

# A psicopedagogia de Vigótski e a educação musical: uma aproximação

**KÁTIA SIMONE BENEDETTI\***  
**& DOROTEA MACHADO KERR\*\***

**Palavras-chave:**  
Vigótski  
Aprendizagem  
formal; Educação  
Musical; Métodos  
Ativos; ZDP.

**Key words:**  
Vigótski; Formal  
Learning; Musical  
Education; Music  
Active Methods; ZDP.

**Resumo:** Este trabalho apresenta alguns pressupostos da psicopedagogia de Vigótski, relacionando-os com a área da Educação Musical. O objetivo é apresentar a psicopedagogia de Vigótski como um possível suporte teórico para fundamentar as práticas musicais propostas pelos Métodos Ativos e também para fundamentar a importância da Educação Musical como disciplina estruturada, inserida no currículo escolar desde a Educação Infantil.

**Abstract:** This work presents some concepts of Vigótski's psychology, relating it with Music Education. The intention is to introduce the Vigótski's psychology like a theoretical framework to provide the music practices proposed by the Music Active Methods and to argue in favor of the Music Education as a discipline to be settled in the elementary grades at school.

\* Mestre em Educação musical pelo Instituto de Artes da Unesp e educadora musical da rede municipal de ensino de Itatiba.

\*\* Doutora, livre docente, professora adjunta do Instituto de Artes da Unesp.

## A NATUREZA SÓCIO-HISTÓRICA DO PSIQUISMO HUMANO: O PAPEL DAS APRENDIZAGENS NO DESENVOLVIMENTO

Para Vigótski e os psicólogos russos<sup>1</sup> de sua geração, a capacidade humana de se apropriar<sup>2</sup> da bagagem sócio-cultural acumulada historicamente constitui o aspecto central do desenvolvimento e a gênese do psiquismo humano. Este, com suas características específicas – linguagem, tipos de memória, pensamento conceitual-abstrato, lógico, classificatório – deixa de ser concebido como fruto de uma essência universal inata, biologicamente herdada, mas sim como algo construído no decorrer do processo histórico-social (embora o suporte biológico do cérebro seja aquele que permite o desenvolvimento de tais habilidades). O processo de apropriação tem como resultado a reprodução *no e pelo* indivíduo das aptidões e funções humanas historicamente formadas; permite ao homem encarnar, durante seu desenvolvimento ontológico, as aquisições históricas (em termos de aptidões, habilidades, capacidades, ações e funções mentais) do desenvolvimento da humanidade<sup>3</sup>. O desenvolvimento cognitivo humano, portanto, é entendido, na Psicologia Sócio-Histórica de Vigótski, como um processo de aquisição cultural<sup>4</sup>.

Por isso Vigótski defende que as funções psíquicas do homem surgem primeiramente no nível exterior ou social, para depois serem apropriadas e interiorizadas – por meio da mediação comunicativa – tornando-se funções psíquicas subjetivas, individuais, interiores. O psiquismo humano só se desenvolve porque a criança se apropria das objetivações sociais e de seus *significados*, bem como das ações humanas relacionadas a elas. Nesse sentido é que, para Vigótski, as aprendizagens têm, para o desenvolvimento humano, um papel fundamental, básico, tão ou mais primordial que a própria maturação biológica. Por isso a qualidade das situações sistematizadas/intencionais de ensino-aprendizagem torna-se imprescindível para se garantir o desenvolvimento de todas as possibilidades máximas do vir-a-ser da criança.

Uma vez que o mundo social imediato e suas objetivações não são simplesmente dados ao homem, mas se apresentam a ele como desafios a serem compreendidos e apreendidos, o processo de apropriação das objetivações sociais nunca é passivo, mas sempre *ativo*<sup>5</sup>,

---

1 Vigótski, ao lado de outros pesquisadores russos como A. N. Leontiev, A. R. Luria, D. Elkonin, Kostiuk e outros formaram a denominada Escola Psicológica Russa. Esses autores deram início à *Teoria ou Psicologia Histórico-cultural da Atividade Humana*, segundo a qual todo conhecimento humano é construído a partir da *atividade humana* mediada por *instrumentos e signos*.

2 O termo *apropriação* refere-se ao processo por meio do qual o ser humano interioriza/apreende o mundo social, suas objetivações, simbolismos, significados, valores, ações e esquemas mentais, tornando-os seus, isto é, tornando-os parte integrante de seu psiquismo, de sua natureza (o que implica dizer também parte de seu corpo, por meio das novas conexões neurais). O processo de apropriação, enquanto processo de interiorização de ações e objetivações sociais, é um processo educativo (de aprendizagem) por excelência.

3 Ver Leontiev (2004, p. 201), Vigótski (2005, p. 15) e Vigótski (1998, p. 118).

4 Como exemplo, Leontiev (2004) descreve os estudos sobre a formação do ouvido tonal, os quais sugerem que esse sistema ou função psíquica não é inato, mas forma-se ontogeneticamente. Oliver Sacks (2007), em seu livro *Alucinações Musicais: Relatos Sobre Música e o Cérebro*, oferece vários relatos (e citações de pesquisas científicas) a respeito de como o cérebro humano, devido à sua plasticidade, responde ao treinamento musical e, dessa forma, pode ser modelado pelas experiências de aprendizagem musical.

5 No que se refere a isso, os estudos em neurociência apontam para o fato de que um determinado conhecimento, ao ser interiorizado, passa a fazer parte da rede total de conhecimentos adquiridos pelo indivíduo e, estando associado ao mundo interno do

impulsionador do desenvolvimento humano. A apropriação *não* constitui memorização mecânica, acúmulo de informações ou reprodução estereotipada de ações ou informações. Pelo contrário, refere-se a um processo ativo de apreensão, interiorização e compreensão dos conhecimentos: refere-se à *aprendizagem efetiva*. Para se apropriar das objetivações sociais, a criança necessita “agir cognitivamente” em relação ao conteúdo e ao significado da objetivação, elaborando-o mentalmente, reproduzindo-o no nível do pensamento e, dessa forma, tornando-o parte integrante de seu psiquismo, extensão de seu próprio ser. Na perspectiva da psicologia sócio-histórica, a memorização ou a reprodução mecânica de conteúdos ou ações não constitui apropriação/interiorização: para que a apropriação ocorra, os *sentidos/significados*, a *lógica*, os *objetivos* e as *intenções* das objetivações devem ter sido apreendidos.

Segundo Vigótski (2004), apropriar-se de conhecimentos e, portanto, aprender/desenvolver-se, implica um processo que inclui três momentos: *percepção dos estímulos externos*; *elaboração cognitiva* dessa percepção e *ação responsiva* a essa percepção. Para ele, a pedagogia tradicional<sup>6</sup>, quando se limita à transmissão mecânica de conteúdos, detém-se apenas no primeiro momento do processo de aprendizagem: o momento da percepção e memorização dos estímulos externos (informações ou ações). Contudo, esse momento sozinho não caracteriza aprendizagem efetiva (apropriação), pois que não é acompanhado pela elaboração cognitiva e pela ação responsiva (significativa e, portanto, criativa ou re-criativa) em relação ao aprendido.

## APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO POTENCIAL (ZDP)

Para Vigótski, o desenvolvimento é *produto* da relação entre a maturação biológica e a aprendizagem e esta última seria a *impulsionadora* e *fonte determinante do desenvolvimento cognitivo humano*<sup>7</sup>. Tal perspectiva retira da maturação biológica o papel de

---

aprendente, automaticamente passa a fazer parte de um fenômeno mental ativo. Até a simples audição de uma música não é um processo inteiramente passivo, pois, para apreender e compreender a música ouvida, a mente do ouvinte baseia-se em sua bagagem prévia de conhecimentos musicais: “Ouvir música não é um processo passivo, e sim intensamente ativo, que envolve uma série de inferências, hipóteses, expectativas e antevisões (como analisaram David Huron e outros)” (Sacks, 2007, p. 207).

<sup>6</sup> Ver a crítica de Vigótski (2004, p. 64) ao sistema tradicional de ensino europeu. Portanto, partir do pressuposto de que o desenvolvimento psíquico humano se dá a partir da transmissão/apropriação dos conhecimentos acumulados socialmente e de que a observação e a imitação constituem fatores centrais nesse processo, não significa que os psicólogos da escola de Vigótski defendessem processos educativos mecânicos, abstratos, não-significativos ou descontextualizados. Pelo contrário, ao defender que a educação formal deve ter como objetivo agir na zona de desenvolvimento potencial das crianças e, dessa forma, impulsionar seu desenvolvimento, esses autores defendem um ensino dinâmico que estimule a autonomia intelectual do aluno.

<sup>7</sup> “[...] o processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto que o processo de aprendizagem estimula, por assim dizer, o processo de maturação e o faz avançar até certo grau”. (Vigótski, 2005, p.4). Essa sua concepção tem sido comprovada pelos novos estudos sobre plasticidade neural, os quais sugerem que o desenvolvimento do cérebro humano é altamente modelado pelos estímulos do meio ambiente, ou seja, pela aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida. Os pressupostos de Vigótski anteciparam, em muitas décadas, os resultados das pesquisas atuais sobre neuroplasticidade, sobre a importância da estimulação cognitiva adequada nos primeiros anos de vida para modelar as conexões do cérebro e potencializar suas capacidades. Vigótski intuiu que os processos de aprendizagem atuam justamente sobre a capacidade de o cérebro de se moldar, de criar novas conexões

elemento primordial do desenvolvimento, para colocá-la em relação dialética com a aprendizagem, na mesma medida em que rejeita a concepção de aprendizagem apenas como um conjunto de condicionamentos: “[...] *assim, todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem*” (Vigótski, 2005, p. 15). Portanto, a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas sim *fonte de desenvolvimento*: é o elemento que ativa o conjunto de processos psíquicos que a criança traz em potencial e que conduzem ao desenvolvimento. Por meio de tal abordagem, Vigótski cria o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*<sup>8</sup>, segundo o qual toda criança possui um *potencial de aprendizagem* que deve ser descoberto e trabalhado nas situações formais/intencionais de ensino. A ZDP seria a “distância” entre o *nível de desenvolvimento efetivo* da criança, representado por tudo o que ela é capaz de fazer e elaborar por conta própria, e seu *nível de desenvolvimento potencial*. O conceito de ZDP é definido “[...] *por aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário*” (Vigótski, 1998, p. 113). Para Vigótski, a ZDP é a janela para o desenvolvimento psicointelectual, pois corresponde ao *potencial de aprendizagem/desenvolvimento* que a criança carrega consigo. São as características da ZDP da criança que determina as possibilidades de desenvolvimento de cada criança. Por isso, a educação formal deveria ter como meta conhecer as especificidades da ZDP de cada aluno para poder agir sobre ela, potencializando seu aprendizado/desenvolvimento. Daí a importância que Vigótski atribuía à educação formal/escolar/sistematizada. Segundo ele, embora toda criança possua sua bagagem própria de aprendizagens e conhecimentos espontâneos/cotidianos – os quais, por sinal, devem ser o ponto de partida de todo processo educativo sistematizado – são as situações formais/organizadas de ensino as que melhor podem agir na ZDP dos alunos, impulsionando seu desenvolvimento. A ZDP, por sua vez, relaciona-se intimamente com capacidade de imitação da criança. A imitação é um procedimento que age na ZDP da criança e por isso tem um papel fundamental para o desenvolvimento: a criança só consegue imitar as ações e operações de outros quando ela já traz em si o potencial para realizar tais ações por si mesma.<sup>9</sup> A capacidade de imitar pressupõe a capacidade de compreensão dos fenômenos e por isso Vigótski defende a importância de se considerar a imitação nos processos educativos, pois que ela seria um dos elementos chaves do aprendizado.

---

neuronal e, portanto, de desenvolver suas áreas e sistemas de atuação. Pesquisas atuais em neuroplasticidade apontam para o fato de que muitas das funções cerebrais específicas do homem (como o ouvido tonal, por exemplo) não se formam espontaneamente, como resultado da maturação neurobiológica, mas sim como resultado de processos sociais de aprendizagem (Sacks, 2007, p. 106).

<sup>8</sup> Vigótski (1998, p. 112) e Vigótski (2005, p.12).

<sup>9</sup> Ver Vigótski (2005, p. 12). Leontiev (2004, p. 195) assim se expressa a respeito do papel da imitação no processo de aprendizagem ou apropriação: “Por este fato, a imitação reveste uma função nova: enquanto no animal permanece limitada às possibilidades de comportamento existentes, na criança ela pode superar este quadro, criar novas possibilidades e formar tipos de ações absolutamente novas. Assim, a imitação na criança aproxima-se da aprendizagem nas suas formas específicas a qual se distingue qualitativamente do “learning” animal”.

Apresentadas tais observações sobre as idéias de Vigótski, neste artigo pretendemos discutir como esses conceitos podem contribuir para fundamentar as práticas musicais escolares e a necessidade de se manter a Educação Musical, enquanto disciplina sistematizada do currículo escolar, desde a Educação Infantil, como mais uma possibilidade de enriquecimento e desenvolvimento humano – e não apenas como um espaço para a mera reprodução de práticas e escutas musicais estereotipadas ou fragmentadas e sem sentido.

## AS APRENDIZAGENS MUSICAIS ESPONTÂNEAS DO COTIDIANO E A ZDP: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL FORMAL

Considerando as aprendizagens como o principal fator de desenvolvimento humano, Vigótski fazia uma distinção entre aprendizagens e conhecimentos espontâneos/cotidianos e os formais. Ele valorizava, sobremaneira, as situações formais/sistematizadas de ensino-aprendizagem, pois considerava que elas, sendo organizadas para agir na ZDP dos alunos, têm mais condições de promover o desenvolvimento. Sob esse aspecto, em relação aos conhecimentos musicais cotidianos/espontâneos e a ZDP das crianças, é possível formular a seguinte questão: até que ponto as práticas e conhecimentos musicais cotidianos podem agir no nível de desenvolvimento potencial dos alunos, impulsionando seu desenvolvimento psicointelectual e musical? E a resposta pode ser: na medida em que tais práticas apresentam conteúdos novos que ampliam a bagagem de conhecimento/desenvolvimento efetivo dos alunos, elas agem sim na ZDP, promovendo o desenvolvimento psicointelectual e musical. Contudo, quando não trazem mais nada de novo; quando não acrescentam elementos diferentes e desafiadores à bagagem de conhecimento da criança/jovem, as práticas musicais cotidianas deixam de impulsionar o desenvolvimento, porque estão agindo somente no nível de desenvolvimento efetivo, ainda que constituam práticas muito motivadoras e interessantes do ponto de vista do aluno.

Freqüentemente, as experiências cotidianas de aprendizagem carregam consigo um grau de afetividade e motivação muito maior que as experiências formais, uma vez que seus conteúdos geralmente estão vinculados aos interesses da criança, fazem parte de suas vivências e necessidades cotidianas, e seus mediadores são próximos e ligados à criança. Com as práticas musicais cotidianas não é diferente, acrescentando-se ainda o fato de que a música, por sua natureza intrínseca, constitui uma prática humana essencialmente carregada de afeto<sup>10</sup>. Contudo, se, por um lado, as práticas musicais cotidianas – sejam elas a audição/apreciação, o canto, a dança, a prática de instrumentos – são mais motivadoras e interessantes, por outro, elas podem, a partir de um determinado

---

10 Além disso, as aprendizagens musicais espontâneas do cotidiano, por se basearem em um contato mais imediato e afetivo com a música, tendem a produzir nas pessoas uma atitude mais solta e positiva em relação ao fazer musical. Não é raro encontrar trabalhos que abordam essa questão, afirmando que o ensino tradicional de música erudita tem muito o que aprender com as situações espontâneas de aprendizagem musical das práticas musicais populares.

momento, deixar de impulsionar o desenvolvimento psicointelectual, pois não são planejadas ou estruturadas para agir deliberadamente na ZDP e, portanto, podem deixar de apresentar conhecimentos novos, desafiadores que possam impulsionar, de fato, o desenvolvimento. Em relação a esse fato, é grande o número de jovens que iniciam seu aprendizado musical espontaneamente, por meio de práticas tais como as bandas de rock, os grupos de pagode, rap ou funk, as escolas de samba, os coros religiosos e, posteriormente, sentem-se limitados e procuram as escolas de músicas especializadas para suprir as carências do aprendizado informal e atender ao desejo despontado de mais conhecimento<sup>11</sup>. Em tais situações, tanto alunos como professores podem se beneficiar da relação de ensino-aprendizado. Não só o aluno pode ampliar seus conceitos musicais e sua performance, ao buscar no ensino formal novos conhecimentos e práticas que ajam em sua ZDP e impulsionem seu nível de desenvolvimento, como também o professor pode aprender e transformar seu próprio conhecimento, na medida em que investiga e descobre as necessidades e carências do aluno (ou seja, na medida em que investiga as características da ZDP do seu aluno para poder ajuda-lo). Além disso, no caso de alunos cuja formação musical sempre foi espontânea, ter acesso à Educação Musical sistematizada pode contribuir para melhorar a capacidade de expressar as peculiaridades de sua própria música.

Tanto as aprendizagens formais quanto as informais têm elementos e conhecimentos positivos que precisam ser levados em consideração. O que não se pode ter é uma postura que negue o conhecimento, seja ele qual for. Cabe ao professor, enquanto mediador entre os conhecimentos espontâneos/cotidianos e os novos conhecimentos, verificar a qualidade do processo: *contextualizar a aprendizagem*, tornar os novos conteúdos compreensíveis e significativos para o aprendiz. Devido à inaptidão, desinteresse, irresponsabilidade de uma parte dos docentes, criou-se um discurso pedagógico que, por sua vez, caiu no extremo oposto, enaltecendo inconseqüentemente o conhecimento espontâneo e desvalorizando a educação formal, a prática sistemática e a transmissão de novos conhecimentos.

No caso da Educação Musical, esse discurso levou a críticas a trabalhos pedagógicos baseados na prática sistemática do canto coral ou de instrumentos, caracterizando-os como nocivos ao desenvolvimento da musicalidade das crianças e tolhedores de suas capacidades criativas e expressivas<sup>12</sup>. Ao propor a busca da autonomia da criança na construção de seus conhecimentos, esse discurso acabou por obscurecer os objetivos e metas dos programas formais de Educação Musical, pois, ao considerar qualquer prática sistemática como método de adestramento musical, abriu espaço para que as aulas de

---

11 Souza et al. (2002) e Gohn (2002 e 2007).

12 Ou, como diz Targas & Joly (2009, p. 114): “Por ‘guetização’ Penna (2005) entende o processo de valorizar as especificidades culturais de determinados grupos ao ponto de prendê-los no gueto de sua particularidade, isolando-os”.

música se tornassem meros espaços de experimentação caótica ou então espaços de entretenimento. Contudo, a partir da perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, a criança necessita de atividades sistemáticas para ampliar e impulsionar seu desenvolvimento cognitivo, suas capacidades e habilidades. Por exemplo: será que o trabalho sistemático - e muitas vezes até exaustivo - de se montar um coral, uma banda de sopros, uma fanfarra ou uma orquestra jovem seria nocivo e castrador das habilidades musicais das crianças? Não seria melhor e mais condizente com a atividade docente, que o professor buscasse um apoio teórico para que a prática musical que desenvolve, seja ela o canto coral, a banda de música, a fanfarra, o grupo instrumental, venha a ter sentido para o aluno e que o envolva afetiva e cognitivamente?

Sob a perspectiva da psicopedagogia de Vigótski, é nas situações formais que se pode ter maiores condições para se refletir sobre os aspectos negativos do processo ensino-aprendizagem quando esses acontecem. Para Vigótski (2004), são as situações formais de ensino-aprendizagem, deliberadas e intencionais, aquelas que oferecem maiores possibilidades de desenvolvimento e crescimento para todos os envolvidos (alunos e professores). Daí a importância da disciplina Educação Musical inserida no currículo escolar: como espaço intencionalmente organizado para se descobrir e praticar todas as possibilidades educativas, desenvolvimentais, salutares e integradoras da música.

## AS APRENDIZAGENS FORMAIS E A SISTEMATIZAÇÃO NAS METODOLOGIAS ATIVAS

A obra de Vigótski oferece um viés teórico rico e valioso para a avaliação e otimização das estratégias e atividades propostas pelos diversos Métodos Ativos<sup>13</sup> em Educação Musical. Os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e ZDP propostos por Vigótski podem servir para investigar conteúdos, procedimentos, pressupostos teóricos e resultados dos vários métodos musicais que, por meio de pesquisas teóricas e práticas, podem contribuir para confirmar, refutar ou otimizar suas práticas e procedimentos metodológicos, ajudando a esclarecer em que medida tais métodos promovem o desenvolvimento músico-cognitivo de crianças, jovens e adultos, bem como a repercussão desse desenvolvimento em sua formação geral.

Métodos Ativos em Educação Musical priorizam a vivência musical direta e imediata, a manipulação/experimentação sonora, a prática musical coletiva e a vivência corporal da música como base inicial do processo de ensino-aprendizagem musical – elementos esses que parecem estar em consonância com os pressupostos da psicopedagogia de Vigótski. O fato de tais métodos basearem-se na prática musical sistematizada, orientada linearmente a partir de conteúdos mais simples àqueles considerados mais complexos,

---

<sup>13</sup> Os métodos chamados ativos referem-se às metodologias de ensino de Dalcroze, Orff, Kodaly, Willems, Suzuki.

não os torna métodos adestradores, a não ser pelo fato de serem trabalhados dessa maneira e não de maneira criativa, motivadora e prazerosa.

O conceito da ZDP é um conceito que admite a seleção linear de conteúdos – do mais simples para o mais complexo; do mais fácil para o mais complicado – pois admite que o processo de ensino-aprendizagem deve oferecer à criança conteúdos e conhecimentos que sejam compatíveis com o seu potencial de aprendizagem. Por sua vez, a aceitação da seleção linear de conteúdos implica em alguma fragmentação ou compartimentação de conteúdos e, portanto, a necessidade de sistematização e planejamento. Ora, a seleção linear de conteúdos e a prática sistemática deles têm sido amplamente criticada, sob o argumento de que, ao se selecionar e fragmentar conteúdos, o processo de aprendizagem fica descontextualizado, impedindo ao aluno compreender as relações entre o conteúdo estudado e a totalidade do contexto a que ele pertence, comprometendo, portanto, o entendimento global do que está sendo estudado. Contudo, não é a seleção linear de conteúdos ou a sua fragmentação que torna o processo de ensino-aprendizagem ineficaz ou desmotivante, mas a maneira como ocorrem no processo de ensino. Uma vez que a criança se encontra em um determinado nível de desenvolvimento efetivo; uma vez que possui um determinado nível potencial de desenvolvimento e, uma vez que, em função desses níveis, ela só pode compreender e imitar determinados conteúdos e práticas, então a seleção de conteúdos que lhe sejam acessíveis torna-se inevitável. Contudo, o tipo de conteúdo ou prática oferecidos à criança, bem como o contexto e a maneira como eles lhe são apresentados, é o que definirá a qualidade e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Antes de mais nada, a prática musical deve ter um sentido/significado para o aluno: deve ser, de fato, uma prática musical.

Cabe ao professor reconhecer as características da ZDP de cada aluno e conhecê-las inclui conhecer seus gostos e preferências musicais, seus hábitos de escuta, seu universo musical cotidiano de referência, seu repertório, a maneira como esse aluno se relaciona com a música e os sentidos que as práticas musicais apresentam em sua vida. Essa primeira investigação revelará ao professor quais conceitos musicais o aluno possui, que noções dos fenômenos sonoros e musicais traz consigo e quais precisa adquirir, ampliar ou transformar. Em relação à prática musical, essa primeira investigação revela o que o aluno é capaz e/ou gosta de executar (cantando ou tocando), como o faz, além de revelar seu potencial de aprendizagem e performance. Quando essa investigação inicial não é feita, quando o professor ignora a bagagem prévia de conhecimento musical do aluno, desconsiderando os *sentidos* e *significados*<sup>14</sup> que a música e o fazer musical assumem na vida do aluno, então a situação de ensino-aprendizagem pode se tornar frustrante para o aluno (e para o professor). Por isso em algumas situações formais de ensino-aprendizagem

---

14 Numa outra perspectiva teórica, Schroeder (2009) analisa essa questão a partir da abordagem da música como uma linguagem dotada de sentido, praticada e fruída sempre dentro de um contexto significativo.

de música tornam-se desmotivantes e até ameaçadoras, levando os alunos a se afastar delas: mesmo gostando de música e desejando aprendê-la, o aluno não pode suportar as opressoras exigências e tarefas do aprendizado formal quando este se afasta dos sentidos e, porque não, da própria “musicalidade” da música...

Como ressalta Vigótski (2004), atentar para a importância de se conhecer a bagagem prévia de conhecimentos dos alunos, acatar seus interesses e motivações, considerar o aluno como sujeito de sua aprendizagem, não significa diminuir a função do professor ou negar a necessidade de sistematização, disciplina e planejamento do processo de ensino-aprendizagem formal. Pelo contrário: é o professor, na situação de ensino formal que tem melhores condições de saber “o que” e “como” ensinar, de maneira a agir com a máxima eficácia na ZDP do aluno. A figura do professor, enquanto mediador entre o aluno, a situação de ensino-aprendizagem (meio social da aprendizagem) e os novos conhecimentos é um dos elementos mais importantes desse processo. Exatamente por isso é que as *limitações e carências do professor*, tais como a falta de conhecimentos, a incapacidade de improvisar, de tocar “de ouvido”, de expressar-me musicalmente, além de seus preconceitos e rigidez de pensamento, repercutem negativamente na situação de ensino-aprendizagem. Afinal, se o professor não possui certas habilidades, como poderá conduzir seu aluno até que ele mesmo as adquira? Por isso Vigótski atenta para o fato de que ensinar exige não só amplos conhecimentos, como também estudo constante, capacidade de autotransformação/desenvolvimento e de criação. Quando a situação formal de ensino-aprendizagem conta com um professor estudioso e que sabe aprender com sua própria experiência docente que busca constantemente seu próprio desenvolvimento, ela tenderá a ser rica e estimulante e, se nela ocorrer a transmissão de conteúdos selecionados ou a prática musical sistemática, estas não serão nocivas, mas, pelo contrário, serão elementos propulsores do desenvolvimento musical dos alunos.

A teoria psicopedagógica de Vigótski – de que a verdadeira aprendizagem (apropriação/interiorização) é um processo ativo, calcado na experiência, na vivência e também na interiorização do novo – pode servir como fundamento teórico para os Métodos Ativos em Educação Musical. Ao valorizar a experiência musical imediata, os Métodos Ativos apresentam um aspecto positivo, que é promover a vivência musical por parte do aluno, integrando-o em uma prática musical coletiva e, ao mesmo tempo, nova, diferente daquelas a que ele tem acesso no cotidiano. Sob essa perspectiva, a Educação Musical na escola não deve prescindir da prática musical: primeiro porque é ela que tornará significativo o processo de ensino-aprendizagem interno à sala de aula (fazer/vivenciar música tende a ser mais motivador que falar sobre música ou só ouvi-la); segundo porque são as práticas musicais escolares que permitirão a *ampliação do significado social da música na vida das crianças*, na comunidade escolar, na comunidade na qual a escola está inserida e, conseqüentemente, na sociedade como um todo. A partir da perspectiva da psicopedagogia Vigótskiana, oferecer novos conhecimentos musicais às crianças significa semear nela novas necessidades musicais.

Portanto, praticar música (sistematicamente, organizadamente, intencionalmente) desde a Educação Infantil pode significar a criação da necessidade de se manter essa prática nas demais fases da educação formal: no ensino fundamental e médio; incluir na Educação Infantil práticas musicais distintas daquelas que as crianças experimentam em seu cotidiano pode promover, nas comunidades e na sociedade como um todo, num futuro próximo, a necessidade da música em suas diferentes dimensões (sem mencionar, ainda, os possíveis benefícios psíquicos, cognitivos e motores, que as vivências e o aprendizado musicais podem resultar no desenvolvimento infantil). A prática musical coletiva, proposta pelos Métodos Ativos, se bem conduzida e planejada, pode ser intensamente motivadora e produtiva (Autran, 2008). Portanto, ao contrário de se considerar os Métodos Ativos (e de certa forma as práticas musicais sistemáticas) apenas como modelos de adestramento musical das crianças, pode-se concebê-los como verdadeiras portas de ingresso ao mundo musical.

A prática mecânica, desatenta e repetitiva de padrões rítmicos e/ou melódicos pode ter pouco significado para o aluno, o que torna o processo de aprendizagem sem sentido (mas nunca se pode, assim mesmo, generalizar; a ausência de sentido pode não ser para todos). Mas, o que se encontra na base das propostas pedagógicas dos Métodos Ativos é que, ao vivenciar a prática musical imediata, coletiva e contextualizada, o aluno possa experimentar com maior ou menor grau o prazer e a satisfação de fazer música, de vivê-la integralmente em seu corpo e em sua mente, antes de precisar dominar seus aspectos teóricos. Aliás, os Métodos Ativos surgiram justamente para se contrapor ao que se chamava uma prática de memorização ou de adestramento. Seus objetivos eram opostos ao que era considerado tradicional, e advogavam a prática musical coletiva, contextualizada e significativa em contraposição ao aspecto teórico do ensino. Assim, o processo de aprendizagem-desenvolvimento musical poderá ser efetivo porque estará baseado no duplo movimento do processo de apropriação/interiorização: do externo (música) para o interno (aluno) e do interno (motivação) para o externo (prática musical). Daí a grande ênfase dada para que a aprendizagem-desenvolvimento ocorra concretizando o processo de apropriação/interiorização: que as ações do processo educativo façam sentido para o aprendente, que mobilizem sua atenção e intenção.

## SITUAÇÕES FORMAIS DE APRENDIZAGEM: A IMPORTÂNCIA DO MEIO SOCIAL E DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

Vigótski (2004), ao afirmar que o fator mais importante no processo de ensino-aprendizagem é o *meio social*, definiu como meio social educativo aquele que é sistematizado, planejado, estruturado, organizado, de maneira a promover experiências de ensino-aprendizagem que maximizem as possibilidades de desenvolvimento da criança. É nisso que consiste a diferença qualitativa entre as experiências de aprendizagem-desenvolvimento formais/escolares e as do cotidiano: as primeiras têm (ou deveriam ter), por serem inten-

cionalmente organizadas e universais (destinadas igualmente a todos), mais condições de impulsionar o desenvolvimento psicointelectual.

Vigótski defende que, embora não se possa agir imediatamente, diretamente no processo de aprendizagem-desenvolvimento da criança, na educação formal o professor age de forma indireta, não-imediata, mas sim mediada, organizando o meio social no qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre. Mesmo admitindo que o aluno é o sujeito de sua aprendizagem, Vigótski ainda assim considerava o meio social como o principal fator do processo de ensino-aprendizagem. O *meio social* inclui não só o espaço imediato no qual a situação de ensino-aprendizagem ocorre (a sala de aula, a relação professor-aluno, a figura do professor, com suas concepções, métodos e estratégias), mas também a organização da própria escola e de seu currículo. Inclui, também, um vasto conjunto de elementos subjetivos e objetivos, como a política educacional, as concepções e conceitos sobre a natureza do processo de ensino-aprendizagem, o *status social* e simbólico do conhecimento a ser aprendido e os discursos pedagógicos que legitimam ou refutam tais concepções, organizando ou influenciando indiretamente a organização do currículo e do método pedagógico.

No que se refere à Educação Musical, esse meio social inclui não só as estratégias pedagógicas, as atividades, o método, a seleção de conteúdos e de repertório e os modelos musicais de performance e estilos. Vai além, incluindo o *próprio status do conhecimento musical em si, na comunidade e na sociedade como um todo*. Nesse sentido, educadores musicais não podem prescindir de conhecer as diferentes e variadas práticas musicais, não podem deixar de investigar os valores, significados a elas atribuídos e as representações que carregam consigo<sup>15</sup>. Enquanto ato criador e transformador, educar não é um ato rígido e distante dos interesses e a motivação dos alunos.

A respeito do papel do professor, um outro aspecto da teoria de Vigótski deve ser abordado. O ser humano relaciona-se com os eventos, com a vida, com o meio social por meio da *linguagem*, da palavra. Para Vigótski (1998), a aquisição da linguagem oral e, posteriormente, da linguagem escrita produz intensa e profunda transformação na mente, pois amplia sobremaneira as capacidades de ação do psiquismo. A linguagem amplia as capacidades cognitivas, cria novas ações mentais e também condiciona as percepções humanas. A fala/discurso e a percepção estão intimamente relacionadas entre si. Tal premissa leva, por sua vez, ao pressuposto de que também a audição (e a própria prática musical) é mediada pela linguagem e, portanto, mediada por seus conteúdos simbólicos.

Ora, tal pressuposto pode contribuir no sentido de revelar a importância do papel do professor e de sua fala/discurso na condução do processo de ensino-aprendizagem musical. A fala/discurso do professor não apenas pode (e deve) orientar o processo de

---

<sup>15</sup> Ver artigo de Wazlawick & Maheirie (2009) sobre a importância do contexto de aprendizagem e do valor ou *status* dos conhecimentos para o aprendiz.

ensino-aprendizagem, no que se refere à transmissão de novos conhecimentos e de novas maneiras de tocar e cantar, como também orientar e transformar principalmente a maneira como os alunos ouvem música, a maneira como percebem aquilo que ouvem, a maneira como concebem os fenômenos sonoro-musicais. Nesse sentido pode-se enfatizar a importância da capacidade de comunicação do professor nos processos de desenvolvimento da sensibilidade estético-musical como mediadora das atividades de apreciação musical: a fala do professor pode exercer um impacto decisivo, guiando e ampliando a percepção dos alunos<sup>16</sup>. Portanto, a partir das idéias de Vigótski, pode-se investigar até que ponto a apreciação musical orientada não é mesmo um instrumento efetivo de educação musical. Nesse caso, a fala mediadora do professor, implicando ou não a transmissão de conteúdos, poderia ser um instrumento para se conferir qualidade e autenticidade ao processo de ensino-aprendizagem musical.

## AS PRÁTICAS MUSICAIS E A EXPERIMENTAÇÃO SONORA NA CONSTRUÇÃO DE NOÇÕES/CONCEITOS MUSICAIS ABSTRATOS

Outro aspecto que pode ser considerado em relação às possibilidades efetivas de ação na ZDP dos alunos por meio do uso dos Métodos Ativos e de práticas musicais sistemáticas é o fato de que, nesses métodos, trabalha-se a música em sua totalidade e não seus aspectos puramente sonoros. Embora tais métodos ou práticas também trabalhem separadamente os elementos estruturais da música (ritmo, melodia, harmonia), a maioria deles baseia-se em atividades que utilizam a música em sua inteireza, deixando de lado o caráter de “exercício” que a Educação Musical tradicional muitas vezes enfatiza. Os Métodos Ativos buscam aproximar a criança da música tal como ela a conhece e experimenta no seu processo de socialização musical primária<sup>17</sup>. Nas suas vivências musicais cotidianas, a criança raramente (ou mesmo nunca) tem contato separadamente com elementos estruturais constituintes da música, tampouco o tem com aspectos e características segmentadas dos eventos sonoros (altura, timbre, duração, intensidade). Pelo contrário, a criança vivencia e experimenta a música em sua totalidade: ela ouve, canta e dança músicas “inteiras”, músicas que ela reconhece, identifica, memoriza e gosta (ou “desgosta”); músicas que constituem uma unidade sonora simbólico-afetiva, com a qual a criança se relaciona<sup>18</sup>.

Por isso, no início do processo de Educação Musical, momento no qual a criança está ainda criando seu vínculo simbólico-afetivo com o fazer musical escolar/sistemático, o

---

16 Já existem trabalhos que relatam a importância da fala do professor no processo de apreciação musical orientada, tais como os de Rodrigues (2007) e Gohn (2007).

17 O processo de socialização musical primária refere-se ao processo espontâneo de aprendizado musical pelo qual toda criança passa no decorrer de seu desenvolvimento, no cotidiano, em contato com as práticas musicais de sua família, comunidade e sociedade como um todo.

18 Schroeder (2009) propõe a abordagem da música como linguagem dotada de significados e sentidos.

trabalho pedagógico que prioriza as práticas musicais baseadas na unidade/totalidade musical pode vir a ser mais significativo para a criança. Contudo, essa abordagem não desqualifica a dimensão sonoro-musical, mas sugere que ela deve ser trabalhada a partir da prática musical significativa, contextualizada. No caso da disciplina Educação Musical, inserida no ensino fundamental, o trabalho com elementos do som e da música pode ser mais efetivo se, no início, estiver inserido numa prática musical integral, pois é essa prática que conferirá à criança o sentimento de que está fazendo música. A esse respeito, pode-se dizer que a *prática musical coletiva* é uma das práticas humanas mais vivas, dinâmicas, intensas e envolventes, e que o impulso de realizá-la é um instinto humano inato.

No que diz respeito às práticas musicais, pode-se dizer que as crianças trazem um potencial musical ou um instinto musical que, no seu dia-a-dia, é extravasado por meio das práticas musicais cotidianas, as quais, por sua vez, são práticas que se referem ao fenômeno musical integral, incluindo seu contexto sócio-cultural. Por isso as práticas musicais cotidianas quase sempre adquirem um sentido mais musical para as crianças, quando comparadas às práticas musicais escolares: quando ingressam no coral da igreja, na banda de rock, no grupo de *rap*, na bateria da escola de samba, no termo de congado, as crianças musicalizam-se fazendo música, ouvindo e imitando os adultos, e exercendo essa atividade musical com um sentido a priori determinado. Nessas situações espontâneas de aprendizagem musical o trabalho separado de partes ou elementos da música sempre é feito em função da *totalidade da experiência musical* que, por sua vez, assenta-se em uma situação ou *contexto sócio-cultural de performance* (o desfile de carnaval, a festa do congado, o culto religioso). A experiência da música nessas situações pode ser entendida como integral. E, de todos os elementos dinâmicos constituintes da música (tanto elementos formais, estruturais, como simbólicos), pode-se dizer que o elemento execução ou performance, quando coletivo, é um dos que apresenta maior poder de envolver e dar sentido à música. Além dele, o contexto sócio-cultural de performance terá o poder de envolver o interesse da criança se, além de ser coletivo, ele também tiver um *status social positivo*<sup>19</sup>. Nessa perspectiva, deve-se indagar que sentido sócio-cultural as práticas musicais escolares possuem para a criança: são práticas reconhecidas e valorizadas pela comunidade escolar, pelos pais, pela comunidade extra-escolar, pela mídia, pela sociedade? A esse respeito, parece ser ineficaz tentar impor aos alunos novas práticas musicais que, de tão diferentes e distantes da realidade musical, tornam-se completamente alheias e sem significado para eles. É necessário, pois, prepará-los, mobilizá-los e motivá-los previamente para o novo. Afinal, permanecer na bagagem musical cotidiana do aluno, reproduzindo apenas aquilo que ele musicalmente já conhece e aprecia é uma atitude educativa, no mínimo, inócua. Nessa perspectiva, oferecer práticas musicais diferentes

---

19 Numa outra perspectiva, Wazlawick & Maheirie (2009) abordam o contexto sócio-cultural de performance como as “comunidades de prática musical”.

daquelas do cotidiano do aluno, tal como muitas das práticas sistemáticas tradicionais (canto coral, prática instrumental coletiva), não significa ignorar ou desrespeitar os interesses dos alunos ou sua cultura musical cotidiana. A escola deve ser o lugar para se conhecer o novo, o diferente, o não-cotidiano. O que se deve ter em mente é a maneira como se deve fazer isso.

Então, como fazer coincidir o interesse musical dos alunos com as práticas musicais escolares, tal como defende Vigótski? Talvez um primeiro passo seja levar os alunos a conhecer e vivenciar situações musicais existentes na sociedade e procurar relacioná-las às práticas musicais escolares: ir a concertos e apresentações de grupos musicais infanto-juvenis já formados (bandas, orquestras de sopro, corais, grupos instrumentais diversos, orquestras de câmara etc.), ou mesmo a concertos e ensaios abertos de grupos profissionais<sup>20</sup>. Um segundo passo seria estimular os alunos a perceberem que tais práticas têm um *status* social positivo, um *valor* social positivo e que podem encontrar alegria e satisfação pessoal ao realizá-las. Um terceiro passo seria iniciar as crianças em sua própria prática musical coletiva, contextualizada numa situação sócio-cultural de performance significativa. Nesse caso, um simples recital de final de ano pode não ser suficiente, pois uma situação sócio-cultural de performance significativa implica, antes de mais nada, um sentido e um valor social-comunitário da música.

Outra questão que pode ser abordada a partir das idéias de Vigótski é até que ponto, na Educação Musical para o ensino fundamental, a experimentação sonora (isto é, o trabalho com sons que não se relacionam entre si da forma empregada no sistema tonal) levará a criança a desenvolver conceitos musicais abstratos. Segundo os pressupostos de Vigótski, as propostas de Educação Musical, baseadas nas concepções da música experimental ou de vanguarda e que enfatizam a manipulação sonora, a criação e a escrita alternativa, talvez possam ser mais eficientes – se considerarmos o objetivo de desenvolver conceitos musicais abstratos – quando trabalhadas com jovens e adultos, que já desenvolveram ou estão desenvolvendo seu potencial de abstração e que contam com um nível maior de compreensão do fenômeno sonoro-musical<sup>21</sup>. Mas caberia perguntar sobre as possibilidades educativas que tais propostas podem oferecer quando aplicadas no ensino fundamental ou na educação infantil, momento em que a capacidade de abstração das crianças encontra-se ainda em desenvolvimento e suas habilidades cognitivas voltadas para o imediatismo das vivências concretas e integrais. Nesse caso, tanto o ensino tradicional (ao buscar previamente o domínio técnico e teórico de estruturas musicais fragmentadas), quanto as propostas de ensino de vanguarda (que, por meio da manipulação das propriedades do som, busca levar o aluno a

---

20 Tal como propõe o projeto da Osesp “Conheça a Orquestra”.

21 Como também afirma Schoroeder (2009, p. 47/48), ao apontar para a importância de o ensino musical ocorrer dentro de um “contexto esteticamente significativo”.

construir conceitos teórico-musicais) corre o risco de se afastar da música integral, tal como o aprende e a conhece.

Considerando-se a obra de Vigótski, pode-se questionar a partir de que momento do desenvolvimento infantil as crianças são capazes de criar conceitos partindo da exploração/manipulação sonora concreta, para que tais atividades não sejam aplicadas a esmo, ajudando a desvalorizar a Educação Musical e a perder de vista sua necessidade na escola. Não que tais atividades não sejam importantes, pelo contrário. Mas o que se discute aqui é: *como, quando e de que maneira* elas podem ser aplicadas. A obra de Vigótski sugere que tais atividades podem ser mais produtivas quando associadas a três fatores: *freqüência* (devem acontecer periodicamente no processo de musicalização, pois se forem atividades esporádicas, não permitirão às crianças compreendê-las e apreender o seu objetivo pedagógico); *contextualização* (deverão ser atividades que façam parte de um contexto/prática musical integral); *momento* (deverão ser atividades adequadas aos níveis efetivo e potencial de desenvolvimento psicointelectual da criança, do contrário não promoverão o desenvolvimento musical, mas apenas o fazer por fazer e o entretenimento).

## A IMITAÇÃO E A REPETIÇÃO NOS PROCESSOS FORMAIS E INFORMAIS DE EDUCAÇÃO MUSICAL, A PARTIR DA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Segundo a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, o processo de transmissão/apropriação constitui a base inevitável de todo processo educativo, seja ele formal ou espontâneo. Por isso, qualquer processo de ensino-aprendizagem assenta-se em elementos comuns, que fazem parte do processo de transmissão/apropriação: a *observação* (foco da atenção consciente), a *imitação*, a *execução* (aprender fazendo) e a *repetição*. Segundo a perspectiva de Vigótski, observação, imitação, execução e repetição, enquanto elementos inerentes à natureza do processo de transmissão/apropriação de conhecimentos – e, portanto, inerentes ao processo de aprendizagem/desenvolvimento do psiquismo humano – não são atividades nocivas em si mesmas, isto é, não implicam necessariamente a passividade do aprendente ou a sua robotização. No que diz respeito às aprendizagens musicais, alguns desses elementos aparecem mais em determinados tipos de aprendizagem que em outros. O ensino tradicional de música tende a centrar-se na observação de elementos teóricos (como quando o foco da atenção consciente detém-se na leitura/escrita musical e nos conceitos teórico-musicais) e na repetição como base para o domínio técnico. Os processos de aprendizagem musical informal, por sua vez, tendem a apresentar os elementos observação, imitação, execução e repetição como atividades constantes, com a diferença de acontecerem permeadas pelos sentidos da prática musical integral. Existem trabalhos que abordam a questão de como a observação, a imitação, a execução e a repetição acontecem nas distintas situações de ensino-aprendizagem de

música, aparecendo, inclusive, permeadas pelo rigor e por certo nível de sistematização. A diferença na maneira como esses elementos ocorrem nas situações formais espontâneas de ensino-aprendizagem musical é que, geralmente, nas aprendizagens espontâneas eles acontecem vinculados à experiência integral da música, ao fenômeno musical inserido em seu contexto social de performance. Por exemplo, quando um jovem ingressa como aprendiz numa bateria de escola de samba, sua experiência de aprendizado musical não está desvinculada do significado simbólico-social “percussão – escola-de-samba – música – carnaval”. Entretanto, sua experiência de aprendizado insere-se em um contexto sócio-cultural que confere sentido à sua prática e, por mais imitativa e repetitiva que ela seja, essa prática confere-lhe, ao mesmo tempo, um determinado grau de motivação, enfatizado pela possibilidade de pertencer a um grupo valorizado no seu ambiente, valorizado pela mídia etc. Nesse caso, a imitação e a repetição não podem ser consideradas como atividades mecânicas, robotizadas, não-criativas, pois que seus executores podem se encontrar imersos nelas de corpo e alma.

Em outras situações, talvez naquelas que envolvam mais formalidade, a execução e a repetição para se obter certo domínio da técnica do instrumento podem se tornar, muitas vezes, cansativas e desmotivantes, pois são práticas isoladas, não pertencentes a um contexto significativo de performance, ainda que exista a possibilidade de um recital no final do semestre o que, em muitos casos, não é suficiente para conferir a vitalidade, a energia, a motivação, o poder integrador que a música pode trazer ao seu aprendiz. Por outro lado, quando imitação e repetição são realizadas sem o foco da atenção consciente; quando são realizadas sem sentido pelo executante, corre-se o risco de se tornarem práticas inúteis, cujo único efeito é adestrar e não desenvolver musicalmente. Nesse caso, o executante está imitando e repetindo mecanicamente um conteúdo que provavelmente não será interiorizado e que, portanto, não poderá constituir aprendizagem/desenvolvimento musical efetivo. A imitação e a repetição, quando em situações de aprendizagem musical que se inserem em um contexto significativo de execução musical performance sócio-cultural, tais como as situações de aprendizagem da música popular, levam os aprendizes a interiorizar não só a ação restrita e mecânica de executar um instrumento – como, por exemplo, a execução de um surdo numa bateria de escola de samba – mas também a interiorizar o significado global dessa ação, fazendo com que um movimento repetitivo e individual tenha sentido e lugar em um todo muito maior: a situação sócio-cultural performática daquela música, que é o desfile da escola de samba no carnaval.

Portanto, imitação e repetição em si mesmas não constituem elementos adestradores no processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, são elementos-chaves do processo de apropriação/aprendizagem/interiorização. No que se refere à imitação (a partir da observação), esta também faz parte do processo de apropriação/aprendizagem e encontra-se onipresente nos processos espontâneos de aprendizagem musical. Vigótski deu especial atenção ao papel da imitação como elemento propulsor do desenvolvimento, como prática

que se baseia nas capacidades potenciais da criança, na sua ZDP. A capacidade de imitação da criança assenta-se em suas capacidades potenciais. A imitação é um caminho para a criança apreender e interiorizar o mundo, seus conhecimentos, seus significados: é o momento da aprendizagem em que a criança, imitando, torna interior como parte integrante de seu psiquismo aquilo que é exterior (ações, conhecimentos, raciocínios). Quando a criança imita tarefas e conteúdos, é porque ela é capaz de compreendê-los, de intuir seus significados e/ou sentidos sociais. Portanto, quando a criança imita, os conteúdos imitados já se encontram acessíveis ao seu nível desenvolvimento, ainda que não possam ainda ser realizados independentemente, mas com a ajuda/mediação de outrem.

Por isso, para Vigótski, a imitação (e a repetição) pode ser uma atividade criativa, com o poder de agir na ZDP e impulsionar o desenvolvimento psicointelectual, proporcionando aprendizagem efetiva, desde que aconteçam em determinadas circunstâncias e momentos. Portanto, nem toda prática musical imitativa é uma prática adestradora ou passiva. Desde que esteja associada à atenção consciente; desde que nasça da sensibilidade e tenha um sentido; desde que esteja associada a um contexto de aprendizagem mais amplo, significativo – a imitação não será uma prática adestradora, mecânica ou robotizada.

Sob esse aspecto, da mesma maneira que muitas práticas musicais informais - baterias de escola de samba, maracatus, congadas, termos de boi, cantoria, coros de igreja - têm seus processos de ensino-aprendizagem baseados na prática musical imediata, integral, coletiva, na imitação e na repetição, os Métodos Ativos de Educação Musical formal apropriaram-se desses princípios com a finalidade de se tornarem instrumentos efetivos de musicalização infantil. Assim, a crítica que se faz à prática musical coletiva e repetitiva como adestradora, no âmbito da educação formal, pode ser equivocada na medida em que confunde a má qualidade e condução do trabalho educativo, com as propostas metodológicas. Em geral associam-se as situações cotidianas de ensino-aprendizagem de música com a espontaneidade, com a falta de sistematização, com a ausência de repetição técnica, com a total soltura, e não se percebe que, mesmo nas aprendizagens informais existe uma metodologia, uma sistematização, uma didática que se transmite de geração a geração, que torna possível que as muitas tradições musicais populares permaneçam no tempo.

Portanto, defender, baseando-se nas idéias de Vigótski, sistematização, organização, imitação e repetição nos processos formais de ensino-aprendizagem de música não implica necessariamente defender um processo de adestramento, nem tampouco a castração de habilidades musicais criativas espontâneas<sup>22</sup>. Assim, o que pode ser castrador e inibidor é a maneira como as práticas musicais se dão. Sob esse aspecto, práticas musicais formais tradicionais, tais como as do canto coral ou canto orfeônico, das ban-

---

22 Se o processo de apropriação/aprendizagem sempre é ativo e se constitui como um processo de auto-educação, pode-se dizer que a criança sempre seleciona e filtra os conteúdos (ainda que inconscientemente) que interioriza, agindo seletivamente em relação aos estímulos e informações do meio externo.

das de sopro, das fanfarras, dos grupos instrumentais, das orquestras infanto-juvenis, ao contrário de serem meras situações de adestramento musical e/ou de imposição da cultura “de elite” às crianças, podem ser oportunidades efetivas para o desenvolvimento de novas escutas, de novas vivências musicais, de novas formas de relacionamento com a música. Os educadores musicais sabem disso, mas podem aprender a fundamentar e apoiar suas decisões em idéias que não sejam apenas musicais, mas que digam respeito ao próprio processo de ensino/aprendizagem, segundo a visão de Vigótski.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTRAN, P. C. "Periferia Sem Hip-hop: A música de fanfarra, o chorinho e o samba instrumental entram na escola e na vida de jovens da zona leste de São Paulo e abrem portas até para a carreira no exterior." *O Estado de S. Paulo*. Caderno 2, São Paulo, quarta-feira, 09/07/2008. Disponível em: [http://www.estadao.com.br/estadao/hoje/20080709/not\\_imp202918\\_0.php](http://www.estadao.com.br/estadao/hoje/20080709/not_imp202918_0.php)
- GOHN, Daniel. "Aprendendo com as Mídias Sonoras." *Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Núcleo de Pesquisa em Mídia Sonora. Salvador/Bahia, 1 a 5 de setembro de 2002. Disponível em [www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002\\_Anais/2002\\_NP6GOHN.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP6GOHN.pdf)>. Acessado em 13/06/2008.
- \_\_\_\_\_, Daniel. A Apreciação Musical na Era das Tecnologias Digitais. *Anais do XVII Congresso da ANPPOM 2007*. São Paulo, 27 a 31/08/2007, p. 1-12. Disponível em [http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2007/educacao\\_musical/edmus\\_DGohn.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_DGohn.pdf) > Acessado em 20/12/2007.
- LEONTIEV, Aléxis. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. 2ª ed. São Paulo: Centauro Editora, 2004. Tradução de Rubens Eduardo Frias.
- RODRIGUES, Henderson. "O Que Acontece Quando Aprecio Música? Uma Abordagem Interdisciplinar." *Anais do XVII Congresso da ANPPOM 2007*. São Paulo, 27 a 31/08/2007, p. 1-6. Disponível em [http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2007](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007) > Acessado em 20/12/2007.
- SACKS, Oliver. *Alucinações Musicais: Relatos Sobre a Música e o Cérebro*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007. Tradução de Laura Teixeira Motta.
- SOUZA, Jusamara et al. "Leitura e Teoria Musical Nas Práticas de Bandas de Rock." *Anais do XI Encontro Anual da ABEM*, de 08 a 11 de outubro de 2002, Natal, Rio Grande do Norte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. CCHLA – DEART – Escola de Música. pp. 343-349.
- TARGAS, Keila de M. & JOLY, Ilza Z. L. "Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora." *Revista da ABEM*. Porto Alegre, V. 21, pp. 113-123, março de 2009.
- Vigótski, Lev S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_, Lev S. *Psicologia Pedagógica*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Tradução de Paulo Bezerra.
- \_\_\_\_\_, Lev S. "Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar." In: Luria, Leontiev, Vygotsky e Outros. *Psicologia e Pedagogia. Bases psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005.
- WAZLAWICK, Patrícia & MAHEIRIE, Kátia. "Sujeitos e músicas em movimentos criadores compoendo comunidades de prática musical." *Revista da ABEM*. Porto Alegre, V. 21, 103-112, março de 2009.