



O universo musical cotidiano e o processo de socialização musical primária na perspectiva sócio-histórica de Berger & Luckmann

Kátia Benedetti & Dorotéa Kerr

Resumo

Utilizando os conceitos de realidade social da vida cotidiana, socialização primária e socialização secundária, dos sociólogos Berger & Luckmann, este trabalho discute como a educação musical formal pode abordar o conhecimento informal de música, que os alunos adquirem no decorrer do processo de socialização musical primária, guiando-se pela questão: “segundo a obra de Berger & Luckmann, como e por que a bagagem de conhecimento musical cotidiano dos alunos deve ser considerada pelos programas de educação musical formal?” Discute também como, na primeira infância, a educação musical formal, enquanto disciplina incluída na grade curricular da educação infantil, pode oferecer uma oportunidade de transcender o universo musical cotidiano, fortemente configurado pelos padrões midiáticos, ampliando e enriquecendo as vivências musicais das crianças e suas possibilidades de formação e desenvolvimento.

Palavras-chave

Socialização musical primária – conhecimento musical cotidiano – Berger & Luckmann.

Abstract

Using the concepts of social reality of everyday life, first socialize and second socialize, of sociologists Berger & Luckmann, this work examines how the music education can approach the informal music knowledge, which children gotten in process of first musical socialize. The question that guides the explanation is: from the Berger & Luckmann perspective, how and why the everyday music knowledge of students must be take shelter by the formal music education? It also examines how, in the first infancy, the Music Education, while subject includes in the grate curriculum of the childish education, may give an opportunity of transcendence of musical everyday life universe, intensity influenced by midiatic models, amplifying and enriching the musical experiences of the children and their possibilities of development and personal enlargement.

Keywords

First musical socialize – musical everyday life knowledge – Berger & Luckmann.

Este artigo¹ discute a questão do conhecimento musical cotidiano a partir das obras dos sociólogos Berger & Luckmann e da filósofa Agnes Heller. A primeira parte apresenta as principais ideias e conceitos da obra de Berger & Luckmann (1983) a respeito da realidade da vida cotidiana – considerada por eles como instância social

¹ Este texto é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da Unesp. É também extensão de uma pesquisa realizada por Samuel Kerr e Dorotéa Kerr sobre a prática musical em igrejas evangélicas e sua importância para a formação musical indireta, aquela não sistematizada pela escola.



básica na qual o processo de socialização primária ocorre – e de suas formas de conhecimento e pensamento (senso comum).² As ideias de Heller (1977; 2004) também são abordadas nessa parte, mas de forma sucinta, pois que já foram exploradas em outros trabalhos.³ A segunda parte discute a problemática do conhecimento musical cotidiano centrando-se nos conceitos de socialização primária e socialização secundária, de Berger & Luckmann e guiando-se pela questão: “segundo a obra desses autores, como e por que o conhecimento musical cotidiano deve ser considerado pela Educação Musical?” Discute também qual o papel que a Educação Musical⁴ pode assumir na primeira infância, incluída na educação infantil, como elemento ampliador do universo musical cotidiano e da bagagem de conhecimentos da socialização musical primária.

A REALIDADE DA VIDA COTIDIANA

Berger & Luckmann compreendem a realidade da vida cotidiana como uma construção social concreta,⁵ produzida, objetivada, apropriada e, portanto, “conhecida” pelo homem. Para eles, homem e sociedade são construídos por um processo dialético ininterrupto, composto por três momentos não sequenciais, mas simultâneos: exteriorização (do pensamento humano), objetivação (ação e produção humanas) e interiorização (recepção, apreensão e apropriação das objetivações). A realidade da vida cotidiana é o espaço social básico, primordial e imediato, no qual todos os homens estão imersos desde o nascimento, no qual se constituem enquanto seres sociais, no qual todo conhecimento humano é produzido e apropriado.⁶

Da mesma maneira, Heller afirma que todas as objetivações sociais⁷ nascem da vida cotidiana e a ela retornam. Nesse sentido, esses autores dão ênfase absoluta à

²Embora muitos autores rejeitem o conceito de senso comum, este ocupa papel central na obra de Berger & Luckmann, o que explica a sua utilização neste trabalho. Além disso, muitos outros autores marxistas o adotam, inclusive na área da filosofia da educação, como Gramsci, por exemplo, e também Paulo Freire.

³Lima, S. R. A & Benedetti, K. S. El cotidiano y la enseñanza musical em las escuelas de enseñanza fundamental. Anais do 15º Congrès de l'AMSE-AMCE-WAER. Mondialisation et Éducation Vers Une Société de la Connaissance. Session des Communications Libres nº 5. Culture, Société, Education et Mondialisation Université Cadi Ayyad – Marrakech, 2008. Benedetti, K. S. & Kerr, D. M. O Papel do Conhecimento Musical Cotidiano na Educação Musical Formal a Partir de Uma Abordagem Sócio-Histórica. In Revista da ABEM, nº 20, 2008 (pp. 35-44).

⁴A Educação Musical é aqui abordada como disciplina inserida na grade curricular do ensino regular e não como a educação realizada nas escolas específicas de ensino musical, como os conservatórios ou escolas de musicalização infantil.

⁵ Concepção do materialismo histórico-dialético.

⁶ Por isso, o conhecimento que cada indivíduo tem de sua realidade está inicialmente alicerçado em suas experiências imediatas e espontâneas do cotidiano.

⁷Objetivações são práticas, ações e objetos concretos ou simbólicos construídos pelo homem em sociedade. As objetivações humanas alcançam diferentes níveis. O primeiro nível é o das objetivações cotidianas ou objetivações em-si. As principais objetivações cotidianas são a linguagem, os usos (de instrumentos), os costumes (Heller, 1977, p. 7). As objetivações não-cotidianas ou genéricas para-si são aquelas constituídas historicamente pela humanidade, sintetizando seu desenvolvimento sócio-histórico, e cujas formas de pensamento e comportamento transcendem o imediatismo pragmático do cotidiano: são as artes, a filosofia, as ciências, a política, a ética, a moral. As objetivações não-cotidianas derivam das necessidades mesmas da sociedade e oferecem aos homens particulares a possibilidade de elevar-se acima de sua particularidade, de elaborar uma relação consciente com a genericidade, de chegar a indivíduos genéricos (Heller, 1977, p. 55). Segundo Duarte (2006a, p. 123): “Portanto, uma objetivação é sempre síntese da atividade humana. Daí que, ao se apropriar de uma objetivação, o indivíduo está se relacionando com a história social, ainda que tal relação nunca venha a ser consciente para ele”.



historicidade de todo conhecimento humano, partindo do pressuposto de que existe uma relação dialética entre pensamento, conhecimento, sociedade e história: entre o conhecimento produzido na sociedade e a própria sociedade.⁸ Os conhecimentos e as formas de pensamento do cotidiano é que fornecem ao homem a base cognoscitiva de sua consciência, configurando sua maneira de ver, apreender, compreender e interpretar o mundo e a realidade social.

Tanto Heller quanto Berger & Luckmann definem a realidade da vida cotidiana como aquela organizada em torno do aqui-e-agora dos indivíduos; uma realidade imediata porque relacionada às necessidades básicas do homem biológico e social no tempo presente ou em um futuro próximo. Esse imediatismo é o que a caracteriza, definindo e organizando a consciência humana⁹ que, no cotidiano, é marcada pelo pragmatismo¹⁰ e pelo conhecimento do senso comum ou “conhecimento de receita”. Os conhecimentos do senso comum constituem o tecido de significados sociais que moldam a realidade da vida cotidiana. Os homens “conhecem” o mundo por meio dele, pois o processo de socialização primária é configurado por esse corpo de conhecimentos.

A vida cotidiana também se organiza por meio de uma infinidade de tarefas e por isso a consciência do homem transita entre elas com níveis superficiais de atenção e distanciamento. Heller define essa característica como a heterogeneidade da vida cotidiana. Para Berger & Luckmann, devido à multiplicidade de tarefas pragmáticas que o viver cotidiano lhe impõe, o homem “desintegra” sua atenção e sua consciência, mantendo um modo espontâneo e superficial de pensamento que o distancia do pensar crítico-reflexivo. O pensar cotidiano tende a “naturalizar” os fenômenos sociais e as experiências subjetivas dos indivíduos¹¹ e, assim, a ordem social estabelecida numa dada sociedade, mesmo sendo relativa e histórica, se parece, aos olhos dos homens comuns, como o modo “natural” de (ser do mundo e de) conceber o mundo.¹²

⁸ “[...] a relação entre o conhecimento e sua base social é dialética, isto é, o conhecimento é um produto social e o conhecimento é um fator de transformação social” (Berger & Luckmann, 1983, p. 120).

⁹ O termo consciência humana é, neste trabalho, equivalente a psiquismo humano.

¹⁰ Ver como o conceito de pragmatismo aparece na obra de Heller (2004), como uma das “formas cotidianas de pensamento e conhecimento”. Nesse aspecto, Berger & Luckmann aproximam-se das ideias de Heller, pois afirmam que os motivos que regem a vida cotidiana baseiam-se em interesses e necessidades imediatos, pragmáticos, o que Heller define como motivações do homem particular.

¹¹ O fluir pragmático da vida cotidiana pode obscurecer a consciência humana em relação à natureza socialmente construída de todos os conhecimentos e fenômenos sociais: “A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente. [...] O mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem em suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles” (Berger & Luckmann, 1983, pp. 35-6).

¹² Nesse sentido é que as práticas musicais cotidianas, bem como as formas de escuta e de relacionamento com a música são sócio-historicamente condicionadas, embora pareçam, aos olhos das pessoas comuns, como “naturais” e inquestionáveis. E é justamente nessa perspectiva que a educação formal pode ser tomada como um espaço para explicitar e esclarecer esses condicionamentos, ampliando as vivências musicais das crianças e jovens, inclusive em direção a uma educação estética diversa daquela interiorizada pelos padrões midiáticos atuais.



Contudo, embora a vida cotidiana constitua uma realidade heterogênea, imediata e pragmática, ela não se esgota nesse imediatismo e por isso o homem pode transitar entre as diferentes realidades da vida social¹³ ou entre as diferentes esferas da vida social humana.¹⁴

Nessa perspectiva, este artigo discute qual função a Educação Musical pode assumir na criação de possibilidades concretas de transcendência e ampliação do conhecimento musical cotidiano dos alunos e na criação de possibilidades de transição entre as muitas “realidades musicais” historicamente constituídas pela humanidade.

O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA

A característica principal da vida cotidiana é ser partilhada, pois é nela que os relacionamentos interpessoais se dão. Por meio das relações intersubjetivas ou relações face-a-face¹⁵ do cotidiano, o “animal homem” torna-se ser humano,¹⁶ ao se apropriar do universo simbólico-cultural de sua sociedade. Esse é seu primeiro e mais determinante processo de socialização: a socialização primária. Esse processo garante a formação básica do psiquismo humano,¹⁷ por meio da internalização e apropriação das objetivações sociais básicas: a língua e, com ela, as formas de pensamento, conhecimento e comportamento tipicamente humanos. É a estrutura cognoscitiva do senso comum (Berger & Luckmann)¹⁸ ou os conhecimentos e formas

¹³ Segundo Berger & Luckmann (1983). Para eles, a consciência humana sempre tem um caráter intencional porque todo indivíduo espontaneamente foca sua atenção nos diversos “objetos” ou situações que povoam sua realidade imediata (1983, p. 37). Dessa forma, a consciência de cada indivíduo transita por várias realidades: a realidade objetiva (externa), as realidades subjetivas (realidades internas: o sono, sonhos, as fantasias, os devaneios) e as realidades intersubjetivas (os brinquedos e jogos, as artes, os mitos, a literatura, o teatro, a religião, o pensamento teórico): “Minha consciência, por conseguinte, é capaz de mover-se através de diferentes esferas da realidade. Dito de outro modo, tenho consciência de que o mundo consiste em múltiplas realidades” (1983, p. 38).

¹⁴ Segundo Heller (1977; 2004). Ver seu conceito de esferas da vida social humana.

¹⁵ O conceito de relações face-a-face de Berger & Luckmann (1983) refere-se às relações humanas intersubjetivas imediatas, que ocorrem entre os indivíduos fisicamente próximos. Para Vigotski, as interações face-a-face, baseadas na comunicação por meio da linguagem, constituem o que ele denomina por mediação social.

¹⁶ Para Berger & Luckmann, tal como para Heller e Vigotski, o homem não nasce membro da sociedade, mas nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade a partir de sua inserção na realidade da vida cotidiana, quando toma parte na dialética da sociedade e, apropria-se de suas objetivações materiais e simbólicas (conhecimento). Por isso esses autores também enfatizam a natureza sócio-histórica da constituição do ser humano: “[...] o organismo humano e, ainda mais, o eu não podem ser devidamente compreendidos fora do particular contexto social em que foram formados” (Berger & Luckmann, 1983, p. 74).

¹⁷ O termo psiquismo humano será aqui utilizado na acepção de Leontiev: como o conjunto de habilidades cognitivas do homem que se manifestam em estado de vigília (ou consciência): uso da linguagem, memória de trabalho (ou de curto prazo), memória de longo prazo, memória pessoal (ou de experiências), memória de habilidades, pensamento conceitual e abstrato, pensamento lógico-matemático, pensamento classificatório, atenção etc. Assim Leontiev descreve a natureza constitutiva do psiquismo humano: “É de uma importância capital se se quer compreender a formação do psiquismo humano, na medida em que a característica principal deste último é precisamente desenvolver-se não a título de aptidões inatas, não a título de adaptação de comportamento específico aos elementos variáveis do meio, mas ser o produto da transmissão e da apropriação pelos indivíduos do desenvolvimento sócio-histórico e da experiência das gerações anteriores. Toda a progressão criadora ulterior do pensamento que o homem faz, só é possível na base da assimilação desta experiência” (Leontiev, 2004, p. 201).

¹⁸ Segundo Berger & Luckmann.



cotidianas de pensamento¹⁹ que, no decorrer do processo de socialização primária, configuram a gênese cognoscitiva, afetiva e, portanto, social do psiquismo humano.²⁰

Na socialização primária, a criança interioriza o mundo social não como se este fosse apenas um dos mundos sociais, mas como se fosse o mundo, o único mundo existente e possível.²¹ Por isso, o mundo social e seus conteúdos simbólico-afetivos interiorizados no processo de socialização primária tornam-se mais profundamente arraigados na consciência de que os mundos posteriormente interiorizados pelas socializações secundárias. Essa “naturalidade” da vida cotidiana apresenta-se como característica da consciência cotidiana ou consciência do senso comum.²²

O desenvolvimento humano efetua-se na correlação com o ambiente social, um espaço ao mesmo tempo natural e humano.²³ Nesse processo, convergem tanto elementos biológico-individuais como sociais.²⁴ Por isso, todo fenômeno social tem um caráter ao mesmo tempo objetivo e subjetivo, na medida em que contém em si o todo social²⁵ e a individualidade de cada ser humano, num processo dialético ininterrupto e ativo que, segundo Berger & Luckmann, traduz-se da seguinte maneira: cada indivíduo exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza esse mesmo mundo social como realidade objetiva, transformando novamente seu eu individual. Esse processo ontogenético, por meio do qual o homem se apropria do mundo social, “assumindo-o” como sua segunda natureza, é a socialização.

A socialização primária é experimentada pelo homem a partir do nascimento e será a base sobre a qual outros processos de socialização se assentarão. Além de fornecer os esquemas cognoscitivos básicos com os quais o indivíduo “interpreta” a realidade, ela é um processo fortemente permeado pelo afeto, pois na socialização os mediadores entre a criança, o mundo social e suas objetivações são pessoas

¹⁹ Segundo Heller.

²⁰ Portanto, o espaço social no qual a socialização primária ocorre é o cotidiano; o instrumento que media esse aprendizado é a linguagem, por meio das interações face-a-face; o corpo de conhecimento social que embasa esse aprendizado é o senso comum.

²¹ Da mesma maneira, as músicas, práticas musicais e hábitos de escuta cotidianos tendem a ser percebidos como “naturais” em relação à vida cotidiana, portanto, como os únicos possíveis de fazer parte do universo musical de cada um.

²² Berger & Luckmann, 1983, p. 40. Rossler (2004), baseando-se nas ideias de Heller (2004), denomina essa consciência superficial, espontânea, pragmática, bem como suas formas de pensamento, como psiquismo cotidiano.

²³ Tal como para Vigotski (1998) e seus seguidores: “O homem encontra na sociedade e no mundo transformado pelo processo sócio-histórico os meios, aptidões e saber-fazer necessários para realizar a atividade que media a sua ligação com a natureza. Para fazer os seus meios, as suas aptidões, o seu saber-fazer o homem deve entrar em relações com outros homens e com a realidade humana material. É no decurso do desenvolvimento destas relações que se realiza o processo da ontogênese humana, tal como o desenvolvimento do animal no seu meio natural, o desenvolvimento do homem tem um caráter ecológico (quer dizer que depende das condições exteriores), mas não é um processo de adaptação em sentido próprio, biológico do termo, como é o caso para a evolução do animal” (Leontiev, 2004, p. 185).

²⁴ Nesse sentido, o homem se autoproduz, uma vez que, em conjunto, a humanidade produz um ambiente humano, uma ordem social exteriorizada por meio das objetivações sociais: “[...] a ordem social existe unicamente como produto da atividade humana” (Berger & Luckmann, 1983, p. 76).

²⁵ Essa perspectiva, em Heller (1977 e 2004) é abordada a partir dos conceitos de particularidade versus genérico-humano; homem particular versus indivíduo genérico; cotidiano versus não-cotidiano.



próximas ou, na definição de Berger & Luckmann, os outros significativos (tal como pais, avós, outros familiares, amigos ou provedores). Devido à afetividade imprimida pela mediação dos outros significativos, a socialização primária tem um valor mais profundo e arraigado para o indivíduo.

Contudo, o processo de socialização primária não garante o acesso das crianças e jovens aos vários corpos de conhecimento historicamente acumulados pelas sociedades. Ao contrário dos conhecimentos do senso comum, que são partilhados na vida cotidiana por todos os indivíduos, o acervo social total de conhecimento disponível em uma sociedade não está acessível a todos. Quanto mais desenvolvida é a sociedade, mais suas objetivações simbólicas (conhecimentos e campos finitos de significação)²⁶ e legitimações institucionais (valores, regras de conduta, juízos de valor) são complexas e exigem maior esforço para serem compreendidas.²⁷ Por isso, nas sociedades modernas, são necessários os processos de socialização secundária, ou seja, processos educativos intencionais, deliberados e sistematizados, tal como a escolarização formal.

Segundo Vigotski (1998; 2004) e Leontiev (2004), o conhecimento e as situações espontâneas de aprendizado do cotidiano devem ser transcendidos para impulsionar o desenvolvimento psicointelectual do homem, estimulando suas possibilidades de vir-a-ser. Para Heller, as formas cotidianas de pensamento devem ser transcendidas para que se possa alcançar as demais esferas não-cotidianas da vida social humana (arte, ciência, filosofia, política e ética). Para Berger & Luckmann a consciência do homem deve transitar²⁸ da “atitude espontânea” do senso comum (pensar cotidiano) para uma atitude teórico-científica, artístico-criativa ou crítico-filosófica para que possa acessar os diversos campos finitos de significação historicamente constituídos pela humanidade.²⁹

²⁶ Berger & Luckmann denominam os campos de significação historicamente construídos como as outras realidades sociais experimentadas pelo homem por meio da linguagem simbólica. O acesso da consciência humana aos campos de significação (ou as outras realidades da vida social) – diferentemente do acesso às esferas não-cotidianas da vida social humana em Heller – não exigem necessariamente a transcendência do pensar ou agir cotidiano, mas apenas o desprendimento dele. Segundo Berger & Luckmann, os sonhos, os jogos, a imaginação, a fantasia, a criação artística, científica, filosófica, as experiências estéticas e religiosas seriam os campos de significação mais facilmente experimentados pelos homens comuns. Essas outras realidades sociais caracterizam-se por desviar, eventualmente, a consciência da realidade da vida cotidiana, pois o homem sempre retorna à concretude e à “naturalidade” do cotidiano: A experiência estética e religiosa é rica em produzir transições desta espécie, na medida em que a arte e a religião são produtos endêmicos de campos de significação (p. 43).

²⁷ O acervo total de conhecimentos sociais é distribuído conforme a estrutura institucional da sociedade assim o determina, o que faz com que os indivíduos possuam diferentes graus de familiaridade e acesso aos vários campos de significação do corpo social de conhecimento. Existem corpos de conhecimento que só são acessíveis às pessoas especializadas. Assim, os conhecimentos acumulados por uma determinada área de conhecimento – como a medicina, por exemplo – podem estar acessíveis apenas aos profissionais dessa área.

²⁸ Essa transição ou ampliação de consciência pode ocorrer espontaneamente quando o homem é confrontado com os problemas e contradições da vida ou quando se encontra diante de objetivações sociais representantes do genérico-humano. Contudo, normalmente é necessário que os indivíduos passem por algum processo de socialização secundária para transcender as formas cotidianas de pensamento e conhecimento e seu pragmatismo inerente.

²⁹ Ou objetivações não-cotidianas, segundo Heller, que são objetivações sociais que sintetizam o desenvolvimento humano-universal historicamente constituído.



Contudo, ainda que, ao ingressar em esferas da vida social humana, o homem transcenda eventualmente os limites da consciência cotidiana³⁰ e de suas formas de pensamento, ele nunca deixa de retornar a essa dimensão. A transcendência do cotidiano³¹ ou a transição entre os diversos tipos de consciência³² acontece esporadicamente e sempre por períodos delimitados. O uso da linguagem comum assegura que tais experiências de transição ou transcendência (por meio das experiências estéticas, filosóficas ou científicas) sejam novamente “interpretadas” e incorporadas às significações do senso comum cotidiano (BERGER & LUCKMANN, 1983, p. 44).

O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA

Todas as sociedades conhecidas apresentam algum grau de divisão do trabalho e, conseqüentemente, algum grau de distribuição social do conhecimento. Por isso, em todas elas, em maior ou menor grau, acontece o processo de socialização secundária.³³ A extensão e o caráter dos conhecimentos e valores interiorizados na socialização secundária serão determinados pela complexidade da divisão do trabalho e conseqüente distribuição social do conhecimento. A educação escolar é o melhor exemplo de socialização secundária realizada sob os cuidados de uma instituição social especializada: a escola (BERGER & LUCKMANN 1983, p. 195) .

Os conteúdos da socialização secundária incluem componentes normativos e cognoscitivos³⁴ que também se revestem de colorações afetivas. Contudo, tais conteúdos, salvo em raras exceções, constituem realidades subjetivas parciais que coexistem com o mundo afetivo básico e inevitável interiorizado na socialização primária. Enquanto as aprendizagens na socialização primária acontecem espontaneamente, por meio das vivências cotidianas, as aprendizagens na socialização secundária dependem de “técnicas pedagógicas” institucionalizadas, necessitando, portanto, ser constantemente reforçadas. Por isso, os conteúdos interiorizados na socialização secundária tendem a constituir uma realidade subjetiva mais frágil e relativa na consciência do indivíduo.

³⁰ Ou psiquismo cotidiano, segundo Rössler (2004).

³¹ Ou integração no humano-genérico, segundo Heller (1977; 2004).

³² Segundo Berger & Luckmann.

³³ “A socialização secundária é a interiorização de ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições” (Berger & Luckmann, 1983, p. 184). Devido às limitações de espaço deste trabalho, não é possível detalhar a relação entre o processo de socialização primária e a formação e organização das instituições sociais e de seus corpos específicos de conhecimento. Para tanto, é necessário ver Berger & Luckmann (1983). “[...] a socialização secundária é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho. [...] A socialização secundária exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional” (Berger & Luckmann, 1983, p. 185).

³⁴ Conhecimentos ou objetivações simbólicas.



Além disso, os conteúdos da socialização primária e secundária podem ser conflitantes³⁵ e por isso torna-se necessário manter a coerência entre eles por meio de mecanismos conceituais.³⁶ Contudo, só os mecanismos conceituais não são suficientes para fazer com que os conteúdos dos processos de socialização secundária sejam “atraentes” ou motivadores. Para tanto, esses conteúdos devem ter significado ou sentido para o aprendiz e, ainda, é necessário que tenham um status positivo³⁷ na sociedade como um todo.

Portanto, para se compreender as especificidades do processo de ensino aprendizagem formal, seja ele o ensino de música ou não, é necessário compreendê-lo enquanto processo de socialização secundária, posterior.³⁸ Uma vez que os conhecimentos e formas de pensamento cotidianos são a base afetivo-cognoscitiva sobre a qual o processo de ensino-aprendizagem formal se desenvolverá, este ensino deve, primeiramente, conhecer e compreender essa base, pois é ela que configura a maneira de aprender das crianças e também sua maneira de se relacionar com as práticas escolares.

Além disso, enquanto na socialização primária os mediadores são os outros significativos – o que a torna um processo mais afetivo – na socialização secundária os mediadores são indivíduos institucionalizados³⁹ que podem ser substituídos a qualquer momento, o que a torna um processo formal, anônimo e impessoal. Suas funções, então ancoradas no formalismo, na impessoalidade e no baixo nível de afetividade, tendem a ser menos significativas que as da socialização primária. Além disso, como os conteúdos da socialização secundária não possuem o mesmo grau de inevitabilidade que os da socialização primária, eles podem ser mais facilmente questionados e abandonados.

Essa “falta de naturalidade”, que torna os processos de educação formal mais “difíceis”, remete à reflexão sobre a importância decisiva do professor e de seu papel como modelo e mediador afetivo entre o aprendiz, os conteúdos e o processo

³⁵ Como, por exemplo, no caso da “música da escola” em oposição às “minhas músicas” (do aluno) ou às “nossas músicas” (da “galera”). Nessa perspectiva é que a aprendizagem formal e os conteúdos escolares podem não ter significado para os alunos e, portanto, ser-lhes desmotivante (incluindo-se aí as “outras” músicas, escutas e práticas musicais desconhecidas, não pertencentes ao universo musical cotidiano).

³⁶ Berger & Luckmann (1983) definem os mecanismos conceituais como corpos sistematizados e legitimados de objetivações cognoscitivas e normativas, isto é, corpos de conhecimento sistematizado e legitimado que explicam e justificam as ações institucionalizadas, bem como as próprias instituições. São exemplos de mecanismos conceituais as mitologias, a teologia, a filosofia, a ciência, as terapêuticas.

³⁷ Isto é, de nada adianta a escola ou o professor de música manter um discurso de que “fazer ou ouvir música da maneira proposta pela escola” é bom, se tal afirmação não fizer eco com o universo musical cotidiano do aluno e com as práticas musicais que são valorizadas nesse universo. Nesse sentido, percebe-se a importância de o conhecimento escolar, seja ele musical ou não, ter um status positivo na sociedade, para que possa ser valorizado pelos alunos e, portanto, para que seja motivador. O ato de estudar (música), de buscar conhecimento (musical) e de participar de práticas musicais diferenciadas deve ter uma conotação valorativa positiva, um status positivo para os alunos.

³⁸ Tal como defende Vigotski quando afirma que a escolarização formal jamais acontece a partir “do nada”, mas sempre sobre a bagagem cognoscitiva pré-escolar da criança (1998 e 2004).

³⁹ Professores, mestres, instrutores. Nas palavras de Berger & Luckmann (1983, p. 189): “Os mestres não precisam ser outros significativos em qualquer sentido da palavra. São funcionários institucionais, com a atribuição de transmitir conhecimentos específicos”.



de ensino-aprendizagem. Não são só os conteúdos que devem ter um significado afetivo para o aprendiz. Também o professor deve saber estabelecer um vínculo afetivo com seus educandos e com estes e os conteúdos a serem aprendidos.

Além disso, para Berger & Luckmann, a música e a Educação Musical são distintamente interiorizadas em relação às demais áreas de conhecimento humano, como as ciências exatas, por exemplo. Essa distinção advém do fato de a música e as práticas musicais possuírem, inerentemente, um alto grau de emotividade, de afetividade e não poderem ser “trabalhadas” de maneira neutra ou puramente racional.⁴⁰ Isso exige que no ensino de música, principalmente no ensino formal, exista uma plena identificação entre o aprendiz, o conteúdo e o professor. Por isso é necessário que o educador musical estabeleça um vínculo afetivo entre o aluno e o fazer musical escolar, o que, por sua vez, depende da compreensão dos sentidos e significados que a música assume para o aluno, da compreensão de seu universo musical cotidiano e de sua bagagem de conhecimentos musicais (SOUZA, 2000).

Quando o indivíduo identifica-se com o conteúdo da socialização secundária e quando os profissionais socializadores tornam-se “outros significativos”, o indivíduo tende a se entregar completamente a esse processo de socialização.⁴¹ Portanto, o processo de socialização musical secundária (Educação Musical) pode sim adquirir uma dimensão altamente positiva e significativa para os alunos, ainda que seus conteúdos sejam distintos de seu conhecimento musical cotidiano. Essa identificação, que faz com que os alunos se entreguem ao processo educativo, pode ser alcançada quando o conteúdo a ser trabalhado tem significado e status social positivo para os alunos, quando, enfim, as vivências musicais escolares de qualidade já fazem parte de suas vidas desde a primeira infância: desde a educação infantil.

A SOCIALIZAÇÃO MUSICAL PRIMÁRIA E A EDUCAÇÃO MUSICAL

Toda criança, desde o nascimento (até mesmo antes disso), passa por um processo de socialização musical primária⁴² configurado pelas primeiras aprendizagens musicais cotidianas.⁴³ Esse processo acontece espontaneamente no cotidiano, da

⁴⁰“A educação musical, porém, implica tipicamente uma identificação muito mais alta com o maestro e uma imersão muito mais profunda na realidade musical. Esta diferença deriva das diferenças intrínsecas entre o conhecimento da engenharia e o da música e entre os modos de vida em que estes dois conjuntos de conhecimentos são praticamente aplicados” (Berger & Luckmann, 1983, pp. 192-3).

⁴¹ “O indivíduo entrega-se então completamente à nova realidade. Entrega-se à música, à revolução, à fé, não apenas parcialmente, mas com o que é subjetivamente a totalidade de sua vida” (Berger & Luckmann, 1983, p. 193).

⁴²Termo criado neste trabalho, a partir do conceito de socialização primária de Berger & Luckmann.

⁴³ O termo aprendizado musical cotidiano será utilizado neste trabalho como sinônimo de aprendizado musical espontâneo e aprendizado musical informal, da mesma maneira que o termo conhecimento cotidiano será utilizado como sinônimo de conhecimento espontâneo e conhecimento informal. Refere-se à aprendizagem de todo tipo de conhecimento ou habilidade cognitiva ou motora relacionada às práticas musicais, como por exemplo: conhecimentos sobre instrumentos, estilos e gêneros musicais, intérpretes, manipulação de aparelhos tecnológicos sonoro-musicais, domínio de instrumentos, da voz cantada, conhecimentos teórico-musicais propriamente ditos etc.



mesma maneira como se dá a apropriação da língua e das outras objetivações sociais básicas: simplesmente devido à imersão da criança nas práticas musicais cotidianas de sua família (num primeiro momento) e depois, no universo musical de sua comunidade e da sociedade como um todo.⁴⁴ A socialização musical primária constituirá a base sobre a qual os demais processos de aprendizagem musical se realizarão. Nesse sentido é que este trabalho apresenta a questão: “por que a bagagem de conhecimento musical cotidiano deve ser considerada pela Educação Musical?” Enquanto conhecimento adquirido por meio do processo de socialização primária, o conhecimento musical cotidiano e as referências e hábitos de escuta que ele fornece às crianças são fundamentais para o desenrolar do processo de educação musical formal.

O termo universo musical cotidiano é aqui compreendido como o espaço sonoro no qual todas as pessoas estão inseridas no dia a dia. No início da vida, esse espaço sonoro limita-se ao âmbito familiar, mas, conforme a criança vai crescendo e ampliando seus contatos com outros espaços sociais, seu universo musical cotidiano também se expande. Enquanto no início da vida o universo musical cotidiano constitui-se basicamente pelo ambiente sonoro-musical familiar – podendo ser mais ou menos estimulante e rico, conforme os hábitos musicais da família – posteriormente, esse universo musical se amplia, incluindo o ambiente sonoro-musical que permeia todas as vivências cotidianas: as da comunidade, da escola, da igreja, do trabalho, do círculo de amigos, da rua e de outros espaços sociais (do shopping, da praça, do bairro, da internet).

O universo musical cotidiano de cada indivíduo tende a ser único, ainda que cada indivíduo partilhe da mesma comunidade, da mesma cidade, da mesma escola que outros, visto que as vivências musicais de cada um são tão pessoais quanto suas outras vivências. Assim, duas crianças de uma mesma comunidade, que frequentam a mesma escola, podem ter universos musicais cotidianos muito diferentes, na medida em que os hábitos musicais de suas famílias, de seus professores, de seus amigos, irmãos mais velhos, vizinhos e outros difiram uns dos outros.⁴⁶

As novas tecnologias e mídias também configuram o universo musical cotidiano das crianças atualmente, inclusive uniformizando-o. Principalmente nas cidades, esse universo musical tende a seguir um padrão homogêneo, configurado pela

⁴⁴ Aliás, o método ativo de Suzuki baseia-se exatamente nesse princípio de que a aprendizagem musical pode se dar da mesma maneira que a aprendizagem da língua: pela exposição da criança a estímulos ambientes adequados (Fonterrada, 2005).

⁴⁵ Termo criado neste trabalho, a partir da obra de Berger & Luckmann.

⁴⁶ Por exemplo: se a família de uma das crianças tem o hábito de frequentar algum culto religioso semanalmente, seu universo musical cotidiano irá incluir as músicas desses cultos. Se os pais fazem parte de alguma prática musical comunitária esse hábito irá se refletir na configuração do universo musical cotidiano da criança.



mídia,⁴⁷ geralmente compondo-se das efêmeras músicas “das paradas de sucesso” que são ouvidas na tevê,⁴⁸ nas rádios, na internet e nos espaços públicos. Inclui também práticas musicais⁴⁹ relacionadas a movimentos musicais juvenis, como Rap, rock, reggae e funk.

Portanto, todas as crianças, no decorrer do processo de socialização primária, passam simultaneamente por um processo primeiro e básico de socialização musical, por meio do qual adquirem sua primeira e mais básica “formação musical”. O espaço sonoro no qual esse processo de socialização musical primária se dá é o universo musical cotidiano e essa “formação musical” cotidiana configura seus valores, preferências, hábitos e gostos musicais futuros, influenciando decisivamente nas suas posturas e atitudes perante os conteúdos e práticas musicais escolares e formais.

Diante disso, verifica-se a necessidade de o universo musical cotidiano dos alunos – e, conseqüentemente, o processo de socialização musical primária, com seus saberes e formas de escuta – ser estudado e compreendido pela Educação Musical.⁵⁰ Se o educador ignorar esse processo, estará ignorando as bases histórico-sociais, cognitivas e afetivas sobre as quais suas novas aprendizagens se assentarão. Haverá, então, o risco de os alunos não criarem um vínculo cognitivo-afetivo com as práticas musicais escolares, rejeitando-as.

Portanto: “por que se deve acatar, respeitar, acolher e estudar o universo e o conhecimento musical cotidiano dos alunos?” Porque, segundo os autores aqui abordados, o conhecimento cotidiano, suas formas de pensamento e o processo por meio do qual eles são interiorizados (socialização primária) constituem a gênese do psiquismo humano: a gênese das formas de apreender e interpretar o mundo. O universo e os conhecimentos musicais cotidianos, enquanto elementos integrantes do processo de socialização primária, devem ser respeitados, acolhidos e compreendidos pela Educação Musical porque são a base cognoscitiva histórico-social e afetiva sobre a qual as vivências e aprendizagens musicais posteriores (escolares, formais e secundárias) ocorrerão.

Nesse sentido, na área da Educação Musical, as abordagens construtivistas e, atualmente, multiculturais procuram minimizar os efeitos considerados nocivos do ensino tradicional de música; distanciado da realidade sócio-cultural de nosso país e das vivências musicais dos alunos, inclusive dos alunos dos cursos de graduação em Música. A busca por abordagens alternativas para o ensino musical aconteceu

⁴⁷ Nogueira, 1998; Carvalho, 1999; Arrussul dos Santos, 2000; Nanni, 2000; Ramos, 2002; Subtil, 2006 e 2007; e Gohn, 2007.

⁴⁸ Nas novelas, programas infantis e de auditório, reality shows etc.

⁴⁹ Neste trabalho o termo práticas musicais compreende todas as ações e comportamentos, individuais ou coletivos, relacionados à audição, fruição, criação, realização, execução, distribuição, utilização e apropriação de música.

⁵⁰ Como já apontam tantos trabalhos na área, não citados aqui por economia.



também como crítica às deficiências do ensino tradicional acadêmico.⁵¹ Os novos discursos pedagógico-musicais passaram a defender um ensino musical mais significativo para o aluno, centrado não só na prática musical significativa ou na vivência musical direta, mas também centrado na bagagem musical cotidiana do aluno, em seus interesses, bem como nas diversas formas de aprendizagem musical cotidiana, considerando, portanto, as dimensões simbólico-afetiva e sócio-cultural da música.⁵²

Contudo, mesmo que os conceitos apresentados apontem para o entendimento do conhecimento cotidiano e das formas de conhecimento cotidianas como base cognitivo-afetiva do processo de ensino-aprendizagem formal, esses conceitos indicam que o ensino formal deve transcender ou superar esse conhecimento e essas formas de pensamento ou, pelo menos, explicitá-las, esclarecê-las. Como a bagagem de conhecimento cotidiano é constituída por objetivações simbólicas historicamente construídas e instituídas que, muitas vezes, assumem um caráter de “naturalidade absoluta”, elas acabam por limitar o desenvolvimento humano e por isso a educação escolar (e os discursos que a legitimam) não deve cair “no extremo oposto”, enaltecendo demasiadamente as aprendizagens e conhecimentos espontâneos do cotidiano em detrimento dos do ensino formal. Além disso, se pensarmos no grande desenvolvimento histórico musical, o acervo cotidiano de conhecimentos musicais a que a maioria das crianças e jovens tem acesso, utiliza ou “consome” é limitado⁵³ – apesar das tecnologias sonoro-musicais – devendo ser ampliado pela Educação Musical escolar. O conhecimento cotidiano, musical ou não, segundo os autores discutidos, é um conhecimento superficial (espontâneo), acrítico, imediato e pragmático. Justamente por carregar essas características intrínsecas, salvo em raras exceções, torna-se limitado para promover o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítico-reflexiva do ser humano.

O mesmo pode-se dizer do conhecimento musical cotidiano: embora seja a base afetivo-cognitiva das aprendizagens musicais futuras e o conhecimento musical de referência de toda criança, esse conhecimento – bem como suas formas de escuta espontânea, desatenta e suas formas pragmáticas de interação e relação com os fenômenos musicais – tende a ser limitado, não só por ser espontâneo e atrelado a

⁵¹ Por esse ensino ser, muitas vezes, eurocêntrico, elitista, baseado em métodos, conteúdos (música “séria”, erudita) e modelos educacionais europeus dos séculos XIX; por ser centrado nos aspectos intelectuais da música em detrimento dos aspectos vivenciais e auditivos; centrado no adestramento técnico que visa à formação de instrumentistas solistas que, por sua vez, não têm mais função ou espaço profissional na sociedade atual. Como, por exemplo, defendem Schafer, 1991; Koellreutter, 1997; Swanwick, 2003; e Small, 2006.

⁵² Conde & Neves, 1984-1985; Penna, 1990; Freire, 1992; Lucas, 1992; Souza, 1992; Hentschke, 1995; Tourinho, 1995; Green, 1997; Koellreutter, 1997; Swanwick, 1997; Fernandes, 1998; Campos, 2000; Souza, 2000; Loureiro, 2001; Hargreaves, 2005; Subtil, 2006; Gohn, 2007; e Subtil, 2007, dentre tantos outros trabalhos.

⁵³ Essa limitação não se refere apenas à questão de repertório, o qual, aliás, é, no cotidiano, fortemente determinado pelos padrões midiáticos; refere-se também à questão de acesso de conhecimentos musicais e formas de escuta que podem ampliar as possibilidades não só de escuta, mas das vivências musicais em si.



motivações pragmático-utilitárias, mas também configurado pelos padrões e modismos da mídia. Nesse sentido, mesmo que o conhecimento musical cotidiano dos alunos deva ser acolhido, estudado e compreendido enquanto fenômeno humano e alicerce afetivo-cognitivo dos processos formais de ensino-aprendizagem de música, ele deve ser ampliado e transcendido. O uso da bagagem cotidiana de conhecimento musical dos alunos somente como estratégia de motivação,⁵⁴ o uso das aulas de música somente como espaço para a reprodução das músicas e práticas musicais cotidianas dos alunos, pode tornar-se mais um problema em nossa educação, ao invés de uma solução para a melhora de sua qualidade.

A partir dessa perspectiva, a Educação Musical, se incluída no currículo escolar desde a educação infantil, desde a primeira infância (até os 5 anos), pode se tornar um componente ampliador do processo de socialização musical primária, fornecendo, já nesse período, possibilidades mais variadas de escuta e relacionamento com a música, enriquecendo e potencializando as vivências musicais cotidianas e seus benefícios. A Educação Musical incluída na educação infantil – não com a intenção de “adestrar” as crianças para formar músicos profissionais, mas para ampliar e potencializar suas vivências musicais – ampliaria as experiências musicais da socialização musical primária, fornecendo a base social e cognitiva para que a educação musical se torne imprescindível no currículo do ensino fundamental. A Educação Musical na educação infantil teria como uma de suas principais funções, então, criar novos e mais ricos carecimentos estético-musicais, de maneira a tornar a música imprescindível no ensino fundamental. Neste último, a Educação Musical, além de ser um elemento potencializador e ampliador das vivências musicais cotidianas, pode ser também um espaço para pensar e ouvir de modo crítico-reflexivo, para dar acesso às muitas “realidades musicais” construídas historicamente pela humanidade. Esse pensar-ouvir crítico-reflexivo estaria relacionado não só à possibilidade da vivência estética da música enquanto arte, mas também à compreensão da historicidade de todo conhecimento humano, inclusive, de todo conhecimento musical.

Contudo, não se trata aqui de um julgamento de valor que considera “inferiores” o conhecimento cotidiano e suas formas de pensamento, tal como acontece com alguns discursos que se baseiam em dicotomias como: “música popular” versus “música erudita” ou ainda “cultura popular” versus “cultura erudita”. Tais discursos focam as diferenças entre os “conteúdos” das objetivações culturais⁵⁵ e os julgamentos de valor acerca desses conteúdos. Nessa perspectiva, surgem questio-

⁵⁴ Ou com o argumento de que não se deve propor outras músicas por tratar-se de “seleção de conteúdos” e, portanto, de imposição de músicas consideradas “superiores” àquelas conhecidas pelos alunos.

⁵⁵ Como, por exemplo, música popular versus música erudita.



namentos sobre a “alta cultura ocidental europeia”, se deve ser tomada como padrão universal para se avaliar todas as formas de cultura existentes no planeta. Ainda, os modelos e padrões da música clássica ocidental europeia devem ser utilizados como único critério para se avaliar as demais músicas do mundo? Tais questões evidenciam uma preocupação com as relações de poder implícitas nos processos de produção do conhecimento e nos processos de ensino-aprendizagem formal.⁵⁶ Dentro dessa visão, encontra-se a dicotomia: “conhecimento e cultura da elite” versus “conhecimento e cultura do povo” ou “cultura do opressor” versus “cultura do oprimido”.

Aqui não se pretende colocar em comparação as “culturas” nem, tampouco, suas “objetivações”. Pretende-se, sim, questionar como o conhecimento cotidiano e suas formas de pensamento podem condicionar o processo de ensino-aprendizagem formal. Mesmo porque, a partir das obras de Heller e de Berger & Luckmann,⁵⁷ a gênese sócio-histórica da formação do psiquismo humano é universal em nossa espécie e, portanto, tanto os indivíduos da “elite” quanto os do “povo” passam pelo mesmo processo de socialização primária, configurado pelos conhecimentos do senso comum e pelas suas formas de pensamento.⁵⁸ Portanto, tanto os indivíduos “da elite”,⁵⁹ quanto os “das camadas populares”⁶⁰ vivem na realidade da vida cotidiana e, nessa perspectiva filosófica e sociológica, necessitam superar o conhecimento cotidiano (senso comum) e transcender as formas de pensamento cotidianas, se quiserem desenvolver suas máximas possibilidades humanas⁶¹ e experimentar momentos de integração às objetivações humano-genéricas. (Ver Duarte, 1992)

Tampouco a intenção aqui é equiparar conhecimento cotidiano com “cultura local” ou as formas de pensamento cotidianas com os “saberes individuais” dos alunos. Trata-se de apresentar o conhecimento cotidiano e as formas de pensamento cotidianas como a gênese do psiquismo humano e de sugerir que é exatamente dessa forma que devem ser considerados pelo ensino formal: como base, como fundamento, como alicerce. É necessário compreender justamente a dimensão inicial, básica, primordial (mas não final, esta sim, dimensão do conhecimento e do pensa-

⁵⁶ Incluindo aí a seleção de conteúdos e métodos: o currículo.

⁵⁷ E também segundo os autores da Psicologia Sócio-Histórica russa, como Vigotski e Leontiev.

⁵⁸ Aliás, no que se refere à socialização musical, atualmente, por influência das mídias, parece existir um padrão homogêneo de “gosto musical” ou “preferência musical”: crianças, jovens e adultos, tanto “do povo”, quanto “da elite” ouvem e consomem as mesmas músicas, aquelas das paradas de sucesso e relacionadas aos pop stars do momento. Não parece que, atualmente, as crianças e jovens das “elites” consumam ou desfrutem de músicas muito diferentes daquelas consumidas e fruídas por crianças e jovens das camadas populares.

⁵⁹ Ou classes sociais dominantes.

⁶⁰ Ou classes sociais dominadas.

⁶¹ Nessa perspectiva, tanto “a elite” quanto “o povo” podem produzir objetivações cotidianas e não-cotidianas; tanto o indivíduo “da elite” como o “do povo” traz, em sua natureza intrínseca, a particularidade e a universalidade, ou seja, toda pessoa, independente da classe social a que pertence, traz em si tanto aspectos e motivações particulares, quanto universais. A questão da particularidade e universalidade do ser humano, bem como das possibilidades de integração no humano-genérico por meio da arte foi discutida, a partir da obra de Heller, em Benedetti & Kerr (2008).



mento formais) do conhecimento e das formas cotidianas de pensamento. As vivências cotidianas, por si só, já garantem às crianças e aos jovens a interiorização de suas formas de conhecimento e pensamento. A educação formal, por sua vez, existe justamente para democratizar as formas de saber e conhecimento acumulados historicamente pela humanidade (SAVIANI, 1997; DUARTE, 2007): sua função deve ser a de ampliar as possibilidades de humanização do ser humano.⁶² Isso se aplica tanto às crianças “das elites” quanto às “das classes populares”, sendo que, para essas últimas, por se encontrarem em absoluta desigualdade de oportunidades, o ensino formal deve fazer muito mais do que deixá-las entregues a si mesmas e ao seu próprio repertório de conhecimentos cotidianos.

Portanto, o conhecimento musical cotidiano, como todo conhecimento cotidiano, não é “inferior”, mas pode ser considerado limitado e limitante. Dentro dessa perspectiva, muitos autores da área de Educação Musical defendem a necessidade de o ensino formal de música superar o modelo tradicional que não considera a bagagem de conhecimento musical cotidiano do aluno, apontando também para a função ampliadora da educação musical em relação a esse conhecimento espontâneo e às suas formas de escuta.⁶³ Limitar-se à bagagem cotidiana de conhecimento musical dos alunos, somente como meio de motivá-los, conquistá-los ou “agradá-los”, pode comprometer a realização de um processo de ensino-aprendizagem musical realmente efetivo, significativo, formador e transformador. Além disso, esse tipo de postura pode reforçar a concepção de música como mero entretenimento ou como meio de alcançar outros objetivos pedagógicos, inclusive o de disciplinar os alunos,⁶⁴ desvalorizando-a enquanto linguagem expressiva, enquanto área de conhecimento e, principalmente, enquanto prática sócio-cultural integradora.⁶⁵ A consequência disso é que os alunos, a comunidade escolar e a própria sociedade como um todo, perdem de vista o valor⁶⁶ e as funções sociais da música, perdendo de vista também suas possibilidades formadoras e transformadoras do ser humano e da sociedade. O argumento de que práticas pedagógicas como os métodos ativos – e, ao lado deles, as formações musicais tradicionais, tais como, bandas, fanfarras, corais e grupos instrumentais e de câmara – são práticas de mero “adestramento” e não de desenvolvimento musical das crianças, pode ser, além de um argumento infrutífero

⁶² Segundo Duarte (2007), a educação escolar deve ter como objetivo primeiro fazer a mediação, na vida das crianças e jovens, entre as objetivações e formas de pensamento cotidianas e as não-cotidianas.

⁶³ Snyders, 1997; Nogueira, 1998; Loureiro, 2001; Subtil, 2006; e Mateiro, 2008.

⁶⁴ Fuks, Rosa. O Discurso do Silêncio. Série Música e Cultura, v. 1. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

⁶⁵ Como defendem Walker, 2007 e Koellreutter, 1997.

⁶⁶ Como muitos leigos lamentavelmente consideram e, inclusive alguns “especialistas em educação” como Ioschpe (2008). Além disso, segundo Berger & Luckmann, os conteúdos da socialização secundária e, portanto, da educação musical na escola, devem ter um status social positivo para os alunos, deve ter um “valor” positivo para eles, caso contrário, tendem a se tornar conteúdos desmotivantes.



em termos educacionais, também uma atitude nociva, na medida em que é uma crítica negativa às práticas musicais alternativas que podem ser oferecidas às crianças na escola.⁶⁷

É necessário rejeitar toda forma de discriminação, rigidez de pensamento ou preconceito em relação ao que é diferente e desconhecido. É necessário superar os “mitos no ensino instrumental”, como bem descreve Santiago (1994, p. 223); valorizar as especificidades culturais do conhecimento cotidiano dos alunos; criticar a rigidez metodológica, a desatualização tecnológica, o eurocentrismo dos repertórios, a falta de enfoque na vivência, nos significados das práticas musicais e nos conteúdos do universo musical cotidiano dos alunos. Contudo, tais críticas devem justificar-se por aquilo que apresentam de pertinentes e não por argumentos negativos em relação ao processo de ensino-aprendizagem formal, pois nem todo processo de educação formal é nocivo ou adestrador. Não se deve identificar equivocadamente as limitações de professores e currículos com o processo de ensino-aprendizagem formal como um todo, com a transmissão de conteúdos, com o pensar teórico lógico-racionalista ou com o método científico. Em nossa sociedade, marcada pela lógica do lucro, do consumo e do entretenimento, a educação formal – seja na música, nas artes, na ciência ou na filosofia – deve ser defendida como espaço promotor do desenvolvimento genérico-humano e não considerada como mais um espaço para pensar e ouvir cotidianamente, para reproduzir comportamentos musicais e formas de escuta estereotipados e acríticos. Esse processo de “educação musical” as mídias realizam muito bem cotidianamente, contudo, guiadas não por critérios de qualidade formal ou estética, nem por valores “humano-educacionais”, mas por valores econômicos. A Educação Musical não pode submeter-se a isso.

⁶⁷ Como demonstra a reportagem de Autran (2008) e tantos outros trabalhos baseados em ações sociais e projetos de inclusão social, realizados por ONGs e outras instituições. E isso não significa, contudo, que a intenção aqui é a de defender o ensino de “música séria” (erudita) em nossas escolas! A intenção é refletir sobre o papel da Educação musical na ampliação do processo de formação musical cotidiana de nossas crianças e jovens, pois que a mídia não tem imprimido qualidade a esse processo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRUSSUL DOS SANTOS, C. G. Influências da Mídia na Educação das Crianças: A Observação Consciente do Cotidiano. In SOUZA, J. (org.) *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- AUTRAN, Paula 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”. *Estadão de Hoje*. Caderno 2, quarta-feira, 9/7/2008. Disponível em: http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20080709/not_imp202918,0.php.
- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. *A Construção da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. 5ª ed. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1983.
- CAMPOS, Moema C. *A Educação Musical e o Novo Paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- CARVALHO, José J. *Transformações da Sensibilidade Musical Contemporânea*. Série Antropologia, nº 266. Universidade Federal de Brasília, 1999 (2-26). Disponível em <http://www.unb.br/ics/dan/Serie266empdf.pdf>. Acessado em 15/9/2008.
- CONDE, Cecília & NEVES, José M. “Música e Educação Não-formal”. *Pesquisa e Música: Revista do Centro de Pós-graduação, Pesquisa e Especialização do Conservatório Brasileiro de Música*, vol. 1, nº 1, dez., 1984 – jan.-fev. Rio de Janeiro: Machado Horta Editora e Publicidade Ltda., 1985 (41-52).
- DUARTE, Newton. *A Formação do Indivíduo e a Objetivação do Gênero Humano*. Tese de Doutorado. Unicamp: Faculdade de Educação, 1992. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000050761>. Acessado em 30/12/2007.
- DUARTE, Newton. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 2007.
- FERNANDES, José N. “Globalização e Sociedade Pluricultural: Recursos e Usos do Multiculturalismo e do Interculturalismo na Educação Musical”. Anais do XI Encontro Nacional da ANPPOM 1998. Campinas: agosto, 1998 (201-208).
- FONTEERRADA, Marisa T. O. *De Tramas e Fios: Um Ensaio Sobre Música e Educação*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- FREIRE, Vanda L. B. *Música e Sociedade: Uma Perspectiva Histórica e Uma Reflexão Aplicada ao Ensino Superior de Música*. ABEM: Série Teses I. Tese de Doutorado, UFRJ. Rio de Janeiro, 1992.
- GOHN, Daniel. *A Apreciação Musical na Era das Tecnologias Digitais*. Anais do XVII Congresso da ANPPOM 2007. São Paulo, 27 a 31/8/2007 (1-12). Disponível



em http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_DGohn.pdf. Acessado em 20/12/2007.

GREEN, Lucy. "Pesquisa em Sociologia da Educação Musical". Tradução de Oscar Dourado. *Revista da ABEM*, nº 4. Bahia, 1997 (25-35).

HARGREAVES, David J. *Within You Without You: Música, Aprendizagem e Identidade*. *Revista Eletrônica de Musicologia*, v. IX, outubro de 2005. Disponível em <http://www.rem.ufpr.br/REMr9-1/hargreaves.html>. Acessado em 27/10/2007.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. 7ª ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

HELLER, Agnes. *Sociologia de la Vida Cotidiana*. Tradução de José-Francisco Ivars e Enric Pérez Nadal. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

HENTSCHKE, Liane. "Educação Musical e a Música de Massa". *Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia*. UFBA, CNPq, dez., 1995 (129-132).

IOSCHPE, Gustavo. "Música Para Seus Ouvidos". *Revista Veja*. Editora Abril, terça-feira, 19/8/2008. Disponível em http://veja.abril.com.br/gustavo_ioschpe/index_190808.shtml.

KOELLREUTTER, Hans J. "Cadernos de Estudo: Educação Musical", nº 6, fevereiro. Belo Horizonte: Atravez, EM-UFMG/FEA, 1997.

LEONTIEV, Alexis. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. 2ª ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

LOUREIRO, Alícia M. A. *O Ensino da Música na Escola Fundamental: Um Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: PUC Minas Gerais, 2001. Disponível em www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf. Acessado em 15/9/2008.

LUCAS, Maria E. "Música Popular, à Porta ou Aporta na Academia". *Em Pauta*, v. 4, nº 6, dez. Porto Alegre, 1992 (4-12).

MATEIRO, T. A. N. "Educação Musical Nas Escolas Brasileiras: Retrospectiva Histórica e Tendências Pedagógicas Atuais". *Arte Online*, periódico. Centro de Artes da Udesc. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/artteresa.htm. Acessado em 2/8/2008.

NANNI, Franco. "Mass Media e socialização Musical". Tradução de Maria Cristina Lucas. *Revista Em Pauta*, v. 11, nº 16-17, abr./nov. Porto Alegre: UFRGS, 2000 (109-143).

NOGUEIRA, Mônica A. "Música, Consumo e Escola: Encontros Possíveis e Necessários". *Anais da 21ª Reunião da ANPEd*, 1998. Caxambu: Minas Gerais, Grupo de Trabalho Educação e Comunicação, 1998.



- PENNA, Maura. *Reavaliações e Buscas em Educação Musical*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- PINTO, MÉRCIA. “Ouidos Para o Mundo: Aprendizado Informal de Música em Grupos do Distrito Federal”. Revista *Opus*, nº 8, fevereiro, 2002. Disponível em http://www.anppom.com.br/opus/opus8/sumario_op8.htm. Acessado em 3/8/2008.
- RAMOS, Sílvia N. “Música na Televisão: Uma Instância Formadora de Hábitos Musicais de Crianças”. Anais do XI Encontro Anual da ABEM, de 8 a 11 de outubro de 2002, Natal, Rio Grande do Norte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. CCHLA – DEART – Escola de Música. CD-ROM (634-641).
- ROSSLER, João H. “O Desenvolvimento do Psiquismo na Vida Cotidiana: Aproximações Entre a Psicologia de Aléxis N. Leontiev e a Teoria da Vida Cotidiana de Agnes Heller”. Cadernos Cedes, v. 24, nº 62, abril. Campinas, 2004 (100-116).
- SACHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa T. Fonterrada, Magda R. G. da Silva, Maria Lúcia Paschoal. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 6ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 40)
- SMALL, Christopher. *Música. Sociedad. Educación*. 2ª ed. Madri: Alianza Editorial, 2006. (Colección Alianza Música)
- SNYDERS, Georg. *A Escola pode Ensinar as Alegrias da Música?* 3ª ed. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- SOUZA, Jusamara. *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- SUBTIL, Maria J. D. “Arte, Música e Indústria Cultural – Relações e Contradições”. 30ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, de 7 a 10 de outubro de 2007. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>. Acessado em 20/6/2008.
- SUBTIL, Maria J. D. “Mídia, Gosto Musical e a Construção Social da Noção de Infância”. In Anais do I Encontro Nacional de Cognição e Artes Musicais. Curitiba: Deartes – UFPR, 2006 (165-171).
- SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristiane Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- TOURINHO, Cristiane. “A Educação Musical e a Música de Massa”. Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, dez. Salvador: UFBA, CNPq, 1995 (143-146).
- VIGOTSKI, Lev S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia Pedagógica*. 2ª ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WALKER, Robert. “Em Educação Musical “Cem Flores Desabrocham e Cem Escolas de Pensamento Disputam”: Isso é Um Problema?” *Ictus – Periódico do Programa de Pós-graduação em Música da UFBA*, v. 8, nº 2, dez., 2007. Disponível em <http://www.ictus.ufba.br/index.php>. Acessado em 15/9/2008.