



A escolha socialmente construída pela continuidade nos estudos musicais: um estudo de caso

Francieli Fernanda Moreira¹

Categoria: Iniciação Científica

Resumo: Este trabalho constitui-se a partir de uma pesquisa em andamento de iniciação científica financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de SP/FAPESP. O objetivo do artigo é apresentar parte da análise de dados, à luz de conceitos elaborados pelos autores Pierre Bourdieu e Lev Vigotski, de entrevistas feitas com alunos graduandos em Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Campinas, a fim de investigar as influências que constroem as escolhas dos alunos em dar continuidade aos estudos musicais. A investigação permitiu levantar reflexões acerca das influências de herança cultural, formação de gosto e do papel da escola de educação básica como geradora de oportunidades e escolhas.

Palavras-chave: Herança cultural. Licenciatura em Música. Construção de escolhas. Formação de gosto. Escola de educação básica.

The socially constructed choice for continuity in musical studies: case study

Abstract: This paper is based on an undergraduate research financed by State Research Support Foundation of São Paulo (FAPESP). The main goal of the article is presenting a partial data analysis, enlightened from the concepts of the authors Pierre Bourdieu and Lev Vigotski, from interviews with Music undergraduates from State University of Campinas, in which the purpose is to investigate the influences that build choices of continuity of their musical studies. The research allowed assembling deliberations about the influences of cultural heritage, musical taste development as well as the role of the elementary school as a conceiver of opportunities and choices.

Keywords: Cultural Heritage. Music Degree. Building of choices. Musical Taste Development. Elementary school.

Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa em andamento de iniciação científica², intitulada “A influência da herança cultural no desenvolvimento de alunos graduandos em Música”, que tem como foco investigar as experiências musicais vivenciadas pelos graduandos em Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP em suas trajetórias anteriores ao ingresso à universidade, bem

¹ Graduanda em Licenciatura em Música, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Instituto de Artes, Departamento de Música, ff.moreira05@gmail.com.

² Nossa pesquisa de iniciação científica tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa/CEP, sob número CAAE: 95330318.2.0000.8142.



como a influência destas em seus desempenhos nas disciplinas voltadas para a prática musical do curso em questão³.

O interesse pela pesquisa surgiu, primeiramente, através de conversas informais que tivemos com os licenciandos em Música da universidade em questão e da percepção de que muitos desses alunos passavam por grande insatisfação com o curso, pois apresentavam dificuldades significativas⁴ em disciplinas obrigatórias mais voltadas para prática musical.

Em busca de investigarmos o quanto as experiências musicais influenciam no desenvolvimento dos alunos nas disciplinas em questão, adotamos como procedimento metodológico, além do estudo de nosso referencial teórico, entrevistas semiestruturadas com nove licenciandos em Música do curso em questão.

No início de nossa pesquisa, formulamos a hipótese de que os alunos que tivessem tido mais oportunidades de vivências musicais nas suas trajetórias anteriores ao ingresso à universidade apresentariam mais facilidades em acompanhar as disciplinas mais voltadas para a prática musical, enquanto os alunos que tivessem menos dessas experiências, apresentariam dificuldades.

Após as primeiras análises dos dados obtidos, nossa hipótese inicial descrita acima não se manteve, pois percebemos que não se trata apenas da quantidade de experiência musical como propiciadora de facilidades, mas também da qualidade das mesmas, ou seja, no contexto pesquisado, alguns tipos de experiências musicais (âmbito popular x erudito) parecem ser mais significativas no que diz respeito ao acompanhamento e desenvolvimento dos alunos nas disciplinas em questão⁵. Essa e todas as outras análises feitas até o presente momento estão nos trazendo questões muito pertinentes acerca da estrutura dos cursos de Licenciatura em Música.

³ Usamos em nossa pesquisa “disciplinas voltadas para a prática musical” para qualificar disciplinas que tenham como objetivo o ensino de elementos necessários para a prática musical – Rítmica, Percepção, Harmonia – não se trata de disciplinas que exijam prática instrumental.

⁴ Usamos “dificuldades significativas” para caracterizar um sentido exposto pelos alunos: dificuldades que não eram facilmente resolvidas com estudos.

⁵ Esse estudo foi desenvolvido em nosso primeiro trabalho (MOREIRA; NASSIF, 2019), onde procuramos expor observações iniciais de nossa pesquisa.



Neste trabalho trataremos sobre os dados coletados na questão que escolhemos como um dos pontos de partida das entrevistas: quais motivos levaram os graduandos a escolher dar continuidade aos estudos musicais?

1 Ferramenta de coleta e análise de dados

1.1 Referencial teórico

Nossa pesquisa se fundamenta em conceitos elaborados por dois importantes autores que dedicaram boa parte de seus estudos para o complexo campo da educação e desenvolveram conceitos que continuam a nortear reflexões acerca dos processos de ensino e aprendizagem, a saber: Pierre Bourdieu e Lev Vigotski.

É importante salientarmos que também utilizamos autores do campo da educação musical em nossa pesquisa - sobretudo os que estudam os mesmos autores que contemplam nosso referencial teórico - pois esses complementam e contribuem para o desenvolvimento da mesma, bem como os recortes extraídos dela.

Pierre Bourdieu, sociólogo francês do século XX, é adotado por nós como referencial teórico e seus estudos em relação às estruturas escolares, onde o autor discorre sobre o potencial da escola em perpetuar a desigualdade entre alunos advindos de classes sociais distintas, muito contribuem para nossa pesquisa.

Um dos pontos cruciais desenvolvidos por Bourdieu e que embasam seus estudos acerca da estrutura escolar, é o conceito de Capital Cultural, criado em analogia ao Capital Econômico. O autor desenvolve o conceito através da constatação de uma hierarquização cultural desenvolvida pela existência de uma relação de classes dominantes e dominadas:

Em primeiro lugar, as hierarquias culturais reforçariam as divisões sociais na medida em que elas são utilizadas para classificar os indivíduos segundo o tipo de bem cultural que eles produzem, apreciam e consomem. Os indivíduos que, de alguma forma, se envolvem com bens culturais considerados superiores, ganham prestígio e poder, seja no interior de um campo específico, seja na escala da sociedade como um todo. Pode-se dizer que, por meio desses bens, eles se distinguem dos grupos socialmente inferiorizados. Para se referir a esse poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes, Bourdieu utiliza, por analogia ao capital econômico, o termo *capital cultural* (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 35, grifos da autora).



Partindo dessas constatações, segundo o autor, a escola seria capaz de perpetuar desigualdades porque teria adotado arbitrariamente elementos da cultura dominante em sua estrutura de ensino, o que propiciaria facilidades, devido à familiaridade dos conteúdos, aos alunos que já haviam vivenciado tais elementos, enquanto a ausência desses elementos na trajetória de alunos de classes dominadas propiciariam dificuldades e conseqüentemente, o fracasso escolar.

Bourdieu também nos embasa, principalmente neste presente trabalho, por contribuir em seu texto “Gostos de classe e estilos de vida” (1983) com uma visão socialmente construída sobre o gosto (preferências). No texto o autor traz como tema central a ideia de que para cada posição social há um gosto possível e que “Às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência” (BOURDIEU, 1983, p.82). O estilo de vida (posição no espaço social) é mediada pelo *habitus*, que é uma matriz de percepções incorporadas socialmente, ou seja, o *habitus*, segundo o autor, seria a estrutura social interiorizada que gera o gosto de classe:

O gosto, propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras, é a fórmula generativa que está no princípio do estilo de vida. O estilo de vida é um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimentas, linguagem ou héxis corporal, a mesma intenção expressiva, princípio da unidade de estilo que se entrega diretamente à instituição e que a análise destrói ao recortá-lo em universos separados (BOURDIEU, 1983, p.83).

Lev Vigotski, também referencial teórico que embasa toda nossa pesquisa, foi um psicólogo bielorusso do século XX que contribuiu imensuravelmente para o pensamento da psicologia ao propor as bases da teoria histórico-cultural, estudando a constituição da psique humana e, particularmente, sobre a plasticidade do cérebro. Suas contribuições para a área educacional foram tão significativas que seus estudos são utilizados ainda hoje como base teórica para se pensar as estruturas desse âmbito. Exemplo disso são seus extensos estudos - que, aliás, se opõe a outras teorias que consideram o desenvolvimento um pré-requisito para o aprendizado - acerca da complexa relação entre aprendizagem e desenvolvimento:



Para Vigotski (2005, p. 15-17), a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento; a aprendizagem seria a fonte determinante do desenvolvimento cognitivo humano. Ambos, aprendizagem e desenvolvimento seriam processos em dependência recíproca e dinâmica, em estreita e complexa relação dialética (BENEDETTI; KERR, 2008, p.39).

Para este trabalho, iremos nos embasar principalmente nas contribuições do autor no que diz respeito ao sistema formal de ensino. Vigotski via a escola, devido à sua capacidade sistematizadora de conteúdos, como um estabelecimento potencial em tornar os conhecimentos disponíveis e acessíveis.

É possível enxergamos no estabelecimento escolar diversos conceitos desenvolvidos pelo autor, como por exemplo, o conceito de mediação, que é central em sua teoria. Para Vigotski (2007), a relação entre o indivíduo e objeto de conhecimento não se dá de forma direta, mas sim através de mediações de instrumentos (instrumentos de trabalho na transformação e controle da natureza), simbólicas (instrumentos psicológicos chamados de signos) e sociais (relação com o outro).

Por fim, a escola também tem papel importante para o autor por ser capaz, através da organização intencional de conteúdos, de agir na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), impulsionando o desenvolvimento. A ZDP define a distância entre o nível de desenvolvimento real (capacidade de a criança resolver um problema sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (resolução do problema sob orientação):

Baseado em seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vigotski enfatiza o papel do ensino formal no desenvolvimento e formação do homem. Para Vigotski o desenvolvimento de uma criança se manifesta em dois níveis: o nível efetivo (das ações que a criança pode realizar por si mesma) e o nível potencial (que compreende as capacidades de agir que a criança tem em potencial, com a ajuda de outra pessoa) (BENEDETTI; KERR, 2008, p.38).

1.2 Entrevistas

Optamos pela aplicação de entrevistas como instrumento de coleta, pois essas nos permitem uma maior interação com o participante da pesquisa: “as entrevistas são interativas e permitem a observação de posturas corporais e expressões faciais do entrevistado, que podem também ser consideradas informativas” (PENNA, 2017, p.



136). As entrevistas foram semiestruturadas, nos permitindo, embora tendo um roteiro como base, maior flexibilidade no processo.

As entrevistas foram realizadas com nove alunos matriculados no curso de Licenciatura em Música da Unicamp que estavam no último ano da graduação, e tinham o objetivo de colher informações (e relações) sobre suas trajetórias musicais anteriores ao ingresso à universidade e seus desempenhos em disciplinas voltadas para a prática musical do curso em questão.

Além da investigação exposta acima, também fizeram também parte das entrevistas semiestruturadas, perguntas com o intuito de colher informações sobre a opinião dos alunos quanto às metodologias e didática dos professores; os seus relacionamentos com os professores das disciplinas as quais apresentaram dificuldades; e sugestões de efetivas formas de se vivenciar a prática musical no âmbito acadêmico.

Neste recorte da pesquisa, temos a intenção de expor a análise que fizemos em busca de investigarmos, à luz das informações obtidas nas entrevistas e de nosso referencial teórico, como são construídas as escolhas pela continuidade nos estudos musicais, nos concentrando em duas perguntas centrais: De que modo as vivências influenciam as escolhas? Qual a relevância dos fatores sociais na formação das escolhas?

No nosso entender, tal investigação se faz importante, pois ao analisarmos em que grau as experiências vivenciadas formam gostos e influenciam escolhas, podemos gerar reflexões acerca das implicações da ausência de acesso a certo tipo de ensino e de possíveis contribuições para a resolução dessa questão.

3 Análise e discussão dos resultados

3.1 Herança cultural e formação de gosto: a escolha pelo estudo musical

Para esse primeiro item, decidimos separar os nove alunos (A, B, C, D, E, F, G, H, I) e expor as seguintes informações: 1 – Idade que o aluno teve o primeiro contato musical e contexto inicial⁶; 2 – Por quem foi induzida a escolha inicial para que o primeiro contato acontecesse; 3- Quais atividades o aluno mais vivenciou no período

⁶ É importante salientarmos que queremos dizer com “primeiro contato”, a primeira lembrança que vem à mente do aluno. Sabemos que essa informação só pode ser colhida dessa maneira, pois a realidade social é tão complexa que seria impossível, nesse contexto, investigar de fato o primeiro contato se não a que o indivíduo se lembra.



anterior ao ingresso à universidade e em que momento/período essas vivências foram mais intensas e recorrentes; 4 – Motivos pelos quais o aluno escolheu estudar música. Seguem abaixo as informações separadas de acordo com o número da pergunta:

ALUNO A

- 1- Antes dos 10 anos; coral da escola de educação básica
- 2- Escolha induzida pela escola⁷
- 3- Esporte, dança e canto com prática coral e de banda; frequentou shows de música popular brasileira; mais recorrente no período escolar e pós-escolar
- 4- Primeiramente para “matar aula” e posteriormente por se envolver “naturalmente” em bandas e festivais promovidos pela escola

ALUNO B

- 1- 10 anos; aula particular de violão e aula de percussão no projeto Guri
- 2- Escolha induzida pelo pai
- 3- Skate de desenho; frequentou apresentações no SESC e viradas culturais; recorrente no período escolar
- 4- Primeiramente por influência do pai; posteriormente porque se interessou ao morar com amigos músicos

ALUNO C

- 1- 13 anos; aula particular de instrumento
- 2- Escolha própria
- 3- Tocar piano; frequentou shows e festivais; recorrente no período escolar e pós-escolar
- 4- Por influência da professora

ALUNO D

- 1- 21 anos; vivência com amigos
- 2- Escolha induzida por amigos
- 3- “Tirar” música e outros trabalhos não musicais; frequentou shows; recorrente no período pós-escolar
- 4- Por influência dos amigos

⁷ Utilizamos “escola” para todos os anos de ensino regular de educação básica e “pós-escolar” para o período que compreende da formação do aluno no ensino médio até antes do seu ingresso à universidade.



ALUNO E

- 1- Primeira infância; vivência na família
- 2- Escolha induzida pela família
- 3- Tocar e outros trabalhos não musicais; frequentou shows e blocos de carnaval; recorrente no período escolar
- 4- Por influência da família

ALUNO F

- 1- Primeira infância; vivência na família e escola
- 2- Escolha induzida pela família
- 3- Ouvir música, tocar, cantar; frequentou shows; recorrente no período escolar e pós-escolar
- 4- Por influência da família

ALUNO G

- 1- 12 anos; vivência na igreja
- 2- Escolha induzida pela frequência à igreja
- 3- Projeto de música na igreja; frequentou concertos; recorrente no período escolar e pós-escolar
- 4- Primeira influência pode ter vindo do acesso à televisão, mas, posteriormente foi influenciada pela igreja

ALUNO H

- 1- Primeira infância; vivência na família e escola de educação básica
- 2- Escolha induzida pela família
- 3- Tocar piano e esporte; frequentou concertos; corrente no período escolar e pós-escolar
- 4- Por influência da família

ALUNO I

- 1- 7 anos; escola de educação básica
- 2- Escolha induzida pela escola
- 3- Tocar violão e compor; frequentou shows no SESC; recorrente no período escolar e pós-escolar
- 4- Por influência da escola



Essas informações, ainda que colocadas de maneira tão sucinta quando comparada à complexa imensidão de informações que obtivemos com as respostas dos estudantes, nos mostram diversas questões sociais e educacionais que influenciam nas decisões e no interesse por aprender música. Nos limitaremos, com o intuito de fazer um recorte, a levantar uma questão nesse primeiro item de análise: ao que nos parece, o interesse pela música no contexto pesquisado é socialmente construído.

Conseguimos observar tal constatação ao percebermos que independente da idade e contexto inicial que o aluno teve seu contato com uma vivência musical, ela se deu de maneira intensa, já que junto ao contexto musical inicial (família de músicos, aulas particulares, projeto social, igreja, amigos ou escola de educação básica) também tiveram contato com música e outras artes em outros contextos e momentos. Também é possível perceber a intensidade da vivência ao analisarmos que todos os entrevistados frequentavam, ainda que em gêneros diferentes, apresentações artístico-musicais.

A partir dessa primeira análise, podemos perceber que dos nove entrevistados, quatro mencionaram terem sido influenciados pela família (aluno B, E, F e H). Ainda que apenas os alunos E, F e H tenham tido seu primeiro contato musical no contexto familiar, o aluno B também nos deixou clara essa influência ao mencionar que “o projeto guri eu acho que foi um pouco por causa do meu pai [...] ele soube que tinha, que era legal e tal... e aí eu comecei” e “[...] veio bastante do meu pai e da minha mãe também [...] a gente sempre assistiu bastante show no Sesc [...]”.

Apesar da teoria de Bourdieu quanto à herança cultural familiar – bagagem herdada – ter sido muito utilizada pelo autor para explicar as desigualdades escolares⁸, podemos perceber que no contexto pesquisado essa lógica também se aplica quanto à formação de tomadas de decisão em estudar música, seja pelo fato dos pais serem músicos ou pelos mesmos acreditarem que esse estudo é importante de alguma maneira para a vida de seus filhos. Ou seja, a presença da família como influenciador é inegável e pode facilitar os caminhos na área musical, tanto pelo sentido de facilitar aprendizagens, quanto também pela continuação e adaptação em seus estudos em contexto formais:

⁸ Esse assunto específico é tratado por Bourdieu em seu texto “A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, 1998.



[...] do ponto de vista de Bourdieu, o capital cultural constitui (sobretudo, na sua forma incorporada) o elemento da herança cultural familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. A Sociologia da Educação de Bourdieu se notabiliza, justamente, pela diminuição que promove do peso do fator econômico, comparativamente ao cultural, na explicação das desigualdades escolares. [...] a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona. Os esquemas mentais (as maneiras de pensar o mundo), a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (a “cultura culta” ou a “alta cultura”) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar tendo em vista que funcionariam como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 52).

Embora os quatro alunos estudados acima tenham sido os que expuseram terem tido forte influência familiar, não podemos deixar de notar que os outros alunos (A, B, C, D, G e I) também tiveram influências de professores, amigos e igreja. Nesse sentido, percebemos que o gosto pela música, a intenção de dar continuidade aos estudos musicais e a decisão de ingressarem no ensino superior em Música, foram construídos pela complexidade das relações sociais, ou seja, a escolha parece ter sido socialmente construída, pois não temos no contexto estudado nenhum aluno que tenha tido pouco ou nenhum contato musical.

Bourdieu nos traz uma grande contribuição para embasarmos essa visão ao teorizar que o gosto é algo socialmente construído. O autor defendeu a teoria de que as escolhas e preferências dos indivíduos estavam relacionadas ao espaço social que os mesmos estavam inseridos. Ao trazermos tal teoria para nosso estudo, temos a hipótese de que apenas o contato do indivíduo com a música pode proporcionar o gosto, não somente por músicas (gêneros) específicas, mas também pelo estudo musical, já que esse contato intenso enriquece e transforma a relação do indivíduo com o musical:

Assim, a visão de mundo de um velho marceneiro, sua maneira de gerir seu orçamento, seu tempo ou seu corpo, seu uso da linguagem e suas escolhas indumentares estão inteiramente presentes em sua ética de trabalho escrupulosa e impecável, do cuidado, do esmero, do bem-acabado e em sua estética do trabalho pelo trabalho que o faz medir a beleza de seus produtos pelo cuidado e paciência que exigiram. Pars totalis, cada dimensão do estilo de vida simboliza todas as outras; as oposições entre as classes se exprimem tanto no uso da fotografia ou na



quantidade e qualidade das bebidas consumidas quanto nas preferências em matéria de pintura ou de música (BOURDIEU, 1983, p. 82-83).

Após essas reflexões, levantamos uma questão que exploraremos no próximo item deste trabalho: se nossas experiências constroem nossos gostos e moldam nossas escolhas, como poderiam as pessoas que não tiveram acesso a vivências musicais escolherem pela música? Se em suas famílias, grupo de amigos ou escola o material musical não estiver presente, como podem escolher, tomar como importante, consumir e/ou estudar música? Como pode a música ser a algo a ser escolhido se não está presente no leque de escolhas?

3.2 A possibilidade da escola regular de educação básica como geradora de oportunidades e escolhas

No início do item anterior tentamos expor que quatro dos nove alunos tiveram fortes vivências musicais através da família e posteriormente questionamos, sob a ótica de uma escolha socialmente construída, que não seria possível escolher pela música, ou por qualquer outro fazer, sem ter tido o mínimo de contato com o material em questão.

Ao analisarmos as informações coletadas nas entrevistas, percebemos que alguns alunos tiveram suas primeiras vivências musicais ocasionadas pela escola regular de educação básica. Seguem abaixo alguns trechos das falas de três dos nove entrevistados:

“Eu comecei a cantar eu tinha mais ou menos uns 10 anos de idade, eu entrei para o coral da escola, 10, 11 anos e depois disso é que esse estudo começou de fato, comecei a cantar sozinha, fazer aula de canto, se iniciou aos 11.” (Aluno A)

“Eu tive aula de musicalização com a minha mãe na escola e comecei a ler com ela, aprendi a ler partitura com ela e daí eu tocava algumas coisinhas [...] tive aula de musicalização, mas não de piano [...] lembro que na época eu vi um filme de uma menina que tocava piano e falei “eu quero tocar piano”.” (Aluno H)

“Foi a princípio na escola formal. Na minha escola tinha música e aí que eu comecei a tocar flauta doce, mas posteriormente, quando fiz uns 10 anos, que aí eu peguei o clarinete pela primeira vez, eu comecei a tocar na igreja, então tem o rolê da igreja também que abriu



essa possibilidade de começar a estudar né. Mas que não era um estudo formal. Eu tocava. Na escola tinha um educador musical uma vez por semana.” (Aluno I)

Podemos perceber com essas falas que os três alunos optaram por dar continuidade aos estudos musicais após as primeiras vivências na escola⁹. Esse fato nos comprova a capacidade da escola em gerar oportunidades e nos encoraja a continuar nossa luta, enquanto educadores musicais, pela presença do estudo musical durante todos os anos da educação básica, propiciando, entre muitos outros benefícios, a oportunidade de escolha:

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) (BENEDETTI; KERR, 2009, p. 89).

Ao nos embasarmos nos estudos feitos por Vigotski no que diz respeito ao ensino formal, acreditamos que a escola¹⁰, que é por excelência uma geradora de oportunidades, devido à sua capacidade de organizar conteúdos e fornecer conhecimentos, possa ser uma saída para tornar a música uma possibilidade no leque de escolhas na vida de pessoas que não foram privilegiadas em tê-la em contextos familiares, de amigos ou igreja. A escola é capaz de organizar conteúdos que agem na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos (conceito explicado no referencial teórico), criando desafios e impulsionando seus desenvolvimentos musicais:

Considerando as aprendizagens como 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

⁹ Apesar de o aluno H ter informado que teve aula de música na escola e que sua professora era sua mãe, fica claro que a influência pela escolha em estudar música não se deu apenas pelo âmbito escolar, mas também familiar.

¹⁰ Falaremos especificamente sobre a escola regular de educação básica por se tratar de um estabelecimento formal obrigatório e acessível para a maioria.



para agir na ZDP dos alunos, têm mais condições de promover o desenvolvimento (BENEDETTI; KERR, p.84).

Essas questões aqui levantadas não são as únicas contribuições de Vigotski que nos levam a pensar que a escola regular de educação básica tem potencial no que diz respeito ao fornecimento e organização de conteúdos e, conseqüentemente, geradora de oportunidades. Os estudos do autor acerca do desenvolvimento e aprendizagem, mediações e do papel do professor, são também aspectos muito importantes que constroem nosso pensamento, no entanto, nos limitamos a passar por apenas alguns aspectos devido à extensão deste trabalho.

Por fim, os pontos aqui levantados nos levam a entender que os problemas sociais relacionados à falta de acesso ao patrimônio cultural da humanidade são as principais problemáticas que perpassam a maioria das questões de nossa pesquisa. Nesse sentido:

“O pensamento de Vygotsky nos remete imediatamente a uma discussão acerca dos aspectos sociopolíticos envolvidos na questão do saber: será que o conhecimento construído pelo grupo humano, está sendo, de fato, socialmente distribuído?” (REGO, 1995, p.105).

Referências

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéa Machado. **O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, n. 20, p. 35-44, 2008.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéa Machado. **A psicopedagogia de Vigótski e a educação musical: uma aproximação.** Marcelina| eu-você etc. p.80, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação.** 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 41-64.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia.** São Paulo: Ática, p. 82-121, 1983.

MOREIRA, Francieli Fernanda; NASSIF, Sílvia Cordeiro. **A herança cultural e o desenvolvimento musical de alunos de graduação em Música: observações iniciais.** In: IX ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA/XII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP, 2019, Campinas. *Anais.*[no prelo]

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música.** Porto Alegre: Sulina, 2017.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.**



Petrópolis: Vozes, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Internalização das funções psicológicas superiores. In: COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen (Org.). **A formação social da mente**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 51-58.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen (Org.). **A formação social da mente**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 87-105.