e que para

fazer música exige certo controle da emissão vocal, (cantar sem gritar é um começo bastante complexo para as crianças de 4 e 5 anos). Na manipulação dos sons, nas atividades possíveis para as crianças em idade pré-escolar, é possível mostrar para as crianças que essas leis e combinação dos sons são produtos da criação humana.

Schafer constrói um diálogo sobre a conexão entre a vida social e produção musical. O autor demonstra como a criação musical está intimamente ligada à realidade política de seu tempo, comprovando a materialidade tanto dos aspectos musicais quanto das emoções humanas. “Por tradição, o Ocidente acostumou-se a associar melodias mais agudas com os céus e mais graves com a terra (ou o inferno). Não é preciso necessariamente ser assim, porém muitos compositores clássicos sentiram dessa maneira” (SCHAFER, 2011, p. 70).

Dessa eterna discussão entre as coisas do céu e do inferno, na música surge – no Ocidente, por volta do século XI - o *contraponto*, que é o movimento paralelo, oblíquo e contrário de duas linhas melódicas.

Contraponto é como se fossem diferentes interlocutores com pontos de vista opostos. Há um pugilismo evidente em todo o contraponto, o gosto pela própria oposição, mas não à custa da lucidez. Talvez seja mais do que coincidência que esse desenvolvimento tenha acontecido na época em que o poder independente das cidades e guildas medievais começava a substituir o poder feudal (SCHAFER, 2011, p. 73).

Assim, a realidade social induz e caracteriza a produção humana. Dessa forma, qualquer forma de expressão musical, elaborada ou reduzida de poder criativo, traz em sua gênese marcas expressivas do lugar, do tempo e principalmente das condições sociais e humanas de seu criador.

Assim, tanto para ouvir uma sinfonia de Beethoven⁶⁸, percebendo-a como uma tentativa do homem oprimido de alcançar o “céu”, quanto ouvir uma canção nordestina de Luiz Gonzaga⁶⁹, como sendo o desabafo de um trabalhador que se sente explorado, a tentativa do homem de escapar das garras do “inferno”, é necessário ir além das sonoridades das vozes.

⁶⁸ Se algum compositor merece o nome de revolucionário, é Ludwig van Beethoven. Ele realizou aquela que foi provavelmente a maior revolução da música moderna e mudou a maneira como a música era composta e ouvida. É uma música que não acalma, mas choca e perturba. Alan Woods descreve como o mundo em que Beethoven nasceu era um mundo em turbulência, um mundo em transição, um mundo de guerras, revolução e contrarrevolução: um mundo como o nosso próprio mundo. Disponível em: [HTTPS://www.marxismo.org.br/beethoven-homem-compositor-e-revolucionario-parte-1/](https://www.marxismo.org.br/beethoven-homem-compositor-e-revolucionario-parte-1/). Acesso em: 26/11/2021.

⁶⁹ Luiz Gonzaga (1912-1989) foi um músico brasileiro. Sanfoneiro, cantor e compositor, recebeu o título de "Rei do Baião". Foi responsável pela valorização dos ritmos nordestinos, levou o baião, o xote e o xaxado, para todo o país. A música "Asa Branca" feita em parceria com Humberto Teixeira, gravada por Luiz Gonzaga no dia 3 de março de 1947, virou hino do Nordeste brasileiro. Disponível em: https://www.ebiografia.com/luiz_gonzaga/. Acesso em: 26/11/2021.

É preciso sensibilidade para escutar, perceber, as lutas de cada um, para perceber a expressão humana por trás da combinação bonita ou não dos sons e dos ritmos. Na escuta musical como atividade educativa, os sons que afetam superficialmente nossos ouvidos, o arranjo musical, o feio e o belo, são apenas a aparência, escutar é atingir a essência da obra.

Numa sociedade marcada pela alienação, muitas vezes nem mesmo o compositor é sensível o suficiente para se ver representado inteiro em sua própria obra. A sensibilidade, no entanto, não está no indivíduo ela é construída, forjada na relação com o outro, no entrecruzar de histórias particulares. Para ser sensível, também é preciso conhecer a história, a cultura de onde emergem os fenômenos.

Como traz Barbosa (2009, p. 47)

Os processos perceptivos humanos não são, portanto, dados naturais, que vêm prontos com a herança biológica; ao contrário, organizam-se a partir do contexto sócio-econômico e histórico em que o indivíduo vive e pode modificar-se a depender das práticas sociais e do grau de escolaridade.

Conforme veremos mais especificadamente no tópico seguinte, a formação das estruturas psíquicas inicia de fato pelo desenvolvimento da percepção afetiva, função psíquica ligada às emoções. A consciência da criança tem início nessa construção, mas a consciência no seu sentido mais complexo raramente se apresenta numa sociedade marcada pela exploração e alienação que são um resultado do outro.

A consciência da criança é vulnerável à cultura vivenciada nos mais diversos ambientes. Dentro da escola, esse estado da consciência infantil deve ser zelado pelo educador que é responsável direto da criança dentro dos espaços pedagógicos da educação formal, em se tratando de oferecer as melhores experiências musicais dentro da escola.

Fora da escola, porém, os meios de propagação da mercadoria musical, esse consumo pode ser bastante alienado. A criança ouve uma música porque um adulto está ouvindo música. E o adulto está ouvindo música porque a música tem ritmo bem-marcado, apenas. À criança, nesse contexto reduzido de aproximação com a música, fica cada vez mais distante da criança, o que é essencial para um desenvolvimento musical que medeia para uma consciência criativo e sensível.

Por trás desse descompasso, está a indústria das culturas, assim como as outras artes, a música vira mercadoria. Trabalhar contra este mercado é também tarefa árdua para educação musical na escola, pela oferta de atividades musicais educativas realmente afetivas, sensibilizadoras, contribuindo para formar a criança para a intelectualidade, sensibilidade e criatividade.

Enfim, organizar a educação musical pela Psicologia Histórico-Cultural revoluciona também a forma de pensar e agir sobre o uso do som, da música na Educação Infantil, pois deflagra a complexidade da função de etapa da Educação Básica, o que inclui essencialmente a necessidade de pensar sobre condições fundamentais referentes a cada período de desenvolvimento da infância, sobre tal apresentamos no próximo tópico.

O conhecimento sobre a periodização infantil formulada por Vigotski ressalta a importância do que está proposto no currículo das crianças, das atividades que as crianças realizarão dentro da escola. Complementarmente, a formação docente, inicial e continuada deve contribuir para que os professores superem a visão de que as habilidades e capacidades da criança são expressões biológicas e individuais.

À educação Infantil, urgentemente é necessário a compreensão de que as aptidões, capacidades, habilidades que se espera de uma criança devem ser construídas com ela, a partir das atividades realizadas pela criança, que serão a reelaboração de suas vivências sociais.

Para a concepção que considera as qualidades humanas como dons naturais, e para o projeto de formar trabalhadores úteis, a inserção no currículo do ensino da música funciona como oferta de conhecimento inútil, pois, além de entender que dom para música, o sujeito nasce com ele, e contra isso a escola nada pode fazer, cantar, dançar e apreciar música no sentido de fruição são atividades dispensáveis à formação dos futuros trabalhadores.

Podemos dizer então que um projeto de Educação Infantil que vislumbra educação de qualidade, como propõem as diretrizes nacionais, deve orientar e preparar estruturalmente as escolas para ter como missão em seus projetos políticos pedagógicos a formação de crianças que apresentem traços de desenvolvimento enriquecido. Crianças sensíveis ao meio, às pessoas, crianças inteligentes, realizadoras, solidárias, e portanto devem ter desenvolvido, a partir das atividades educativas da escola, boa percepção, boas emoções, uma memória repleta de conhecimentos culturais; deve conseguir ter boa concentração, bom repertório linguístico, deve saber narrar, expressar suas imaginações pela fala, ter curiosidade para o funcionamento das coisas, enfim, uma Educação Infantil de qualidade constrói qualidades humanas nas crianças, contribui conscientemente para formar sua personalidade. Diante da concretização desse ideal de criança, pouco importa se ela decodificou números e letras, para isto, virá a etapa seguinte.

3.3 A música no cotidiano da Educação Infantil

A musicalidade a ser construída nas escolas organizadas para a Educação Infantil configura-se a partir dos documentos oficiais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) em diálogo com as orientações curriculares trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009, em seu Artigo 4º, define a criança como sujeito histórico e de direitos. Este mesmo documento ao descrever como a criança se desenvolve, valoriza as interações e brincadeiras, apresentando-as como os dois eixos que devem estruturar as experiências pedagógicas com as crianças. Ao mesmo tempo, as diretrizes mostram-se alheias a importância do planejamento do ensino, da mediação consciente do professor e não considera que acima de tudo temos as condições reais de trabalho do professor, as condições materiais para organização de experiências culturais com as crianças.

Segundo o documento, a criança se desenvolve “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p.1).

A BNCC (2017), portanto, traz:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 38 – Grifos do autor).

Este trecho apresenta uma certa preocupação com a atividade de ensino, o que deveria incidir em uma proposta que considera importante o acesso às atividades das crianças como forma de aquisição da cultura elaborada, e, portanto, a música estaria explicitamente integrando em tal proposta.

Portanto, compreendemos que a BNCC (2017) tenta apresentar uma nova perspectiva sobre o papel das propostas pedagógica, pois convida os educadores e gestores da educação a buscar um novo olhar e compreensão dos aspectos do planejamento com intencionalidade clara. O esvaziamento de conteúdo, característica marcante da proposta para a Educação Infantil, no entanto, configura o posicionamento para oferecer um desenvolvimento humano unilateral,

prático, utilitarista. Como já discutimos sobre a retirada da música, enquanto área de conhecimento específico, do currículo da Educação Infantil, no tópico 2.4.1.

O enfoque no desenvolvimento prático direcionado para o mundo do trabalho e a despreocupação com o desenvolvimento do psiquismo das crianças, dos adolescentes e jovens das escolas de Educação Básica, resulta numa incoerência ética que reforça o uso do senso comum na criação e aplicação dos currículos, na organização das propostas pedagógica, resultando numa rotina escolar, que propõe experiências que levam a criança a um desenvolvimento de práticas para soluções cotidianas do mundo do trabalho apenas.

[...] a ampla maioria dos educadores está em uma situação muito parecida com a famosa “Caverna de Platão”. Não vê o mundo real – o mundo da propriedade privada, das classes sociais, das lutas de classes, da exploração e da opressão, da desigualdade social, do processo concreto de geração da riqueza e da pobreza, mas apenas o mundo que sua formação lhes permite ver, isto é, o da sociedade em geral, da educação em geral, da formação humana em geral, dos problemas imediatos, do Estado como responsável pelo bem comum, da naturalidade dessas relações sociais, etc. Certamente, a formação que receberam também inclui o reconhecimento de deficiências, de problemas e da importância de fazer críticas tópicas a essa sociedade. Mas, isto é visto como parte do exercício da cidadania e da democracia (TONET, 2018, p. 8).

Na Educação Infantil, esta formação para o exercício da cidadania e da democracia, enche o professor de vontade de contribuir para um mundo mais tranquilo e justo e oferece todas as suas potências para o desenvolvimento de crianças bem-educadas e que sabem ler desde a Educação Infantil.

Essa postura docente e geral, resulta-se em propostas que quase sempre entende como função social da Educação Infantil, ajudar aos pais que trabalham a cuidar de suas crianças, alimentando-as, zelando pelo sono, banho, momentos de diversão, hora da TV, cantando músicas folclóricas, comemorando datas cívicas, ensinando os números, as cores, as letras, recortar, colar, escrever o nome, desenhar, aprender regras de convivências para a sala de aula, ouvindo os contos clássicos, as histórias infantis, como “O Chapeuzinho Vermelho”, “Os três Porquinhos”, “A Branca de Neve” e outras do mesmo repertório.

Entre as propostas consideradas como as melhores, pela maioria dos pais e dos professores, estão aquelas que o professor realizar essas atividades e sobretudo, consegue alfabetizar as crianças de 5 anos, último ano da criança na Educação Infantil, como única necessidade de desenvolvimento para que ela esteja pronta para o Ensino Fundamental.

Este é um grande trabalho sim, mas não se caracteriza como trabalho humanizador e sobretudo não foi humanizante, pois os professores e as escolas investiram todas as energias físicas, emocionais, psíquicas para realizarem estas propostas; cercaram essas crianças de cuidado e de carinho, mas no que diz respeito à formação das bases psíquicas infantis, para um desenvolvimento afetivo-cognitivo que dê condições à criança de se apropriar dos signos e ferramentas da cultura nas fases seguinte, se mostra, muitas vezes, limitado.

A prática das canções folclóricas no período pré-escolar, atividade comum nas escolas de educação infantil, por exemplo, coincide com período crucial do desenvolvimento da linguagem. Desenvolver atividades com o uso da voz e da percepção musical neste período deve ter, portanto, a intencionalidade clara para organizar o desenvolvimento musical que se relacione com o desenvolvimento da linguagem, da oralidade da criança. Ao mesmo tempo, no processo de desenvolvimento musical, é preciso considerar o desenvolvimento inteiro da criança.

3.3.1 Musicalidade da cultura infantil

As expressões de musicalidade em uma criança, como cantar com voz afinada, dançar, pular corda guiada pelo ritmo da batida da corda ou de poemas para pular corda, declamar com ritmo um poema ou dominar o bambolê pelo ritmo de seus giros, ou acompanhar obras musicais percutindo pequenos instrumentos musicais ou em seu próprio corpo, é fruto de experiências anteriores da vida real, da história e da cultura das, e para as, crianças.

De outro lado, cada ser singular que adentra à sociedade, não vem com um código genético que lhe permita, instintivamente, como no caso dos animais, agir de uma forma pré-determinada. Para que este ser singular, que tem a potencialidade de se tornar humano, se torne efetivamente humano, deve imperiosamente apropriar-se do patrimônio comum, tanto material como espiritual (cultural, intelectual). Em princípio, o processo histórico é todo esse movimento através do qual tanto o gênero quanto os indivíduos se tornarão cada vez mais ricos, isto é, mais complexos. (TONET, 2018, p.3).

Neste sentido, de apropriação do patrimônio comum, material e espiritual, compreendemos que todas as atividades da escola devem ter valor de patrimônio humano e, portanto, devem ser valorizadas, ampliadas e apropriadas pelos indivíduos para sua humanização.

Na idade pré-escolar a criança está em pleno desenvolvimento da memória, e por isso, consegue ampliar seu vocabulário ricamente. Esse processo cultural que resulta em uma nova

reelaboração da consciência infantil, na educação musical da criança ainda pode ser potencializado pela mediação do uso da música por meio do canto.

Segundo Luria (2010, p. 197), “Tendo aprendido a fala dos adultos e, em seguida, tendo aprendido a formar sua própria linguagem, com o auxílio desta, a criança começa a recodificar informações que chegam;”. A criança percebe que as palavras são os nomes das coisas, então cada som emitido pelas pessoas tem significado, ela começa a se apropriar dos signos culturais contidos na fala. A criança começa voluntariamente a prestar atenção nas palavras, pois quer saber o que elas significam.

A criança que antes da fala se ligava ao mundo pela percepção afetiva, agora “Aparece a percepção por intermédio da fala[...]. [...]ela começa novamente a analisar e classificar as impressões obtidas a partir do mundo exterior e a examinar as informações recebidas” (ibidem). Agora sua percepção auditiva ganha destaque.

Juntamente com todas as aquisições psíquicas que a fala traz para a criança, como a memória lógica, forma-se uma memória dos fonemas, a criança inicia ao sistema fonemológico. Pela retenção dos significados [...]forma-se uma nova estrutura da memória que se torna lógica e intencional (Leontiev, 1959); surgem novas formas de atenção voluntária (Vigotskii, 1956) e novas formas de experiência emocional da realidade (Wallon, 1942; Vigotskii, 1960)” (LURIA, 2010, p. 197). A criança inicia sua jornada de libertação intelectual, pois, antes da apropriação das palavras, tudo era escuridão. Falar e saber os significados das palavras é extremamente emocionante.

Somado a esse vocabulário, o uso das palavras musicadas, então! Agora as palavras têm cor, elas vibram, elas têm significados e vem cheias de beleza e emoção. Na atividade de cantar, além de toda a riqueza dos movimentos vivos da palavra, gera na imaginação da criança, pelo significado e sentido que a combinação poética das palavras, pelas rimas e pelo ritmo, e pela ludicidade. Na prática do canto, uma casa pode não ter teto, não ter chão, não ter parede, nem portas, nem janelas. A imaginação, a memória, as emoções, a atenção voluntária, na atividade educativa do canto, ganha o reforço do contexto semântico do poema de onde a palavra emerge. Tais vivências só podem ser objetivadas somente por uma orientação intencional, subsidiada pela teoria do desenvolvimento infantil pela cultura.

Como *signo dos signos*, a palavra torna-se potencializado pela estética musical e literária, sob a forma de palavra cantada. Uma proposta intencional onde as crianças cantem, sendo orientadas pelo professor a explorar o máximo das possibilidades dessa atividade, pode conferir o caráter desenvolvvente dessa atividade, pois tanto desenvolve o ouvido tonal, quanto

enriquece a personalidade da criança. O psiquismo como o todo das interrelações psíquicas se reelabora e a conduta da criança ganha novos atributos.

A atividade do canto, nessa perspectiva, pode ser um momento de elevação da consciência e das sensações e emoções da criança, de suas condições reais de vida. Cantar pode ser além de tudo, uma gota de esperança de dias melhores, enquanto eles não chegam a criança vai cantando na escola, quem sabe de tanto cantar, de tanto conhecer palavras e o poder da palavra essa criança crescida comece a cantar à liberdade.

Entendemos que a palavra cantada, enquanto signo musicado cria uma relação entre o som musical inscrito na palavra e o sentido dela.

Segundo Schafer (2011, p. 227):

Linguagem é comunicação através de organizações simbólicas de fonemas chamadas palavras. Música é comunicação através de organizações de sons e objetos sonoros. Ergo: Linguagem é som como sentido. Música é som como som. Na linguagem, as palavras são símbolos que representam metonimicamente alguma outra coisa. O som de uma palavra é um meio para outro fim, um acidente acústico que pode ser completamente dispensado se a palavra for escrita, pois, nesse caso, a escrita contém a essência da palavra e seu som ou está totalmente ausente ou não é importante. A linguagem impressa é informação silenciosa.

Assim, esta observação do autor, nos alerta para a seguinte questão, a criança da Educação Infantil, ainda não compreende que cada letra tem seus fonemas, tem na palavra apenas os sons, uma aglutinação sonora, pois ainda não associa cada som à sua letra, e a na palavra cantada o som musical adicionado à palavra, sonoridade dupla, tendo em vista que a palavra falada também é som. E, ao contrário da palavra escrita, que perde o som e fica a essência; no canto, o som da palavra não será dispensado, mas sim ampliado pelo som musical.

Em contrapartida, desvincular a melodia das palavras de seus sentidos é um fenômeno que ocorre com frequência, não só entre as crianças, mas entre os adolescentes e adultos ouvintes de música no Brasil, cantam as palavras, atraídos pelo som musical e pelo ritmo em que são encadeadas as palavras e também pelo ritmo de cada palavra, e acabam desprezando o significado dos versos e a mensagem do poema que cantaram. Eis uma das formas de apropriação fragmentada e alienante da produção musical.

É importante lembrar que esta prática, ficar preso nas sonoridades e nos ritmos das palavras, é uma questão que ocorre não só no momento do canto, mas também na leitura de um texto. Desde a Educação Infantil, é comum que no processo de alfabetização das crianças, o professor se preocupe com sonoridade das letras e das palavras, o ritmo das palavras (pelo posicionamento correto da sílaba tônica) e os fonemas, e subestime o valor do significado,

das intenções das palavras lidas. Esta prática polarizada leva a uma alfabetização em fragmentos. Ler sem dar significado, ler sem acessar os significados históricos e culturais contidos nas palavras.

Schafer (2011, p. 227), ao conversar com seus alunos sobre composição musical com poemas, da língua cantada, observa: “Para que a língua funcione como música, é necessário, primeiramente, fazê-la soar e, então, fazer desses sons algo festivo e importante. À medida que o som ganha vida, o sentido define e morre;”. O autor exemplifica que, se repetirmos o nosso nome, várias vezes, a palavra, o sentido será anestesiado e restará apenas o objeto sonoro da palavra. [...] as palavras, como elementos da fala, são correlativas da consciência, são as unidades básicas da consciência humana e não correlativas do pensamento (VIGOTSKI, 1958) apud (LURIA, 2010, p. 197).

Esta questão, da palavra lida ou cantada vazia de significado, vazia de pensamento e, mais ainda, sem sentido para a criança, deve ser observada urgentemente no âmbito da Educação Infantil, na Pré-Escola, principalmente, e vemos na atividade de cantar com as crianças um contexto rico de possibilidades para superação dessas práticas.

Na Educação Infantil, as crianças também cantam as palavras, o som musical e o som das palavras, o ritmo das palavras, sem se atentarem ou se interessar pelo significado das palavras que cantam, e isto é comum para esta fase do desenvolvimento, pois a criança está imitando a fala, imitando os sons, imitando o canto, esta é ação lúdica e a ação lúdica é mediadora da aprendizagem da criança, mas o enriquecimento do conteúdo da brincadeira fica por conta do professor.

A atividade lúdica, atividade psicológica, exteriorizada na atividade prática da criança, pode ser conduzida e ampliada, na educação em geral, nas relações com outras crianças e também com adultos brincantes.

Na escola, no entanto, para enriquecer o conteúdo desse *papel lúdico*, como traz Luria (2010), entra em cena a necessidade do professor orientador do desenvolvimento infantil. Cabe ao professor organizar experiências em que as crianças queiram investigar sobre as palavras que cantam. Ao investigar, as crianças criam hipóteses sobre o significado das palavras. Para criar hipóteses a criança precisa de um rico repertório anterior para ser acessado, uma memória lexical.

Um repertório vocabular rico pode possibilitado, ou não, nas relações das crianças com as pessoas e em suas atividades, mas é na escola que este acesso pode ser ampliado. A criança apenas imita e memoriza o que a ela foi ofertado. Neste sentido, dar acesso é ampliar o

repertório cultural da criança. E ela sempre lançará mão desse repertório em suas atividades. Pouco repertório cultural também significa memória, pensamento e criatividade limitados.

Por outro lado, a falta de intencionalidade relacionada ao desenvolvimento dos principais aspectos do desenvolvimento infantil para esse período do desenvolvimento da criança está institucionalizada, basta ler as orientações do Estado para a Educação Infantil. Esta realidade resulta num desenvolvimento fragilizado das funções psíquicas e muitas crianças seguem sua vida escolar com dificuldades de compreensão da realidade lógica.

As dificuldades de concentração, de manter-se em atenção, de memorização, de perceber as relações entre uma coisa e outra; todas essas limitações impõem barreiras ao desenvolvimento da criança, e é comum serem consideradas como condição biológica da criança, como marca natural de sua personalidade.

Esses resultados vão colocar barreiras em todo o processo de desenvolvimento da criança nas etapas seguintes, quando os conteúdos se tornam cada vez mais complexos e para que ocorra a apropriação, há a necessidade do pensamento autônomo e criativo do aluno, do qual as bases psíquicas deveriam ter sido desenvolvidas na Educação Infantil.

Ao encerrar a oferta da Educação Básica, a escola por determinação curricular, deve devolver essas crianças para a sociedade como jovens que se adaptem no mundo do trabalho. À vista disso, a escola acaba não desempenhando sua função social, que é oferecer o conhecimento científico, filosófico, tecnológico, artístico numa qualidade que permita os sujeitos desenvolverem-se intelectualmente, continuar na busca por seu desenvolvimento inteiro, que tem cada vez mais controle sobre sua vida, seu tempo, sua produção e apresentar em suas relações sociais produções ricas, tendo desenvolvimento suficiente para, coletivamente, superar suas condições reais de vida.

Essa consciência, no entanto, deve ser construída desde a infância, pela apropriação da cultura, nas relações e nas atividades da criança, que quanto mais desafiadoras, mais movimentado será o desenvolvimento das estruturas intrapsíquicas, para a formação das funções psíquicas superiores específicas para essa etapa do desenvolvimento humano. A formação da base para um psiquismo elevado ocorre preponderantemente na infância, mas não de forma natural, não é o biológico que se desenvolve ao entrar em contato com o meio, a cultura, que modifica, reelabora a estrutura biológica.

Uma formação infantil com perspectiva naturalizante e utilitarista, com vista a desenvolver habilidades e competências úteis somente para o trabalho, reduz as possibilidades de desenvolvimento das qualidades intelectuais e espirituais sensíveis que tornam o homem

capaz de dominar suas riquezas intelectuais e materiais sem a necessidade de exploração e agressão dos seres, humanos ou não, que compartilham a universalidade da vida.

3.3.2 As funções psíquicas superiores e a periodização

Para Vigotski, quando o indivíduo adentra a cultura, no nascimento, como resultado anterior, o de gestação, desenvolvimento biológico, inicia-se o desenvolvimento cultural do indivíduo; a partir do nascimento, todo seu aparato biológico será transfigurado pela cultura.

Ao lado do desenvolvimento físico, ocorre o desenvolvimento interno do indivíduo, o desenvolvimento psíquico. Tal desenvolvimento, o psicológico, se mostra aparentemente sutil, num caminho histórico e forçado pela cultura, mas imperceptível aos olhos distraídos, até que ao fim de cada período, torna-se possível observar diretamente o complexo e submerso movimento que ocorria silenciosamente nas estruturas internas da mente.

Para a psicologia científica de Vigotski, o desenvolvimento psicológico da criança se reelabora a cada estágio de seu desenvolvimento. A cada estágio do desenvolvimento humano, em todos eles, surgem novas formações, que modificam o interesse e a atividade do indivíduo, reelaborando toda a estrutura psíquica, complexificando cada vez mais a personalidade do indivíduo. Portanto, em suas relações, esse processo significa mudanças de ordem psíquica e social.

[...]as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança” (VIGOTSKI, 2018b, p. 91)

Todo o movimento interno que ocorreu durante esse período, agora, apresenta-se externamente como um aspecto psicológico cada vez mais definido e torna-se como uma propriedade da personalidade individual - Residi aqui aproximações metodológico da psicologia científica de Vigotski, como resposta à teoria de Marx sobre o sistema do capitalismo, quando Marx chama à atenção para a necessidade de superação da psicologia naturalista da época.

Revisando a literatura sobre o desenvolvimento psicológico de sua época, Vigotski encontra uma hipótese apresentada Blonski (1930, p.7). “Blonski divide os períodos da vida em fases, separadas umas das outras por crises mais ou menos violentas” (VIGOTSKI, 2006, p. 255). Para Vigotski as crises são outros tipos de desenvolvimento. “As crises foram descobertas por meios puramente empíricos; não foram sistematizados ou incluídos no período geral do desenvolvimento infantil” (idiben). No entanto, Vigotski admite que:

Nenhum pesquisador pode negar a existência desses períodos peculiares em desenvolvimento infantil; mesmo os de espírito menos dialético reconhecem a necessidade de admitir, ainda que sob a forma de hipóteses, a presença de crises no desenvolvimento da criança desde a mais tenra infância (VIGOTSKI, 2006, p. 255 – Tradução nossa).

Assim, considerando as possíveis *crises do desenvolvimento*, Vigotski organiza a periodização do desenvolvimento psicológico da criança, fazendo um paralelo entre as duas formas de explicar o desenvolvimento infantil. Ao caminho do desenvolvimento estável, como processo, Vigotski designa como *períodos do desenvolvimento*, e, ao desenvolvimento que resulta na explosão, a *crise*, como resultado dos movimentos psíquicos internos ocorridos durante o período, ele nomeia como *crises do desenvolvimento*.

A crise se origina imperceptivelmente e é difícil determinar a hora de seu início e fim. Por outro lado, é muito típico agravamento repentino dela que geralmente ocorre no meio do período. A existência de uma crise (ou seja, culminância) é uma característica de todas as idades críticas, diferenciando-as significativamente dos estágios estáveis do desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2006, p. 256).

Dessa forma, do nascimento ao fim da infância, então, a criança passaria por quatro crises: *crise pós-natal*, *crise de um ano*, *crise dos três anos* e a *crise dos sete anos*, como sendo essas crises a culminância de todo o lento e interno movimento das funções cerebrais.

No desenvolvimento dos períodos estáveis, porém, a criança passa por cinco períodos: Primeiro ano de vida (2 meses a 1 ano), Primeira Infância (1 a 3 anos), Idade Pré-escolar (3 a 7 anos), Idade Escolar (8 a 12 anos) e Puberdade (14 a 18 anos). É significativo observar que a infância para a Organização das Nações Unidas (ONU) termina aos 14 anos. Para efeito de Lei, no entanto, a infância termina aos 12. Para as normas internacionais, segundo o Estatuto⁷⁰ da Criança e do Adolescente, o ECA, aos 18 anos.

É importante observar que esses períodos correspondem ao desenvolvimento psíquico, e, portanto, dependem muito mais dos fatores externos, culturais, do que da idade da criança. O equilíbrio seria encontrado se em cada período a criança fosse estimulada intencionalmente para desenvolver ao máximo as possibilidades de cada período, sem acelerar ou deixar retardar.

⁷⁰ Trata-se de um conceito legal e estritamente objetivo, sendo certo que outras ciências, como a psicologia e a pedagogia, podem adotar parâmetros etários diversos (valendo também mencionar que, **nas normas internacionais, o termo “criança” é utilizado para definir, indistintamente, todas as pessoas com idade inferior a 18 anos**). Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/caopca/eca_annotado_2020_8ed_mppr.pdf. Acesso em: 07/01/2022.

Na figura abaixo organizamos os *períodos estáveis do desenvolvimento infantil* paralelamente às *crises do desenvolvimento infantil*, como sendo duas proposições de desenvolvimento, como traz Vigotski, mas também como hipótese, um exercício das duas formas se complementando, como se fossem aspectos do mesmo processo. Para nossa própria compreensão, acrescentamos o período de gestação, ilustrando a transição da vida uterina à vida cultural da criança, e também como apresentação da passagem do estado biológico para o estado cultural do desenvolvimento da criança.

Quadro 5: Períodos do desenvolvimento da criança

Vida uterina	Primeiro ano de vida cultural		Primeira Infância		Idade Pré-escolar		Idade escolar		Puberdade		
Gestação (9 meses)	crise pós-natal	1º período: 2 meses a 1 ano	crise de 1 ano	2º período: 1a3 anos	crise dos 3 anos	3º período: 3a7 anos	crise dos 7 anos	4º período: 8a12 anos	crise dos 13 anos	5º período (14a18 anos)	crise dos 17 anos

Fonte: organização nossa

Para Vigotski (2006), a puberdade é um período de crise psicológica profunda. É o período quando ocorre uma síntese superior na personalidade. Para o autor, esta inclusão é uma forma de oposição às teorias soviéticas que reduziram este período, da maturação sexual, a uma fase normal do desenvolvimento.

Apesar de serem apresentados em partes, períodos, o desenvolvimento geral da criança é proposto por Vigotski como um todo histórico e cultural, é construído, assim como se constrói uma longa narrativa. Assim, as leis que regulam o desenvolvimento como um todo, também regulam as partes.

No processo de desenvolvimento por períodos, em cada um deles ocorrem mudanças sutis que vão integrando a personalidade da criança. Essas novas formações podem ser observadas diretamente a fim de cada período do desenvolvimento. Sendo assim, estes períodos não correspondem criteriosamente às idades cronológicas ou às séries escolares, mas ao desenvolvimento do sistema psíquico e suas estruturas, como processo de formação da consciência, pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O desenvolvimento como um todo determina o desenvolvimento das partes, ou seja, o desenvolvimento da consciência da criança como um todo determina o desenvolvimento de cada função isoladamente, de cada forma isolada de atividade consciente. Assim, não ocorre simplesmente o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento isoladamente, mas do conjunto das mudanças surge um

desenvolvimento comum da consciência, uma mudança da consciência como resultado do desenvolvimento de certas funções (VIGOTSKI, 2018b, p. 95).

As funções psíquicas superiores são características humanas superiores, como a capacidade de perceber, de se emocionar, de imaginar, de criar, entre outras. São observáveis mediante o comportamento de cada pessoa nas suas atividades e relações sociais. As funções desenvolvidas em cada pessoa representam sua consciência e se tornam as marcas sociais na personalidade. “[...] o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança” (VIGOTSKI, 2018b, p. 89-90).

Segundo Vigotski (2018b) no bebê, de 0 a 1 ano, quando inicia a formação de sua consciência, seu psiquismo pode ser entendido como um círculo indiferenciado, não há diferenciação de funções.

O ponto de partida do desenvolvimento da consciência no bebê permite dizer que, no início, não há o desenvolvimento de certas funções em geral; existe apenas a consciência como um todo indiferenciado e, pelo visto, o próprio desenvolvimento consiste na diferenciação de certas funções, que, como veremos, ocorre em determinadas idades (VIGOTSKI, 2018b, p. 98).

Na *primeira infância*, porém, a *percepção afetiva*, a percepção ligada às emoções, se isolam do resto da consciência, como centro e periferia, e as atividades periféricas passam a contribuir para o desenvolvimento da percepção afetiva, pois é esta a função dominante desse período do desenvolvimento. Aqui tem início às relações interfuncionais.

Nesse mesmo processo, como representação do que virá a ser a memória infantil, ocorre o *reconhecimento*, atividade ainda não diferenciada da percepção.

Quando consegue reproduzir algo que aconteceu anteriormente numa determinada situação, ou, ao ver um objeto, o reconhece e também os acontecimentos a ele relacionados, ou seja, a memória da criança na primeira infância age apenas quando e enquanto puder participar da atividade da percepção. Nisso se expressa sua submissão, sua dependência em relação à situação de percepção. A memória ainda não é encontrada, ainda não aparece como algo que a criança dessa idade tentou memorizar por si só (VIGOTSKI, 2018b, p. 99).

Assim, a criança só pensa sobre algo, ou lembra de algum objeto ou pessoas quando ela os virem. Assim, tanto a memória quanto o pensamento e as emoções estão ainda nas

dependências da percepção visual. O *pensamento*, a *memória*, as *emoções* e outras funções psíquicas ainda não existem por si sós. Assim, na Primeira Infância, a *percepção afetiva* determina toda a atividade da consciência da criança, apoiada por uma série de outras funções.

Quando, ao fim do período da Primeira Infância, as funções entram em processo de sucessiva diferenciação da percepção. A memória, o pensamento, tornam-se independentes, mas ainda não se relacionam e continuam subordinadas à percepção afetiva.

Na *Idade Pré-escolar* não ocorre a diferenciação entre as funções, mas muda-se novamente a hierarquia e quem ocupa o lugar de dominante é *memória*. Ela inicia sua regência aos poucos, assim todas as outras funções psíquicas trabalham como suas subordinadas. Ocorre, portanto, o fenômeno da ressubordinação. As funções, deixam de ser subordinadas à *percepção* e passam a apoiar o desenvolvimento da *memória*, incluindo aqui o apoio da *percepção afetiva* que agora já está bastante desenvolvida.

Assim, cada função superior passa por uma situação de dominância; tem seu desenvolvimento individual, apoiado por um coletivo de funções, ao longo da infância, mas seu período de desenvolvimento máximo ocorre apenas uma vez na sua história particular. E, em cada mudança da função superior que está em destaque, ocorre a reestruturação da consciência e da personalidade da criança. Tal processo, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é que garante a formação da consciência infantil, a qual será a orientadora do comportamento externo, social, da criança.

Vigotski (2018b) formula três leis do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. *Primeira Lei:* Nunca há desenvolvimento regular das funções. Segundo o autor, em cada período do desenvolvimento as funções se relacionam obedecendo uma hierarquia diferente. Para cada período há uma função dominante enquanto as outras são suas colaboradoras. No *bebê*, ainda existe uma *consciência dividida*. Na *Primeira Infância* quem se destaca é a *percepção afetiva*. Na *Idade Pré-escolar*, teremos a *memória* sendo apoiada por uma série de outras funções psíquicas. *Segunda lei:* a cada mudança na hierarquia das funções, pela função que se destacou, a consciência em sua totalidade, passa por uma reestruturação. *Terceira lei:* o período propício para o desenvolvimento de cada função psíquica é aquele quando ela se destaca pela primeira vez, tomando posição de dominante na hierarquia das relações intrapsíquicas.

Dessa forma, “As mudanças sutis que vão integrando à personalidade da criança são resultados de um longo e oculto processo "molecular". Essas mudanças são externalizadas e podem ser observadas diretamente apenas com o fim do extenso e latente de cada período do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2006, p. 255 – Tradução nossa – grifo do autor).

Essa nova teoria apresenta o desenvolvimento cultural do psiquismo infantil, comprovando sua oposição ao que afirmava, e ainda afirma, a psicologia tradicional. Para esta, o desenvolvimento cultural da criança é consequência de seu desenvolvimento natural. É o resultado da adaptação da criança ao meio.

Com a psicologia que entende o desenvolvimento social do homem, há muito, conclamada por Marx, comprova-se também que a educação do indivíduo não é algo tranquilo e desprendido do todo. O desenvolvimento da criança não vem predeterminado em sua genética, pois está vinculado às suas relações sociais. Educar, portanto, passa a ser produto de planejamento, orientado pelas necessidades de quem controla essa educação, por meio das determinações postas na cultura.

Vigotski, ao apresentar o desenvolvimento da criança com limitações biológicas, como as crianças surdas-mudas, ou as crianças cegas, comprova novamente o poder do meio, mais especificamente da educação, sobre o desenvolvimento humano. Para este psicólogo, a cultura, ao organizar a educação voltada especificamente para as necessidades dessas crianças, leva a criança cega a ler com os dedos (Sistema Braille), ao invés de ler com os olhos, e a criança surda-muda “ouvir” pelos olhos (leitura labial) e falar com as mãos, apoiando-se na expressão facial (sistema de sinais, como a LIBRAS).

Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. E daqui surge aquela ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturais, que, de fato, não é possível pela própria natureza das coisas e a qual tentamos revelar em seu verdadeiro conteúdo (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

Assim, para a psicologia tradicional, e que ainda hoje orienta a educação brasileira, e o modo de pensar da maioria dos intelectuais da educação, basta colocar a criança em relação com a cultura e esperar por seu desenvolvimento natural e sequencial, sobre o qual alegam que ocorre no tempo da criança, e que, às vezes, a criança traz certas limitações internas que a impede de algumas aprendizagens e até de seu sucesso intelectual e como trabalhador.

Certo é que, entregues ao seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda não aprenderá a falar, a criança cega não aprenderá a ler. E para o objeto de nossa pesquisa, isto nos diz que, sem acesso ao sistema musical a criança ouvinte não aprenderá a discriminar os sons musicais e sem educação musical com metodologia histórico-cultural, a criança não conseguirá usá-los criativamente como elementos da linguagem musical, como expressão artística.

De posse das descobertas realizadas por Vigotski e seus colaboradores, cabe à educação escolar, um ensino orientador do desenvolvimento humano, criando metodologias, técnicas para ofertar o acesso à cultura a todas as crianças, para que suas aptidões humanas se desenvolvam e assim o sistema das funções cerebrais ocorra de maneira que cada função psíquica receba estímulos culturais no seu tempo fecundo.

Trabalhar com crianças requer organização para que os signos e instrumentos sejam apropriados a cada período do desenvolvimento infantil, de maneira que nenhuma função psíquica se retraia e o processo intrapsíquico se desenvolva da maneira menos fragmentada possível.

Destacamos como urgente a necessidade da intervenção consciente, pela apropriação teórica sobre a *periodização* do desenvolvimento infantil, do processo de desenvolvimento da *atenção*, como trabalho orientado pelo professor para que seja possível o autocontrole da conduta, sob os pressupostos que trazem a Psicologia Histórico-Cultural.

Tem sido cada vez mais comum nas nossas escolas, as crianças apresentarem grandes dificuldades de concentração, aumentando cada vez mais os casos de deficiência na atenção voluntária, como sendo uma marca biológica da criança. A Educação Especial tem trabalhado com o crescimento de casos de crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) aceitando esse resultado sob análise da concepção naturalizante do desenvolvimento infantil.

Antes, esta é uma necessidade da ação conjunta entre Psicologia da Educação e a Psicologia Escolar, por meio do aprofundamento teórico-metodológico, como uma necessidade de olhar para esse fenômeno como uma construção social, no conjunto das ações educacionais.

As discussões sobre o TDAH, conforme constitui os espaços escolares atualmente, o conhecimento sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pelos pressupostos da periodização sistematizada por Vigotski é a questão central para a superação de ideias e práticas equivocadas realizadas pelo conjunto de intervenções da Educação Especial. Para os autores:

Em um primeiro momento, as atividades do estágio configuraram-se em estudos dirigidos e discussões sobre os processos educacionais e o desenvolvimento das funções superiores à luz da Psicologia Sócio-Histórica (Luria, 1979; Vigotski, 1996), a construção social da deficiência e suas respectivas implicações nas políticas públicas de inclusão educacional, possibilitando aprofundamento teórico crítico e o planejamento sistemático das intervenções na área da Psicologia da Educação junto à demanda do estágio (NEVES; LEITE, 2013, p. 181).

Nosso trabalho, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, tem nesse fenômeno uma marca social deixada na criança, resultado das construções psíquicas que se realizam no interior das relações humanas e com o acesso à cultura, momentos em que as crianças são inseridas e direcionadas, e não também como um infortúnio do destino que sobreveio à criança e suas famílias.

Para Vigotski (2011, p. 869):

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante).

A educação escolar, antes de tudo, deveria estar a serviço da humanização dos envolvidos, proporcionando às crianças e a todos os alunos o desenvolvimento de suas aptidões mentais e corporais, por meio do ensino, pela oferta de conteúdos enriquecedores. E na Educação Infantil, a proposta de experiências que respondam às necessidades da criança, tendo como apoio os conhecimentos mais elaborados.

Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar aquilo que existe nela, ajudar que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado (VIGOTSKI, 2018b, p. 71).

O que temos historicamente, no entanto, é uma escola pública, que oferta uma educação pensada para formar mentes e corpos para o trabalho prático, em detrimento do intelectual, ou seja, uma escola que sempre esteve para os interesses do Estado, e este sob comando dos capitalistas. Nesse contexto educacional, fica para o professor todo o sofrimento de tentar a qualquer custo conciliar as determinações do Estado e às necessidades reais das crianças.

Para Vigotski (1930, p. 6) “A educação deveria desempenhar o papel central na transformação do homem, o percurso de formação [social] consciente de novas gerações, a base mesma [forma básica] para transformar o tipo humano histórico [concreto]”.

Percorrido o caminho do desenvolvimento cultural da criança, cabe a nós perguntar, como seria a organização da Educação Infantil, das escolas públicas, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural? Qual seria a principal função dessa etapa, a primeira etapa da Educação Básica, em relação ao desenvolvimento humano? Sumariamente, responderíamos

que, conscientes ou não dessa verdade, estamos contribuindo determinadamente para formação da personalidade da criança, de sua inteligência, emoções, sua forma de perceber as coisas, e de conduzir sua vida e suas relações, posteriormente.

A educação da infância pode determinar até se ela continuará a ter vontade de criar e recriar sua vida quando for necessário (como foi preciso agora com os resultados violentos da pandemia que nos abateu); se ela continuará tendo esperanças depois das crises pessoais que nos advêm, na longa construção de nossa história, principalmente por estarmos sob determinações de uma lógica social que em suas estruturas ocultas fomenta as mais diversas formas de exploração do ser humano e de agressão à sua existência.

Diante de tais reflexões e orientadas pelos pressupostos da teoria do desenvolvimento cultural da criança, nosso trabalho intenta a contribuir com a educação das crianças por meio de sua educação musical. Nossa pesquisa propõe o desenvolvimento da musicalidade como possibilidade de desenvolvimento na Educação Infantil.

Nossas ideias em torno da teoria de Vigotski, busca pensar uma proposta de uso da música na Educação Infantil que venha ao encontro da transformação humana, proposta por Marx e Vigotski como mentores; para um humano concreto, histórico, que cria coletiva e conscientemente sua realidade, compreendendo-a como produto histórico e cultural das mãos dos muitos homens.

3.3.3 A brincadeira musical

Para a Psicologia Histórico-Cultural, cada período do desenvolvimento humano é marcado por atividade prática, relacionadas ao desenvolvimento anterior do indivíduo. Assim, para cada período do desenvolvimento humano, entre todas as atividades realizadas pelo indivíduo, uma atividade é a que direciona seu desenvolvimento.

A atividade externa, no entanto, gera a atividade psíquica. Na imersão da criança logo ao nascimento, sua relação com o mundo cultural, externo a si, e com as pessoas, ela interage e se desenvolve, física e psiquicamente.

O ponto de partida do desenvolvimento da consciência no bebê permite dizer que, no início, não há o desenvolvimento de certas funções em geral; existe apenas a consciência como um todo indiferenciado e, pelo visto, o próprio desenvolvimento consiste na diferenciação de certas funções, que, como veremos, ocorre em determinadas idades (VIGOTSKI, 2018b, p. 98).

Esse desenvolvimento, que é cultural, portanto, é também o desenvolvimento de sua consciência. A cada nova apropriação cultural, sua consciência é reelaborada e suas atividades práticas e intelectuais vão sendo guiadas por essa consciência, que inicialmente é o controle da conduta, que é guiado pela imitação dos comportamentos alheios. [...] não se deve esquecer que, em diferentes estágios de desenvolvimento, ela difere em sua estrutura semântica e que diferentes sistemas de processos psicológicos estão envolvidos em suas operações” (LURIA, 2010, p. 196).

A consciência, no entanto, é resultado das atividades cerebrais, que partem de uma consciência indissociada, sem apropriações culturais significativas, para a formação de uma estrutura psíquica com funções diferenciadas, as funções psíquicas superiores, que passam a se relacionar hierarquicamente, tendo sempre uma função mental em destaque e pleno desenvolvimento, sendo subsidiadas por outras funções. A esse conjunto de funções psíquicas chamamos de consciência, a qual orienta a atividade do indivíduo nas suas relações com os outros indivíduos.

“Desde os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre não apenas sob a influência da realidade objetiva (ela mesma resultante da história social), mas também sob a influência constante da comunicação entre a criança e os adultos” (LURIA, 2010, p. 197).

Esse desenvolvimento é marcado por períodos e a cada período uma atividade social é destacada, assim como a este período também uma atividade psíquica se destaca. Ambas as atividades, prática e psíquica, de fora para dentro, do que é externo ao indivíduo para o que é intrapsíquico, encaminha seu desenvolvimento geral.

O externo movimenta o interno, que se reelabora sempre e passa orientar a atividade e conduta do indivíduo. Quanto mais desenvolvimento psíquico mais capacidade de autorregulação desse processo o indivíduo é capaz de ter.

Assim, para cada período do desenvolvimento infantil, a teoria de Vigotski apresenta uma função psíquica superior e uma atividade prática que se destacam naquele momento da história do desenvolvimento cultural da criança. Do conjunto de suas interações e atividades culturais, uma atividade é sempre elevada em relação às outras.

O desenvolvimento como um todo determina o desenvolvimento das partes, ou seja, o desenvolvimento da consciência da criança como um todo determina o desenvolvimento de cada função isoladamente, de cada forma isolada de atividade consciente. Assim, não ocorre simplesmente o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento isoladamente, mas do conjunto das mudanças surge um

desenvolvimento comum da consciência, uma mudança da consciência como resultado do desenvolvimento de certas funções (VIGOTSKI, 2018b, p.95).

Para a idade pré-escolar, a brincadeira, atividade principal da criança, é que medeia sua relação com o mundo. Portanto, a brincadeira é a prática social da criança, e nela ela reelabora ou viu e ouviu nas suas relações sociais e segue internalizando a cultura, ideias, comportamentos. “[...] o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança” (VIGOTSKI, 2018b, 89-90).

A brincadeira condiciona a uma atividade psíquica específica, a ação lúdica. Esta, exterioriza-se pela imitação da realidade, que resulta na função psíquica da imaginação. “A característica básica, a coisa que mais chama nossa atenção nessas brincadeiras é a existência de uma situação imaginária” (LURIA, 2010, p. 132).

A imaginação, função psíquica superior, como unidade do todo psíquico, em seu processo particular de desenvolvimento, se inicia da consciência indissociada do bebê, passando pela percepção afetiva, nos primeiros anos de vida; da brincadeira infantil, que resulta na ação mental lúdica, até se apresentar na sua forma mais madura de desenvolvimento: a criatividade. Em sua forma plena, a atividade criadora resulta em um produto transformador não só da vida do indivíduo que o criou, mas transformador da sociedade, conseqüentemente da cultura, da história da vida real.

O ideal é uma construção da imaginação criadora; somente é força ativa da vida ao dirigir as ações e os comportamentos do homem, buscando encarnar-se e realizar-se separando-se assim, o espírito sonhador e a imaginação criadora como dois extremos e formar essencialmente diferentes de fantasia [...] (VIGOTSKI, 2018a, p. 59).

A imaginação criadora, sua qualidade e potência, no entanto, estará sempre a depender especialmente da qualidade e potência do contato da criança com o mundo e não especificamente pela idade que tem a criança. A criança realiza todas as atividades como desenhar, cantar, dançar, ouvir música e se relacionar sempre tendo essa forma de consciência, lúdica, imaginativa, como comportamento determinante.

Na relação com a música, por meio da brincadeira, a criança está sempre se esbarrando em aspectos sonoros e musicais, as melodias, os ritmos, o tempo musical. Identificar esses fenômenos e colocá-los em verdadeiro movimento na Educação Infantil, organizando experiências que os considerem, são ações reais que podem contribuir com o desenvolvimento da criança.

Num contexto educativo com crianças, as atividades musicais devem existir para as necessidades de desenvolvimento afetivo-cognitivo da criança, numa perspectiva de desenvolvimento da criança como ser inteiro. Educar bem uma criança não diz respeito a oferecer um espaço que ela fique em segurança, brinque com outras crianças e tenha saúde, até que chegue a idade para matricular-se no Ensino Fundamental.

Estando os pais, os educadores, a escola, conscientes disso ou não, de 0 a 7 anos, idade em que as crianças deveriam estar matriculadas na Educação Infantil, além do que a criança sabe ou não sabe fazer, está em construção as bases para sua individualidade, sua personalidade, que não serão definitivas, mas determinantes para sua vida adulta.

Desta forma, o que for oferecido, com qualidade ou escasso disto, no acesso cultural rico e organizado ou na falta desse acesso, nas condições ideais de vida ou em condições precárias, com o afeto e respeito dos adultos ou na hostilidade dessas relações, residirá a base para o sucesso, ou aridez, no processo de desenvolvimento de sua inteligência e personalidade. “A compreensão de que o que está em processo na infância são a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade envolve uma reviravolta na organização das práticas educativas na escola da infância” (MELLO, 2007, p. 94).

À vista disso, para pensar num movimento que supere a realidade posta para a Educação Infantil, é necessário um diálogo com a sociedade, é preciso nos perguntar então: Para que servem as escolas? Para que serve a Educação Infantil?

Young (2007, p.1288) orienta também para este movimento: “Todo pai e todo professor devem fazer a pergunta: ‘Para que servem as escolas?’. É claro que a família e a escola não são as únicas instituições com propósitos que devemos questionar, mas são um caso especial”.

O autor nos colocar diante de um questionamento muito importante, e, ao respondê-la em seu texto, traz um modelo de família e de escola ideal, famílias com condições de decidir sobre suas vidas, sobre a educação das crianças, e uma escola que detém o conhecimento poderoso e sabe transferi-lo, para formar pessoas poderosas.

As famílias, como tal, têm um papel único, que é o de reproduzir sociedades humanas e fornecer condições que possibilitem suas inovações e mudanças. Quanto às escolas, sem elas, cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos (YOUNG, 2007, p. 1288).

Bem sabemos, no entanto, que o Estado, junto aos interesses dos donos da produção mundial, é quem organiza toda a lógica social e não intenciona suas ações para o

desenvolvimento pleno das inteligências e personalidades, mas sim para a formação de pessoas que saibam trabalhar e se auto responsabilizar pelo seu sucesso ou insucesso vida à fora.

Assim, não são as famílias que decidem como será a educação dos filhos, mas sim as determinações impostas pelos donos dos meios de produção. E também eles não têm o interesse em transferir aos filhos dos trabalhadores o “conhecimento poderoso” ou mesmo como afirma o autor o “conhecimento dos poderosos” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Ao contrário do que responderia as perspectivas modernas (com bases na psicologia tradicional, entende o desenvolvimento humano, sua inteligência, habilidades e competências, como condições do próprio organismo) sob a luz da perspectiva histórico-cultural, podemos responder que as creches e pré-escolas servem para a formação da personalidade e da inteligência de cada criança, ou, como responde Ilyenkov (2007, p. 49): “Nossas escolas devem ensinar a pensar”. Assim, cabe à escola organizar-se para dar a criança “o poder do julgamento” (ILYENKOV, 2007, p. 10).

Mas estando a escola a serviço de reproduzir a lógica capitalista, isto acaba não se realizando, pois a escola só consegue ser útil a esta lógica se contribuir formando pessoas que sabem fazer, sem a necessidade de saber julgar sua realidade, suas condições de vida e de trabalho, e, muito menos a realidade social.

Pensar o desenvolvimento da criança, como sendo a personalidade a totalidade das qualidades humanas (emoções, motor, psíquico, cognitivo, habilidades, competências, ética, estética, ou o pensamento, sua intelectualidade, sua inteligência, sua conduta na sociedade, sua humanidade nas relações, sua visão sobre si mesma, sua forma de ver o mundo real), nos leva a refletir sobre o que oferecemos às crianças da Educação Infantil, quais atividades, quais conhecimentos, quais experiências, como nos relacionamos com elas, ou mais ainda, como entendemos o desenvolvimento da criança?

Para pensar uma pedagogia para a Educação Infantil orientada pela psicologia proposta por Vigotski (1931), o desenvolvimento infantil, e de todo indivíduo humano, deve ser buscado nas coisas externas à criança, nas suas condições culturais, e não nas suas condições biológicas.

Para a perspectiva vigotskiana a criança é um ser que está em complexo desenvolvimento físico e psíquico, e que suas condições reais de vida, seu lugar na sociedade, na família, na escola, e suas oportunidades de acesso cultural; suas relações com os adultos e com as outras crianças, com os signos e instrumentos culturais, em suas atividades, pelos conteúdos de suas brincadeiras, todo esse contexto, determinam seu desenvolvimento.

Do outro lado, as perspectivas pedagógicas orientadas pela psicologia sob a perspectiva da naturalização do desenvolvimento humano, com bases nas pesquisas realizadas por Piaget

(1924), entendem que a criança é um ser frágil, delicado que precisa de alimento, segurança, saúde e sossego para conviver com o meio cultural e se desenvolver naturalmente. “Vem de Piaget a ideia de que o aprendizado é construído pelo aluno e é sua teoria que inaugura a corrente construtivista” (FERRARI, 2008).

Compreender estas duas vertentes como teorias do desenvolvimento humano cujos princípios e resultados são opostos, uma é naturalista a outra socialista, e suas implicações na sociedade e na vida de cada indivíduo que a ela compõem, é uma necessidade para quem se propôs a contribuir para formar uma sociedade mais humana e mais justa, por meio da educação formal.

Pela perspectiva à qual está filiada nossa pesquisa e nossas proposições, a psicologia vigotskiana, a Educação Infantil é um espaço social cuja função é contribuir para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência no sentido de movimentar a criança inteira, como ser social, histórico e cultural. Toda essa intenção, no entanto, está amarrada às condições reais de vida da criança e às condições reais da escola e da sociedade na qual ambos os lados estão constituídos.

A escola deveria oferecer outros tipos de atividades, cujas intenções fossem realmente educativas, no sentido de contribuir para a formação do psiquismo, a consciência e personalidade da criança, e sendo a brincadeira a atividade reguladora do desenvolvimento para esse estágio do desenvolvimento, a idade pré-escolar, as atividades que preenchem a rotina da Educação Infantil ganham novas intenções.

Considerar a brincadeira como atividade central da idade pré-escolar dá ao professor a possibilidade de enriquecer os conteúdos dessa brincadeira. Brincando, a criança apropria-se de signos da cultura, reelabora ideias e comportamentos, brincando a criança participa do mundo real. Ao professor, essa brincadeira é uma atividade educativa com objetivos claros para o desenvolvimento psíquico e social da criança, pois é no interior dela que a criança reelabora o que viu e ouviu nas relações culturais e com as outras pessoas, formando sua consciência e sua personalidade.

O desenvolvimento humano é forjado pelo seu acesso e participação na cultura. Na sua atividade reside a possibilidade de sua humanização, mas também de sua alienação. O sistema de sociedade de classes é fonte de alienação, mas é dele também que se encontra a fonte para humanização.

Segundo Vigotski (1930), a educação deveria desempenhar o papel central na transformação da sociedade, pelo desenvolvimento de um novo homem. A educação social e politécnica é fundamental nesse processo. Esta forma de educar deve constituir na intenção de

superar a divisão, a alienação, entre trabalho físico e intelectual, unificando pensamento e trabalho, os quais foram intencionalmente separados no processo de implantação do sistema capitalista.

Um trabalho para o desenvolvimento musical das crianças da Pré-Escola, no entanto, está diretamente dependente da forma de atividade que será oferecida, além de ser possível também somente numa escola que traz em seu planejamento a presença da música como área de conhecimentos e conteúdos específicos, com tempo e lugar bem definido na grade curricular da escola.

3.4. A atividade musical como atividade educativa

O trabalho realizado por Marx nos trouxe, além de explicitar as leis internas do sistema de produção do capitalismo, também o caminho para compreender a formação da conduta dos sujeitos desse mesmo sistema. Em Marx, a vida individual e social está na forma de realização de suas relações, sobretudo, na forma que se realiza suas atividades humanas. No entanto, como compreendemos em Marx, transformando as relações sociais, modifica-se as atividades humanas, e, em se tratando de que a consciência humana se faz inicialmente pelas atividades externas, a relação intersíquica entre os sujeitos, e conseqüentemente pelas atividades intrapsíquicas, o processo de desenvolvimento do psiquismo individual. Sendo assim, nesse processo de sociabilidade psíquica, modificando as atividades sociais modifica-se a consciência do homem e conseqüentemente, a lógica social.

Vigotskii concluiu que à consciência humana, nos vários estágios do desenvolvimento, não apenas difere em sua estrutura semântica, como também opera por meio de diferentes sistemas psicológicos. Enquanto nos primeiros estágios de sua formação o papel principal na estrutura da consciência é desempenhado pelas impressões emocionais diretas, nos estágios posteriores o papel decisivo é assumido inicialmente pela percepção complexa e pela manipulação com objetos, e nos estágios finais, por um sistema de códigos abstratos, baseado na função abstrativa e generalizadora da linguagem (LURIA, 2010, p. 197).

Para Marx, a exploração do homem por meio da atividade fundante da sociedade, o seu trabalho, transformou esta prática social fundamental numa atividade alienada e destruidora das potências espirituais do homem, originando assim, diversos e agressivos resultados sobre a sociedade. Para a editora⁷¹ Boitempo (2013):

⁷¹ Carta editorial disponível em: <https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/o-capital-livro-1-653>. Acesso em: 17/01/2022.

O objetivo de Marx era, por meio de uma crítica da economia política, compreender como o capitalismo funciona. Diante desse desafio, ele desenvolveu um aparato conceitual e metodológico para entender toda a complexidade do capitalismo, as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa e a relação direta entre acumulação de capital e exploração da força de trabalho.

Marx apresentou seu pensamento sobre as estruturas do sistema capitalista praticado na Europa, e por meio do pensamento guiado pela dialética da totalidade concreta, possibilitou a compreensão das ocultas determinações que imperam sobre as relações sociais de produção, em seus aspectos: econômico, político, social, cultural, indicando também o caminho para um entendimento concreto do desenvolvimento do ser humano, propondo a organização de uma psicologia verdadeiramente científica, que considerasse o desenvolvimento humano a partir de sua realidade concreta, e não de abstracionismos distanciados da realidade ou de concepções evolucionistas do desenvolvimento.

Em Marx, a atividade do trabalho é a primeira expressão de desenvolvimento do indivíduo humano. “A consciência humana, formada com base na atividade manipuladora, adquire naturalmente um caráter novo, radicalmente diferente dos processos psicológicos dos animais”. (VIGOTSKII, 1958 *apud* LURIA, 2010, p. 197).

Na relação do homem primitivo com a natureza, criando objetos e signos segundo suas necessidades, transformando o meio natural em meio cultural e a si mesmo, de biológico em cultural, simultâneo e historicamente.

Na socialização de suas produções em suas relações coletivas, transformou os pequenos grupos humanos em grandes civilizações humanas. Todo esse processo o transformou de ser primitivo em um ser social, cujo desenvolvimento é marcadamente ontológico histórico-materialista.

Para Marx (2011) o trabalho é elemento de mediação entre o indivíduo humano e seu desenvolvimento social, como sujeito cultural e histórico, a partir de sua relação com a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza e construir objetos para facilitar sua ação sobre ela, expande seu poder de atuação sobre o mundo, sua mão de obra, e ao mesmo tempo que constrói a cultura, constrói sua consciência.

Como exigência do próprio trabalho ou como necessidade de enfrentamento de novos problemas surgidos com a complexificação da sociedade, surgem outras dimensões da atividade social. Cada uma delas tem uma origem, uma natureza e uma função social diferentes. Assim, surgiram a linguagem, a socialidade, a arte, a educação, a religião, a ciência, o Direito, a política, a filosofia, etc. Todas elas têm sua origem a partir do trabalho, mas sua função social já não é transformar a natureza, mas mediar as relações entre os próprios seres humanos. (TONET, 2018, p. 3).

Pela grandeza contida nas atividades humanas, pela força que é própria da natureza dos indivíduos humanos, e pela capacidade produtiva e criativa desse mesmo homem, é que os capitalistas invertem essa realidade, guiados pela humanidade, riqueza, que não lhes foi dada.

No poema, letra da música “Guerreiro Menino”, Gonzaguinha, como um desses seres humanos invertidos, expressa sua versão apequenada, como resultado da exploração de sua força por meio do trabalho alienado. A escassez de delicadezas, o cansaço, a falta de reconhecimento, como também apresenta a dor que sangra pela falta do trabalho que enobrece. O compositor chama à atenção: os trabalhadores *são pessoas*, são fortes (mesmo confundidos como máquinas); mas são frágeis, tem sonhos, tem sentimentos, ama, o trabalhador também chora. Para o compositor, seu sonho é sua vida, mas a vida é o trabalho. Como em Marx, a vida se explica no tipo de trabalho realizado.

Guerreiro menino

(GONZAGUINHA, 1983)

Um homem também chora
Menina morena
Também deseja colo
Palavras amenas
Precisa de carinho
Precisa de ternura
Precisa de um abraço
Da própria candura

Guerreiros são pessoas
São fortes, são frágeis
Guerreiros são meninos
No fundo do peito
Precisam de um descanso
Precisam de um remanso
Precisam de um sonho
Que os tornem perfeitos
É triste ver este homem
Guerreiro menino
Com a barra de seu tempo
Por sobre seus ombros
Eu vejo que ele berra
Eu vejo que ele sangra
A dor que traz no peito
Pois ama e ama

Um homem se humilha
Se castram seu sonho
Seu sonho é sua vida
E a vida é trabalho

E sem o seu trabalho
Um homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata

Não dá pra ser feliz

O trabalho, as relações humanas, as atividades humanas, a realidade como ela se apresenta, sob a consciência social burguesa, nos coloca diante da necessidade de construção de uma nova consciência social. Para a escola, isto incide em novas práticas, novas atividades, caracterizando-se de uma educação escolar sensível, transformadora, procurando caminhos para oferecer o conhecimento em suas formas mais elaboradas, capacitando crianças e jovens para resistir às práticas de exploração das potências humanas, sendo nas relações de trabalho ou em outras formas de relacionamento.

Vigotski, partindo da perspectiva de Marx, faz uma crítica à sociedade capitalista e à sua forma de pensar o trabalho e suas atividades, especificamente o trabalho alienado, e nela inclui o trabalho educativo que treina o indivíduo para uma atividade específica, o que, segundo Vigotski, resulta num desenvolvimento humano também fragmentado.

E não só os trabalhadores, mas também as classes que os exploram – direta ou indiretamente – são escravizadas pelos instrumentos de suas atividades, como resultado da divisão de trabalho: os burgueses, amesquinados pelo capital e pela ganância de lucros; o advogado pelas idéias jurídicas ossificadas que o governam como se foram uma força independente; ‘as classes educadas’, em geral, por suas limitações locais, particulares e unilaterais, suas deformidades físicas e sua miopia espiritual. Estão todos mutilados pela educação que os treina para uma certa especialidade, pela escravização vitalícia a essa especialidade, até mesmo se essa especialidade seja fazer absolutamente nada [a mais absoluta lassidão]. (VIGOTSKI, 1930, p. 4).

A partir das relações reais de trabalho com a música nas escolas públicas e privadas (e na observação do alcance de ambas), e, sobretudo, provocadas pela teoria de que a consciência humana é forjada na prática social, nas atividades dentro das relações sociais, que percebemos a necessidade de compreender as atividades musicais para além do desenvolvimento da musicalidade. Consideramos as atividades musicais empíricas, principalmente aquelas tradicionalmente praticadas na Educação Infantil, buscando compreendê-las e encontrar formas de superá-las, orientadas pelo pensamento histórico-materialista.

3.4.1 Postura essencialista e postura contextualista

Na Educação Infantil, de maneira geral, o uso da música, na maioria das vezes e quando ocorre, é marcado pelas necessidades de organização da rotina da turma.

Galizia (2016), no entanto, destaca duas posturas no ensino das artes: a *essencialista* e a *contextualista*. Para o autor “Os *essencialistas* defendem a ideia de que o ensino artístico deve se preocupar apenas com o que está diretamente relacionado às Artes [...]” (GALIZIA, 2016, p. 11). Neste sentido, os autores que defendem a postura essencialista afirmam que pela riqueza humana contida nas Artes, por si só, deve ser ensinada nas escolas de Educação Básica. “Já os *contextualistas* defendem uma abordagem sociológica, ou seja, entendem que o ensino das Artes deve servir a causas sociais e formação de valores, atitudes e hábitos [...]” (ibidem).

A postura essencialista, portanto, defende o desenvolvimento musical da criança como sendo condutas estritamente musicais, ou como chamamos aqui de musicalidade, tais como: cantar com voz afinada, seguindo o tempo e o ritmo musical, compreender em termos de musicalidade a ação de cantar e tocar, além de compreender também o que diz a letra da música.

Os *essencialistas* discutem também a importância de ensinar música para que a criança seja capaz de criar música, e então defendem a importância do ensino técnico da música, para que o aluno tenha os conhecimentos musicais como instrumentos para produções musicais.

Por outro lado, os *contextualistas* primam em preparar os alunos, por meio da música, para a capacidade de se relacionar em grupo, na sociedade, munindo-os de comportamentos adequados à convivência social, hábitos e valores para que eles se adaptem ao ambiente. Segundo Galizia (2016, p. 11):

Para os autores que defendem essa postura, trabalhar música na escola inclui criar e executar canções que demarcam a hora de lavar as mãos antes do lanche, o ato de escovar os dentes etc. Músicas para comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc., também entram nesse grupo.

Sobre tais posturas, Penna; Barros e Mello (2012) afirmam que as funções essencialistas e contextualistas são tendências filosóficas que fundamentam ou explicam as formas de ensino ou de uso da música na escola e em projetos sociais. Para a autora a “filosofia intrínseca”, defende o ensino da música pelo próprio valor dessa prática social enquanto Arte; já a “filosofia extrínseca”, defende o uso da música pela sua utilidade e funcionabilidade social.

A autora se posiciona a favor de que as propostas de educação musical realizem suas atividades com música no sentido da articulação entre essas duas funções, para propor um ensino de música que pense a formação global do indivíduo. Para os autores:

[...] as funções essencialistas – voltadas para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico – e as contextualistas – que priorizam a formação global do indivíduo, enfocando aspectos psicológicos ou sociais –, superando assim a oposição entre essas duas posturas, que predominaram em distintas propostas para o ensino das artes (PENNA; BARROS E MELLO, 2012, p. 66).

Diante da exposição das duas posturas, entendemos que, para que o uso ou o ensino da música na escola, ambas as propostas devem olhar para a complexidade do desenvolvimento humano, considerando as condições históricas, nos aspectos econômicos e políticos, sendo portanto a construção da musicalidade uma proposta de superação da realidade individual para a social. E, aplicado à Educação Infantil, o uso da música deve considerar as especificidades para essa etapa do desenvolvimento humano, como período de formação das funções psíquicas superiores, e subsidiar esse processo. Assim realizado, o uso da música na Educação Infantil terá contribuído essencialmente para o desenvolvimento humano e escolar das crianças.

Ambas as posturas, portanto, não respondem sozinhas às necessidades de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar. Sendo o desenvolvimento humano construído culturalmente e não naturalmente, as propostas com música deve pensar a criança como ser social e devendo ser conduzida para um processo que esteja assentado na apropriação dos signos e dos instrumentos da cultura, tanto pela importância social desses elementos, quanto pela capacidade de provocar no indivíduo sua humanização.

Diante desta polêmica, orientamo-nos pelo princípio de que há a necessidade de superação de qualquer forma de fragmentação e privatização do conhecimento mais elaborado e pela necessidade de apropriação cultural que contribua para enriquecimento afetivo-cognitivo de todas as crianças, independentemente da sua classe social.

A Educação Infantil, como lugar social de oferta intencional da cultura, recebe como determinação curricular a oferta que dispensa a música enquanto área de conhecimento, como já apresentamos em tópico 2.4.1. O desenvolvimento musical das crianças não consta, pela BNCC, como habilidades e competências necessárias às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. O que o documento propõe são experiências aleatórias com o som. Tal proposta se justifica na citação a seguir:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também,

voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)³, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)⁴⁷². É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 2017, p. 8).

O texto do documento apresenta claramente a intenção e o caráter da educação que se organizou para as práticas de ensino a serem cumpridas a partir de 2017, como a formação técnica dos estudantes segundo as necessidades do mercado. Pressupondo que os filhos dos trabalhadores estejam prontos para trabalhar, em média, aos 18 anos. Sendo assim, essa determinação pressupõe uma Educação Infantil como etapa para formação das bases psíquicas para que este objetivo seja alcançado e o uso da música no sentido prático, *práxis utilitárias*, como ocorre na oferta da *postura contextualista*, ganha lugar privilegiado.

3.4.2 Atividades emancipadoras

Para Tonet, a escola precisa compreender que sozinha não consegue transformar a sociedade. Para o autor outras formas de ação social, de coletivos organizados fora da escola, conseguem atingir resultados de transformação real na sociedade mais rapidamente. Para o autor cabe à escola compreender também que a educação está planejada para formar mão de obra para o capitalismo, mas que à escola caberia a função de “Realizar atividades educativas emancipadoras, isto é, que contribuam para a construção de uma sociedade verdadeiramente livre e humana” (TONET, 2018, p. 12).

Assim, pensamos que uma Educação Infantil que pretende uma sociedade mais humana, é perceber primeiro a urgência de oferecer atividades educativas que propiciem a formação de bases psíquicas que possibilitem ao longo da história da criança, o desenvolvimento de uma inteligência e personalidade autônoma.

Para um projeto de sociedade, no entanto, em que a formação escolar está à serviço para soluções cotidianas e do trabalho, as intenções de desenvolvimento musical, bem como uma pessoa sensível em nada resolveria no dia a dia de uma empresa.

⁷² A BNCC traz como nota de rodapé: “ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: Acesso em: 7 nov. 2017”. O documento na íntegra está disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02/12/2021.

Nosso trabalho apresenta-se contrário à proposta de educação puramente utilitária, como se apresenta nossa proposta nacional para os currículos. Somente uma educação escolar que caminhe para o desenvolvimento das potências humanas, intelectualidade e técnica, pela apropriação dos conhecimentos e tecnologias mais desenvolvidos da cultura de seu tempo, por meio de atividades realmente educativas, possibilita o desenvolvimento rumo ao empoderamento dos indivíduos e consegue contribuir para o desenvolvimento da própria sociedade.

Tonet (2014), ao discutir a especificidade da educação escolar, apresenta o conceito “emancipação humana” pela perspectiva de Marx e traz para nossa compreensão que a emancipação no sentido do materialismo histórico é uma forma mais elevada dos sujeitos se relacionarem, é caracterizada pelo desenvolvimento pleno, intelectual e prático, de todas as pessoas. Para o autor é:

[...] uma forma de sociabilidade, situada para além do capital, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material (o processo de trabalho sob a forma de trabalho associado) e, a partir disso, o conjunto da vida social (TONET, 2014, p. 11).

Assim, para uma sociedade emancipada, as relações de gênero, a relação criança e adultos, do homem com a natureza, do homem com o trabalho, do homem com o dinheiro, do homem e o tempo, do homem consigo mesmo, teriam novas necessidades, ao articular de forma equilibrada o trabalho e o tempo livre, uma nova organização social, uma sociedade socialista e não em numa organização em classes, onde os direitos e acessos também são divergentes.

Para Tonet, “Os homens só poderão ser efetiva e plenamente livres, isto é, humanamente emancipados, em uma sociedade comunista, isto é, em uma sociedade livre de toda forma de alienação, exploração e dominação do homem pelo homem (TONET, 2014, p.11).

O processo de emancipação, portanto, implica sempre um complexo processo de lutas da classe proletária contra a burguesia. Segundo o autor, esse processo pode ocorrer em vários campos da sociedade, no econômico, político, social e ideológico, por meio das “atividades educadoras emancipadoras”.

Tonet, delinea a atividade emancipadora como aquela que em seu desenvolvimento está totalmente ligada ao seu objetivo final. Nos preceitos da teoria de Marx, sobre a luta radical contra o capitalismo, a atividade educativa emancipadora é aquela destinada a formar a práxis revolucionária nos sujeitos e ela pode ocorrer em tempos e lugares diferentes.

A educação escolar, como lugar social para a educação formal, também pode oferecer atividades educativas emancipatórias, mas para tanto é importante que a escola compreenda o conceito “emancipação humana” e compreender qual o fim das atividades emancipadoras, para se colocar ou não na luta contra a burguesia. Somente a partir dessa consciência, a escola pode vir a formar sujeitos revolucionários em seu discurso, em suas ideias, mas principalmente nas suas atividades, produções e relações sociais.

O sujeito revolucionário, no sentido que traz Tonet (2014), é alguém que se opõe radicalmente contra as estruturas do capitalismo. Este sujeito, por meio da educação, apropriou-se do patrimônio material e intelectual em sua forma mais elaborada conquistado pela humanidade, mas acima de tudo compreendeu a organização social posta e luta para sua radical inversão.

Tonet lembra que numa sociedade capitalista, os conteúdos dos currículos “[...]são organizados e tratados de modo a impedir, embora não de forma absoluta, uma compreensão efetivamente revolucionária de todo o processo histórico” (TONET, 2014, p. 15). Haja vista, o capitalismo prima pela oposição entre o desenvolvimento manual e o intelectual, para formação de trabalhadores, basta uma formação que leva a aprendizagens de técnicas para o trabalho da forma posta pelo capitalismo.

No entanto, para Tonet (2014) o conhecimento dos conteúdos específicos em suas formas mais elaboradas não torna o homem um em um ser em busca da emancipação própria e da sociedade, um revolucionário. Segundo o autor, para essa construção é necessário o conhecimento de como a formação social se fundou sobre a categoria “trabalho”.

Neste sentido, perguntamos: qual dos músicos, dos grandes compositores da história da música ocidental mudou a história da música e também da sua sociedade? Intencionalmente respondemos: Beethoven⁷³ mudou o rumo da música e tentou mudar o mundo.

No sentido em que expõe Tonet (2014), podemos inferir que não é a música em seu estado mais evoluído que chama o compositor ou o músico para seu espírito revolucionário, mas o conhecimento da realidade histórica da organização social e o reconhecimento de que sua produção é um momento cultural inserido na totalidade histórica e cultural da humanidade. Ainda sob a construção de Tonet, entendemos que um músico bem formado, mas que não conhece a história da humanidade, a história da exploração da burguesia sobre os trabalhadores,

⁷³ Sobre Beethoven e a Revolução Francesa. *Beethoven: homem, compositor e revolucionário (Parte 1)*. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/beethoven-homem-compositor-e-revolucionario-parte-1/>. Acesso em: 01/12/2021.

e nem foi submetido a essas experiências, é levado para a constituição de uma consciência e práxis conservadora.

Segundo Tonet, a luta social, dependendo das condições, e as condições desumanas de um trabalhador formam a consciência revolucionária muito mais rapidamente que a formação por via da escola. “[...] não é possível lutar contra o velho se não souber odiá-lo; saber odiar é emoção. Não é possível construir o novo se não souber amar entusiasticamente o novo, pois o entusiasmo apenas resulta de uma educação artística correta” (PISTRAK *apud* VIGOTSKI, 2018a, p. 77).

Para Tonet (2014) essa luta contra o velho caracteriza apenas o processo em busca do novo, a construção de uma nova sociedade, e não como a emancipação de fato. Para o autor:

Estou, no entanto, referindo-me ao processo de conquista da emancipação humana e ainda não à sua plena efetivação. É aqui que as atividades de caráter emancipador, nos mais diversos campos, terão seu lugar. A questão que se coloca é: o que define o caráter de uma atividade? O que caracterizaria uma atividade como sendo emancipadora? (TONET, 2014, p. 12).

Assim, como forma de colocar a sociedade capitalista em vias de libertação, que é processo complexo, histórico-materialista, Tonet defende as atividades educativas emancipatórias, podendo ser efetivadas em vários espaços sociais, e também, e necessariamente na escola. Esse novo tipo de atividade eleva o ser humano para um novo tipo de homem, novo tipo de sociedade, novo tipo de sociabilidade, alcançada pela superação radical da forma de organizar todas as relações humanas. Invertendo a sociedade, da forma que ela está, por meio da desapropriação do poder da Burguesia sobre o Estado, para um Estado que é dirigido pela classe trabalhadora. Consiste nessa revolução, o início para a emancipação da sociedade, de um pensamento pós-moderno para um pensamento guiado pelo senso de coletividade, por tanto nova forma de sociabilização do processo de produção. O que caracterizaria uma sociedade sem classes sociais, sem exploração do trabalhador e relações sociais pautadas numa ética orientada pela justiça humana.

3.4.3 Atividades criadoras para emancipação

O acesso à cultura pode ocorrer nos mais variados espaços e sob variadas formas de relações sociais, com a possibilidade do acesso virtual, por exemplo, além dos espaços de vivência clássicos surgem novas formas de atividades com a cultura.

A educação musical, da mesma forma, pode iniciar nas relações cotidianas, nas relações com interações da criança com o mundo digital, em relações informais com a música, conforme os costumes e organização de cada família, por exemplo.

Para a teoria do ser social é na prática social, na inserção na cultura que o indivíduo se apropria dos instrumentos e signos criados pela humanidade. Desse conjunto de práticas, estão as várias práticas musicais, as várias musicalidades que vão compor a prática social em música.

Como expressão de musicalidade temos os músicos de bandas, de igreja, dos terreiros de umbanda, de grupos folclóricos (Folia de Reis), temos os músicos da roda de capoeira, os músicos que tocam em festas, os músicos de uma escola de samba, os músicos de rua, os Beat Maker ou DJ, os músicos de bar, de orquestras, de estúdios, os maestros, os pesquisadores, os musicoterapeutas, os educadores musicais, os professores de música, o preparador vocal e o cantor e outros tantos. Ao listar esses tipos de músico expressamos também os vários tipos de musicalidades que marcam esses indivíduos. O acesso diferenciado à música leva à formação de musicalidades também diferenciadas.

A diversidade de práticas sobrevém das várias formas e condições dos sujeitos serem colocados na relação com a música. Sobre as questões específicas à musicalidade humana, também entre os músicos sempre houve importantes discussões sobre quais conhecimentos qualificam uma pessoa como músico? Ou, como caracteriza a musicalidade de um verdadeiro músico? As discussões entre músicos, a partir de suas vivências práticas, quer afirmar sobre a necessidade do conhecimento teórico e técnico juntos, mas ao mesmo tempo ficam diante do impasse sobre o dom para a música, como marca individual que fará a diferença no processamento dos conhecimentos teóricos e técnicos para o desenvolvimento musical ideal.

No âmbito da construção consciente da musicalidade, é, somente ao colocar intencionalmente a criança em relação com a música, no entanto, é que se pode organizar o processo de educação musical para um desenvolvimento humano que vá além do desenvolvimento da musicalidade. É neste sentido que podemos encontrar no desenvolvimento da musicalidade como processo mediador do desenvolvimento das funções psíquicas, à maneira que coincida com as bases psíquicas necessárias para o desenvolvimento individual e social da criança para sua emancipação enquanto ser social.

Na atividade musical educativa para o desenvolvimento inteiro da criança realiza-se o desenvolvimento musical e ao mesmo tempo encontra-se as exigências que mobilizam as funções cerebrais como a percepção, a escuta, a memória, a atenção e a lembrança voluntária, a imaginação, o pensamento, a capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional,

a presença da vontade, da fala, dos sentimentos, da concentração, pela riqueza da produção humana assentadas na prática musical.

Reiteramos que, segundo Tonet (2014) não é a apropriação dos conhecimentos mais elaborados existentes que tornam um músico em um ser humano transformador da sua realidade e da realidade de sua comunidade, mas sim o reconhecimento histórico e cultural de sua condição enquanto ser forjado pela realidade construída pelo próprio homem.

Para Tonet (2014), o conhecimento dos conteúdos específicos não torna o homem um revolucionário, como já trouxemos anteriormente, as vivências, as condições reais de vida, podem ajudar mais rapidamente à essa conduta.

A aquisição do conhecimento elaborado sem a percepção ou conhecimento da história da formação histórica das relações injustas e exploração do trabalho humano torna o indivíduo em um receptor de conteúdos para um desenvolvimento individualista, desconectado da vida real da maioria a sua volta. É preciso conhecer a história das pessoas e do mundo para fazer parte dela. O conhecimento da formação da sociedade pela perspectiva histórica das realidades dos grupos para reconhecer suas lutas.

Afinal, não existem uma Física, uma Matemática ou uma Química etc., reacionária ou revolucionária. Mas, mesmo a Física, a Matemática ou a Química são, elas mesmas, mediações para o conhecimento da natureza e estarão, ainda que de forma muito mediada, a serviço da construção de alguma forma de sociabilidade. Antes de ser físico, matemático ou químico, o sujeito é um ser humano, faz parte de uma sociedade concreta e também a ele dizem respeito os destinos da totalidade da sociedade (TONET, 2014, p. 16).

A atividade do indivíduo dentro das experiências sociais, bem como sua constância ou ausência, qualidade ou sua insuficiência, orienta sua atividade intrapsíquica. Conforme o desenvolvimento e formação de suas funções psíquicas superiores será sua consciência.

Nas relações sociais, a qualidade desse desenvolvimento será expressa na sua forma de realizar suas atividades sociais, na forma de se relacionar com o que é externo e também com sua própria consciência. “Na unidade matéria-ideia o psiquismo humano se edifica, conquistando seu mais complexo atributo: a orientação consciente do comportamento” (MARTINS, 2011, p. 42).

Para atingirmos uma nova consciência social, há, antes de tudo, a necessidade de superarmos as contradições que essa própria sociedade possui, ao encontro do que afirma Kosik (2002, p. 23-24) sobre a “destruição da pseudoconcreticidade”, convertendo as *atividades utilitárias*, em *atividades revolucionárias*, por meio da construção do pensamento histórico-

materialista como possibilidade para a instauração de uma nova consciência social, processo que coincide com a humanização do homem.

Sendo as atividades utilitaristas resultados da divisão do trabalho humanizador em duas classes: trabalho prático e trabalho intelectual. Dessa divisão surge os vários tipos de homens e suas formas de apropriação das produções e das maneiras de estabelecer suas relações, e por fim, e principalmente, seu desenvolvimento é marcado por essa fragmentação. Propor atividades revolucionárias é propor a inversão desse contexto.

“A fonte da degradação da personalidade das pessoas, na forma capitalista de produção, também contém, em si mesma, o potencial para um infinito crescimento da personalidade humana” (VIGOTSKI, 1930, p. 8).

A elevação das condutas humanas de práticas para técnica-intelectual é um objetivo revolucionário que deve ser perseguido também pela escola, tendo início no período fundamental para o desenvolvimento humano: a infância.

Na Educação Infantil, para pensar uma educação musical fluente, sem barreiras a superar, no processo de desenvolvimento cultural das crianças mediado pelos signos musicais ocorre a construção da musicalidade. A relação da criança com a música garante à criança um acúmulo de experiências musicais e de vivências na criança, pela sua atividade real, possibilita a aquisição de uma musicalidade infantil criativa. “Chamamos de atividade criadora do homem àquela em que se cria algo novo. Pouco se importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (VIGOTSKI, 2018a, p. 13).

Nesse sentido, Vigotski considera toda forma de reelaboração de uma ideia ou comportamento, ou até mesmo na substituição de um objeto por outro, como ocorre *no jogo lúdico* da criança (LURIA, 2010) como criatividade.

Para Vigotski (2018a, p. 18) “Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil é a da criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança”. Segundo o autor podemos observar o processo de criação realizado pelas crianças desde a primeira infância, quando a criança utiliza objetos que simbolizam aqueles que elas necessitam no momento da brincadeira, mas por diversas impossibilidades, não são acessíveis no momento.

Na imitação de comportamentos e ideias, a criança faz mais que lembrar o que viu e ouviu em suas experiências anteriores, para se expressar em suas brincadeiras, a criança realiza a atividade criadora o tempo todo. “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VIGOTSKI, 2018a, p. 18).

A criança recria a realidade experimentada o tempo todo, pela capacidade psíquica da imaginação, construída da riqueza de material cultural internalizada pelas vivências da criança e conservada pelo cérebro.

No cotidiano da Educação Infantil, então, é lugar social propício para organizar experiências que coloquem as crianças em atividade musical criadora. Para Vigotski, toda produção humana, por mais simples que pareça, é fruto da imaginação, produto da criação humana. “Se compreendermos a criação, em seu estado psicológico verdadeiro, como a criação do novo, é fácil chegar à conclusão de que ela é o destino de todos, em maior ou menor grau; ela também é uma companheira normal e constante do desenvolvimento infantil” (VIGOTSKI, 2018a, p. 53).

A atividade de criação está subordinada à riqueza e diversidade de experiências anteriores da pessoa, pois esse material estará disponível para sua imaginação. Para uma educação musical que resulte em uma expressão musical criativa e criadora de música, lembramos Vigotski quando afirma sobre a necessidade de

[...] ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência, sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativas e produtivas será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2018a, p. 25).

A Psicologia Histórico-Cultural, pela psicologia científica postulada por todo trabalho em Vigotski e principalmente pela realidade empírica, torna evidente que a apropriação da musicalidade não está condicionada pela aptidão musical nata, não é um dom natural, mas está vinculada a construção intencional para a internalização de conceitos e condutas musicais superiores, pois foram forjadas na cultura, pela atividade criadora do homem.

Vigotski discute sobre a questão do talento. Respondendo à seguinte pergunta: “[...] a atividade da imaginação não depende do talento? Existe uma opinião muito difundida de que a criação é o destino de eleitos e que apenas quem tem o dom de um talento especial irá desenvolvê-la, podendo considerar-se convocado para a criação” (VIGOTSKI, 2018a, p. 53).

O autor afirma que este postulado não procede na realidade. O que às vezes impede a atividade criadora é a escassez de experiências anteriores, falta muitas vezes repertório cultural que subsidie sua imaginação. “O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com o qual, posteriormente, será

construída a sua fantasia. Segue-se um processo complexo de reelaboração desse material” (ibid, p. 37-38).

Tal proposição opõe-se ao pensamento orientado pela psicologia tradicional, cujos fundamentos suscitaram a um abandono de esforços, individuais e coletivos, como marca de nossa sociedade, para a apropriação da musicalidade - como conjunto de expressões musicais superiores de criação, repertórios em suas formas mais criativas - pois segundo a concepção naturalista o comportamento musical, a musicalidade o ouvido sensível aos sons seria uma condição biológica, sendo assim, aprendizagens referentes à música, dependeria dessas condições natas do indivíduo.

Vigotski, além de comprovar os equívocos da psicologia com preceitos para a naturalização do desenvolvimento humano, denuncia: “As classes sociais privilegiadas detêm um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área da ciência, da técnica e das artes porque exatamente nessas classes estão presentes todas as condições necessárias para a criação” (VIGOTSKI, 2018a, p. 44). Isto ocorre porque para que haja criação, no sentido pleno da atividade criadora, requer condições materiais e psicológicas necessárias para que os indivíduos façam suas descobertas.

Aqui encontro parte da resposta para uma pergunta que trouxemos no tópico 2.1: “Porque a sociedade não consegue formar mais compositores como Beethoven?”. Como resposta, temos também que: Cada época da história, com suas condições sociais, econômicas, políticas e suas necessidades, determina também sobre a produção artística e sobre as condições humanas para realizar atividades produtoras.

Na educação escolar, a consciência pedagógica que reconhece a importância da oferta da cultura para a criança contribui para seu desenvolvimento. A educadora musical, Violeta Hemsy de Gainza, trabalha com a mesma intenção: “Educo todas as crianças como um intérprete em potencial, como um compositor em potencial, como um maestro em potencial, enfim, como ouvinte qualificado em potencial” (GAINZA, 1988, p.116).

A autora, certamente, refere-se ao ensino da música em escolas próprias para o ensino de música e também para seu país, tendo em vista as condições reais de seus alunos, e não para o ensino da música nas escolas de educação básica brasileiras.

Quando voltamos para as condições reais da escola brasileira, compreendemos que não é possível realizar um trabalho, em qualquer disciplina, que consiga oferecer todo o acesso cultural que as crianças precisam para se desenvolverem com qualidade.

Em suma, desenvolvimento da pessoa humana implica, inescapavelmente, a apropriação da riqueza – material e espiritual – que constitui patrimônio comum e da

qual os indivíduos necessitam para se tornarem membros do gênero humano. Este processo, evidentemente, tomará uma forma concreta em cada momento e lugar históricos. Vale enfatizar: a forma do trabalho é que determinará, em última instância, o acesso que os indivíduos terão à riqueza do patrimônio humano. Desse modo, a forma concreta da sociabilidade e, em especial, a forma concreta do trabalho, nos permitirão compreender como se efetiva o desenvolvimento da pessoa humana (TONET, 2018, p. 4).

Desta forma o ensino deve partir do princípio de que a atividade do indivíduo é seu lugar de desenvolvimento.

Alcançar um resultado ideal dentro de uma atividade coletiva é uma questão que pode ser bastante complicada para a forma de consciência constituída numa sociedade capitalista, onde os estímulos para o egoísmo, o individualismo e a meritocracia são amplamente valorizados. Na atividade educativa musical para a coletividade, pode ser uma questão complexa para muitas crianças. No desenvolvimento dessa atividade, algumas questões inerentes à vida coletiva emergirão, podendo ser momento de grande aprendizagem para o grupo.

Educar seres humanos em idade pré-escolar é estar preparado para atender as necessidades desse período do desenvolvimento humano em suas especificidades psíquicas. Introduzir a música, como conjunto de signos e instrumentos que mediem o desenvolvimento das múltiplas relações intrapsíquicas, é contribuir com o desenvolvimento do caráter individual das crianças.

Educar tendo o desenvolvimento da musicalidade como processo mediador é alcançar a psicologia do ser social, de que a criança se desenvolve pelos acessos realizados na cultura, a musicalidade não vem com ela quando nasce. A propósito, todas as aptidões humanas devem ser construídas a partir da introdução da criança na vida cultural.

Para educar no espaço escolar, no entanto, é preciso que ocorram superações das mais diversas condições reais em que a escola como instituição social encarregada de transferir os conhecimentos necessários ao desenvolvimento máximo dos indivíduos humanos, professor enquanto trabalhador, a criança enquanto ser humano em período crítico de desenvolvimento, considerando a condição de classe para a escola brasileira.

Este trabalho, emergido das condições reais de pesquisadoras, tendo suas individualidades também constituídas nas condições reais da classe trabalhadora de um país marcado pela divisão fragmentada do conhecimento, material e espiritual, depara-se com a necessidade de compreender como o uso da música na Educação Infantil que contribua para o desenvolvimento de novas formas de sociabilidade, desde a infância, considerando as

contradições reais? Como superar o signo da fragmentação do desenvolvimento infantil, dentro do processo particular e ao mesmo tempo social de desenvolvimento da musicalidade infantil?

Como formar bases psíquicas, na formação plena de cada função psíquica superior, para que a criança desde sua chegada à Educação Infantil vá se desenvolvendo no caminho de criar necessidades para uma nova forma de se relacionar com o trabalho em seus vários períodos de desenvolvimento, a começar pelas atividades das crianças na escola? Como propor experiências musicais com as crianças para que elas, em suas atividades musicais, acumulem material, psíquico e prático, ricos para seu período de desenvolvimento ulterior?

CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa procurou compreender a relação existente entre o trabalho intencional para o desenvolvimento da musicalidade e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças em idade pré-escolar sob a perspectiva Psicologia Histórico-Cultural.

O problema da pesquisa foi compreender se o processo de construção da musicalidade medeia às funções psíquicas superiores. Para tanto, nos aproximamos da psicologia vigotskiana. O movimento do método foi sob a perspectiva da dialética do concreto; seus pressupostos, suas leis gerais. No caminhar, nos deparamos com algumas divergências, principalmente no que diz respeito ao que se tem entendido sobre o método utilizado por Marx, de cujos escritos apresentou as interrelações ocultas do sistema de produção do capitalismo.

Num esforço intelectual e prático real, em busca da concreticidade e integralidade sobre o fenômeno investigado, por meio da pesquisa, concluímos que a musicalidade humana é resultado das mais diferentes formas de relação artística do homem com os sons percebidos na sua relação com a natureza. Em cada época, em cada contexto de vida real, dentro das relações sociais, de acordo com as movimentações práticas e espirituais da sociedade, o homem vem manipulando os sons, pela atividade produtora, em busca da forma plena de criação, para expressar ideias sobre a própria música ou sobre a vida social, condicionando sua produção à alguma estética.

O conjunto histórico dessas produções formam a música enquanto arte. A história dessa arte traz registros de partes da movimentação humana em torno do fenômeno rítmico-musical. É pelas metanarrativas, como representação da história concreta da relação dos coletivos dos homens e pelos registros e produtos reais, que nos torna possível participar da produção universal dessa forma de conhecimento, praticando e produzindo música.

À vista disso, a obra musical, às vezes, é criada, ora com maior orientação da razão, ora da emoção, ou, em forma mais desenvolvida: uma criação que tem como materiais geradores: instrumentos da razão e da emoção, conhecimentos técnicos e intelectuais (material e espiritual), como expressão de uma musicalidade para seu inteiro teor humano e artístico.

Dessa expressão de catarse, pela homogeneização dos conhecimentos musicais universais, e pela teoria do ser social em Marx e Vigotski, percebemos a musicalidade individual, em sua forma mais plena, como um conjunto de apropriações de conhecimentos musicais técnicos e intelectuais, expressados nas práticas criativas humanizantes.

Foi também pela teoria do ser social que compreendemos, no entanto, que a musicalidade concreta está condicionada pela vida musical da sociedade. Desta forma, a

música, sendo produto da sociedade, está sob as determinações dos aspectos políticos, econômicos, filosóficos e científicos. Sendo assim, a arte, mesmo sendo atividade autônoma enquanto área de conhecimento, também é resultado da lógica social de cada tempo, é parte e expressão das percepções humanas sobre o todo social. A musicalidade é parte de uma totalidade concreta.

Contudo, a musicalidade humana, em sua universalidade, dentro de uma lógica capitalista apresenta-se a partir das apropriações fragmentadas, construídas em contextos musicais particulares marcados por uma relação alienante. Cada tipo de homem apresentará um tipo de musicalidade, por serem constituídos em uma sociedade dividida em tipos de classes, como resultado da fragmentação da atividade em atividade prática e atividade intelectual. As musicalidades numa sociedade de classes são, portanto, fragmentos da musicalidade universal. Há musicalidades constituídas na prática cotidiana da música, e musicalidades constituídas a partir do conhecimento técnico desprovido da criatividade artística. A construção da musicalidade, sob o signo da exploração - marca social presente nas mais variadas formas de relação social - será sempre fragmentada.

Tendo em vista que o princípio da musicalidade está na manipulação do som realizada pelo homem, afim de realizar um tipo de trabalho criativo, os resultados dessa produção podem caminhar para sua própria depreciação. Observando a linha cronológica das produções musicais - Partindo do trabalho de Pitágoras (na divisão da onda sonora em diferentes grupos de frequências), ao trabalho de Bach (pela apropriação da descoberta de Pitágoras, descobrindo que era possível construir harmonias, compor música e afinar as cordas do cravo, a partir de todas aquelas frequências) – podemos afirmar que os ouvidos pós-modernos (levados a negar toda essa construção e seu historicismo) apresentam suas produções à vontade do subjetivismo alienado, sem percepção das origens, sem percepção das manipulações externas do momento presente e sem compromisso com o futuro da música enquanto arte, como expressão de reconhecimento da individualidade humana.

Compreendemos, a partir de nosso referencial teórico, a apropriação do conhecimento como movimento que deve alcançar três níveis: universal, particular e individual. A musicalidade como conhecimento a ser apropriado pelo indivíduo, que é ser social, ocorre sob o mesmo movimento, do universal, mediado pelas particularidades de cada sujeito, resultando na apropriação dos conjuntos de signos e instrumentos que marcam esse momento particular, resultando na musicalidade individual.

No âmbito da educação musical, como processo de construção da musicalidade, o movimento de apropriação do patrimônio humano musical é o mesmo: do conhecimento

universal em música à musicalidade individual, sob a mediação da música apresentada pelo conjunto das práticas sociais atuais em música, o momento particular da humanidade.

À vista disso, consideramos que o uso da música na pré-escola, mediado pelas especificidades do momento particular do qual a escola é parte, deve ter intenção de ampliar o conhecimento cotidiano das crianças, imprescindivelmente para a universalidade.

Como resultado do caminho percorrido até aqui, deixamos como necessidade para novos estudos e experimentação musical prática a atividade de cantar poemas musicados como *atividade musical educativa*, pois entendemos que na apropriação e domínio da voz cantada, medeia-se para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, específicas deste período de desenvolvimento humano, a “idade pré-escolar”.

Pelas vivências na prática docente com música na Educação Infantil e agora com aporte teórico na psicologia do desenvolvimento cultural das crianças, vemos a possibilidade, nesse tipo de prática musical, de uma forma de uso da música que pode ser também a superação da postura mais comum na Educação Infantil: a postura *contextualista*, como também pode ser uma contribuição às práticas *essencialistas*, pois estas, pretendem ao desenvolvimento da musicalidade, mas prescindem das especificidades do período de desenvolvimento no qual estão as crianças. Tal postura, desprovida da teoria do ser social, não garante o pleno desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Dessa forma, fica a proposição da atividade do canto, cujo repertório reúna canções com poemas e arranjos musicais marcados pela musicalidade e poesia criativas, e, por meio do trabalho intencional do professor, a criança possa perceber a vida que se esconde nas palavras cantadas, como forma de desenvolvimento da memória, da atenção voluntária, da imaginação, da criatividade e sensibilidade para as coisas que não se pode ver, pois estão nas estruturas ocultas.

Consideramos, portanto, a urgência para a organização da prática docente a apropriação dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, sobretudo para propor formas de experiências musicais educativas, sobretudo pela retirada da música da proposta nacional para a Educação Infantil, a BNCC para a Educação Infantil, como medidas para cumprimento da agenda pós-moderna no Brasil. Tendo em vista que as metas desse acordo social leva à defesa do desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, mas ao mesmo tempo propõe currículos escolares que rompem com as disciplinas clássicas, supervalorizando as experiências cotidianas. Tem-se aqui o esvaziando curricular dos conceitos científicos e do conhecimento em sua historicidade, determinando para a formação das crianças e jovens para as questões da vida cotidiana, para o trabalho e para a cidadania, retirando a possibilidade de a escola ser um

lugar de transmissão de conhecimentos escolares e de acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade.

O que diremos às crianças? “Vamos fazer música?”.

Mesmo que seja para cantar “Atirei o Pau no Gato”, “Pirulito que Bate-bate”, “Borboletinha”, “Boa Tarde Coleguinha, como Vai”, “Os Dez Indiozinhos”; tocar em bandinhas rítmicas feitas com sucatas. Quem sabe cantando, dançando, batucando latas e potes com as crianças, pela musicalidade sociabilizada desse contexto musical ingênuo e pela alegria das crianças ao batucarem seu potes coloridos e barulhentos, de repente consigamos *cantar* para elas o drama histórico dos adultos, *batucar* com elas o ritmo para a real liberdade, *dançar* em roda o samba da luta dos homens e inculcá-lhes o hábito de *cantar à liberdade*. E assim, tendo a música e a palavra como instrumento de luta, seguiremos por aí, organizando pequenas revoluções musicais com as crianças, na luta por uma Educação Infantil com Música, sempre!

À *Vova e à Valen*, fica meu amor e gratidão, por passarem esses dois anos de suas infâncias (em período de pandemia) me fazendo sentir a tia mais legal das galáxias, mas atirando pedras na janela para que eu parasse de escrever e fosse brincar!

Às minhas corajosas sobrinhas *Helloá e Giuliana* e ao corajoso *Raul*, fica o meu pesar por estarem vivenciando seus primeiros anos de vida, marcados pelo distanciamento social.

A todas as crianças que esperam por dias e noites com sol!

Aos nossos Filhos

(Ivan Lins e Vitor Martins – 1978)

Perdoem a cara amarrada
Perdoem a falta de abraço
Perdoem a falta de espaço
Os dias eram assim

Perdoem por tantos perigos
Perdoem a falta de abrigo
Perdoem a falta de amigos
Os dias eram assim

Perdoem a falta de folhas
Perdoem a falta de ar
Perdoem a falta de escolha
Os dias eram assim

E quando passarem a limpo
E quando cortarem os laços
E quando soltarem os cintos
Façam a festa por mim

E quando lavarem a mágoa
E quando lavarem a alma
E quando lavarem a água
Lavem os olhos por mim

Quando brotarem as flores
Quando crescerem as matas
Quando colherem os frutos
Digam o gosto pra mim

Digam o gosto pra mim

REFERÊNCIAS

ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. **Revista Música na Educação Básica**. Capa. Londrina-PR. Disponível em:

http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb. Acesso em: 27/07/2020.

ABREU, T. X. **Música e educação escolar: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical**. Tese (Doutorado) - Programa de pós-graduação em educação escolar. Universidade estadual paulista - Júlio de mesquita filho - Faculdade de ciências e letras programa de pós-graduação em educação. 2018.

Araraquara/SP. 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/157273>. Acesso em: 14/06/2020.

ABREU, Thiago Xavier de; DUARTE, Newton. A notação musical e a relação consciente com a música: elementos para refletir sobre a importância da notação como conteúdo escolar. **Revista da Abem**, v. 28, p. 65-80, 2020. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/862>. Acesso em: 01/01/2022.

AMATO, R. De C. F. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica Brasileira. **Revista Opus**. n12 – 2006. Disponível em:

<http://www.musicaeducacao.ufc.br/>. Acesso em: 02/07/2020.

ARCE, A. **A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas: rastros e traços de uma construção social do ser criança**. -- São Carlos: EdUFSCar, 2010. 69 p. -- (Coleção UAB-UFSCar).

BARBOSA, M. F. S. **Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições da perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação de Universidade de São Paulo. 2009. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09092009-162831/publico/MariaFlavia.pdf>. Acesso: 07/01/2021.

BELLOCHIO, C. R.; FIGUEIREDO, S. L. F. de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **ABEM. Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 2175 3172.

BOITEMPO. **Boletim Boitempo**. K. O Capital: crítica da economia política. Livro 1, O Processo de produção do Capital. Tradução: Rubens Enderle. Editora: Boitempo Editorial. São Paulo. 2013. Disponível em: [O Capital \[Livro 1\] - Boitempo Editorial](#). Acesso em: 08/01/2022.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09/05/2020.

BRASIL; Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para a

operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rcceb002-16-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21/05/2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº02, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília/DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 06/03/2021.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº5 de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 06/03/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 06/03/2021.

CAVINI, M. P. **História da Música Ocidental: uma breve trajetória desde a Pré-História até o século XVII.** São Carlos: EdUFSCar, 2011. 175 p. – (Coleção UAB-UFSCar). Volume 1. Disponível em: EM_Maristela_HistoriaMusica_1.pdf (ufscar.br). Acesso em: 20/11/2021.

CAVINI, M. P. **História da Música Ocidental: uma breve trajetória desde o século XVIII até os dias atuais /** Maristella Pinheiro Cavini. -- São Carlos: EdUFSCar, 2010. 101 p. -- (Coleção UAB-UFSCar). Disponível em: EM_Maristela_HistoriaMusica_2.pdf (ufscar.br). Acesso em: 20/11/2021.

CAMARA ÁRABETV. **Música Árabe (parte 1) – Rota do Oriente.** disponível em: <https://youtu.be/b7JF69HFnwk>. Acesso em: 14/03/2021.

CHASIN, J. **Método Dialético.** Maceió, s/d, (mimeo). (p. 1-23).

CORREA, S. R. S. **Ouvinte consciente: arte musical, 1º grau, comunicação e expressão.** 48 ed. São Paulo, Casa Manon S.A. 1985.

DAMAZIO, A. **O desenvolvimento de conceitos matemáticos no contexto do processo extrativo do carvão.** Tese (Doutorado em Educação), Florianópolis: UFSC, 2000.

DERISSO, J. L. **Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica.** In: MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books. Disponível em: <martins-9788579831034-04.pdf> (scielo.org). Acesso em: 29/12/2021.

DEUTSCH, D. **Uma Conversa com Diana Deutsch. Acreditando nos seus ouvidos: investigando o cérebro por meio de ilusões musicais.** Newcastle: Opens Agenda

Publishing, 2015. Disponível em: <https://deutsch.ucsd.edu/psychology/pages.php?i=102>. Acesso em 04/01/2022.

DIB, M. C. **A Diversidade Cultural da Síria Através da Música e da Dança**. Dissertação, 201 p. (Mestrado), São Paulo: USP, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8154/tde-11062010-103804/publico/MARCIA_CAMASMIE_DIB.pdf. Acesso em: 18/10/2021.

DUARTE, N.; FERREIRA, B. J. P.; MALANCHEN, J.; MULLER, H. V. de O. A Pedagogia Histórico-crítica e o Marxismo: Equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p. 38 -57, abr. 2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124955/ISSN1676-2584-2011-04-41-38-57.pdf;jsessionid=021863BE7BFF210FD955E55DB62B288C?sequence=1>. Acesso em: 28/11/2021.

DUARTE, N. **Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural**. In: DUARTE, N.; FONTE, S. S. D. Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção educação contemporânea).

FERRARI, M. Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio. 01/10/2008. Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio?> . Acesso em: 27/11/2021.

FONTE, M. T. de O. **De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GAINZA, V. H. de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**; [Tradução de Beatriz A. Cannabrava]. – 3. Ed. – São Paulo: Summus, 1988. (Coleção Novas Buscas em Educação; v. 31).

GALIZIA, F. S. **O pedagogo e o ensino de música nas escolas**. São Carlos: EdUFSCar, 2016. 47 p. – (Coleção UAB-UFSCar, 2016)

GOMES, C. A. V. **O afetivo para a psicologia Histórico-Cultural: considerações sobre o papel da educação escolar**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102219>. Acesso em: 02 out. 2020.

GONÇALVES, A. C. A. B. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky: a unidade educação-música**. 277f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31392/1/2017_AugustoCharanAlvesBarbosaGon%20c3%a7alves.pdf. Acesso em: 14/06/2020.

GONÇALVES, A. C. A. B.; PEDERIVA, P. L. M. A unidade educação-música: educação musical na Psicologia Histórico-Cultural. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 19-30, jan.-abr., 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36290>. Acesso em: 06/03/2021.

HISTEDBR. **Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Revista on-line. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/>. Acesso em: 06/03/2021.

ILYENKOV, E. V. Nossas escolas devem ensinar a pensar! **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 45, no. 4, July–August. 2007, pp. 9–49. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/RPO1061-0405450402>> Acesso em: 12/09/2020.

JAPIASSU, H. P. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1934, 202 p.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

LAZARINI, A. Q. **A Relação entre Capital e Educação Escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. 522f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94563/287704.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

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

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In. VYGOTSKY, Lev S. (et al.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6.ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. Educação Escolar Enquanto Unidade Significado Social/Sentido Pessoal. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 92-109, jan./abr. 2013.

LURIA, A. R. **O Cérebro Humano e a Atividade Consciente**. In.: Vigotskii, Lev Semenovich, 1896-1934 V741L. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/ Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villa-Lobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

MAIA, B. Música Brasileira, Retrato de nossa Antropofagia. **Outras Mídias: ComCiência** - Publicado 22/03/2018 às 18:25 - Atualizado 21/12/2018 às 00:28. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/musica-brasileira-retrato-de-nossa-antropofagia/>. Acesso em: 19/12/2021.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. Tese (Livre-Docente em Psicologia da Educação) - Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012000100025>. Acesso em: 11/07/2020.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Comunicação Saúde Educação** v.16, n.40, p.283, jan./mar. 2012. p. 283.

MATSUDA, C. H. S. Música, identidade e afirmação: a prática da música chinesa no interior da colônia imigrante. **XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música** – Manaus – 2018. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/28anppom/manaus2018/paper/viewFile/5189/1882>. Acesso em: 14/03/2021

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**; tradução: Mario Duayer, Nélio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). – São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011. (Coleção Mar-Engels).

MARX, K. **O Capital: prefácios, cartas e posfácios. Posfácio da 2ª Edição Alemã (1873)**. Disponível em: [Karl Marx: O Capital \(Volume 1\) - Prefácios e Posfácios \(marxists.org\)](#) . Acesso em: 14/11/2021.

MARX, K. **O Capital: prefácios, cartas e posfácios. Prefácio da 1ª edição (1867)**. Disponível em: [Karl Marx: O Capital \(Volume 1\) - Prefácios e Posfácios \(marxists.org\)](#) . Acesso em: 08/01/2022.

MED, B. Teoria da música. Bohumil Med. – 4. Ed. ver. e ampl. – Brasília, DF: Musimed, 1996.

MEDAGLIA, J. **Música Maestro: do canto gregoriano ao sintetizador**. São Paulo: Globo, 2008.

MELLO, S. A. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007

MENEZES, J. P. P. de. **Introdução à Pesquisa: contribuições para o projeto de pesquisa e monografia de graduação e pós-graduação na sociedade de classe (4ª edição)**. Goiânia: Editora Phillos, 2019. (p. 1-39).

MENEZES, J. P. Algumas Palavras Sobre Materialismo Histórico e Materialismo Dialético como um Método Acadêmico Epistemológico. **Anais do VI Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina “Imperialismo, neofascismo e socialismo no século 21**. GT 5 - Educação, capitalismo e classes sociais. 2021. 13 a 17/09/2021. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_vi_simposio/artigos_vi_simposio/GT5_educacao/v5_jean_G5.pdf?fbclid=IwAR1OFApNSum9FPe_wCvrI-Ayr_Z1yNTkown3CHUX0W0tFIIgsiIL45zokfM. Acesso em: 28/11/2021.

MENEZES, J. P. **O que é pós-modernidade?** In: Pós-modernidade, algumas palavras. São José do Rio Preto, SP: Práxis Editorial, 2020. 101f.: s/il. Disponível em: [\(pdf\) pós-modernidade, algumas palavras | jean menezes - academia.edu](#). Acesso em: 28/11/2021.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NEVES, A. J. das; LEITE, L. P. Relato de Prática Profissional: o desenvolvimento da atenção voluntária no TDAH: ações educativas na perspectiva histórico-cultural. Revista Semestral da **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 17,

Número 1, janeiro/junho de 2013: 181-184. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/6FxPh6rZh47FgJsxRcSbY7t/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04/01/2021.

PADILHA, L. M. L. Resenha do livro: SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. 184. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.47, p.417-422 set.2012 - ISSN: 1676-2584 417. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640060/7619>. Acesso em: 08/01/2022.

PASQUALINI, J. C. **O papel do professor e do ensino na educação infantil: A perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. In: MARTINS, L. M., and DUARTE, N., orgs. *Formação de professores: limites contemporâneos e Alternativas necessárias* [online]. São Paulo: editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Isbn 978-85-7983-103-4. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 02/07/2020.

PEDERIVA, P. L. M.; NASSIF, S. C. Educação musical em diálogo com uma perspectiva histórico-cultural. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 39, n. 107, p. 1-5, janeiro de 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019212544>. Acesso em: 14/06/2020.

PEDERIVA, P.L.M. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. 207 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PEDRON, C. P. **Bona: método completo de divisão musical**. São Paulo: Ricordi. S/d.

PENNA, M.; BARROS, O. R. N. e; MELLO, M.R.de. Educação musical como função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.27, 65-78, jan.jun.2012. Disponível em:
http://abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed27/ed27_pdfs/revista27_artigo6.pdf. Acesso em: 20/11/2021.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E.; PEDERIVA, P. L. M.; TERCI, C. A emergência da reação estética da criança na atividade musical. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 30, n. 1, p. 46-57, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i1/1496>. Acesso em: 01/06/2020.

SAVIANI, D. Aula 01 - Introdução: caracterização geral da Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica. **HISTEDBR**. 2020. *Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora*. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/agenda/cursos/8378>. Acesso em: 28/11/2021.

SACCOMANI, M. C. da S. **A Criatividade na Arte e na Educação Escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. – (Educação Contemporânea).

SCHAFFER, R. M. **O Ouvido Pensante**. 2 ed. São Paulo: UNESP, 1992. 391 p.

SHUARE, M. **A Psicologia Soviética, meu olhar**. Ed: Terracota. 2016

SWANWICK, K.; FRANÇA, C. C. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Em Pauta - v. 13 - n. 21 - dezembro 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526/4948>>. Acesso em: 05/03/2020.

TATIT, A.; LOUREIRO, M. **Desafios musicais**. São Paulo: Melhoramentos, 2014. 88 p. (Coleção Brinco e Canto).

TONET, I. **Método Científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. (p. 65-127).

TONET, I. Educação e Idealismo: “**Eu amo minha tarefa como educador/a!!!**”. 2018. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/educacao_e_idealismo.pdf>. Acesso em: 14/11/2021.

TONET, I. Atividades Educativas Emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 28/11/2021.

TOSCANO, F. História da música, Memórias: Gluck: 300 anos do reformador. **Euterpe**. 2017. Disponível em: <http://euterpe.blog.br/gluck-300-anos-do-reformador/#:~:text=Gluck>. Acesso: 07/01/2022.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na Infância: ensaio psicológico, livro para professores**. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes – 1ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018a. 128 p.

VIGOTSKI, L. S. (Lev Semionovich), 1896-1934. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia** / L. S. Vigotski; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: EPapers, 2018b. 176 p.: il. ; 21 cm.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y Lenguaje**. In: Obras Escogidas-Tomo II. Problemas de la Psicología General. Juan Daniel Ramírez. S/d.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas-Tomo III**. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. 1931.

VIGOTSKI, L. S. A Transformação Socialista do Homem. Tradução de Roberto Della Santa Barros. In: Varnitso, 3, p.36-44, 1930. **Especial Marxismo e Subjetividade**, no Portal do PSTU: <<http://www.pstu.org.br>>.

VIGOTSKI, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>>. Acesso em: 20/10/2021.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. Tomo 4. In: _____. **Psicología Infantil**. Obras escogidas. Tomo IV. 2. ed. Madrid: Machado Libros, 2006.

WOODS, A. Beethoven: homem, compositor e revolucionário (Parte 1). Esquerda Marxista: corrente marxista internacional. 13/04/2020. Artigos. Disponível em: <<https://www.marxismo.org.br/beethoven-homem-compositor-e-revolucionario-parte-1/>>. Acesso em: 26/11/2021.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, ser/dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07/01/2022.