Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE
Escola de Formação de Professores e Humanidades
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - PPGE

ALEXANDRE TEIXEIRA

O ENSINO DO TROMBONE EM CURSOS DE MÚSICA: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Goiânia - GO
2024

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE
Escola de Formação de Professores e Humanidades
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - PPGE

ALEXANDRE TEIXEIRA

O ENSINO DO TROMBONE EM CURSOS DE MÚSICA: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Tese apresentada à Banca Examinadora de Defesa, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. **Orientação**: Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta.

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. **Área de Concentração**: Educação e Sociedade

Goiânia - GO

2024

Catalogação na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

T266e Teixeira, Alexandre.
O ensino do trombone em cursos de música : reflexões a partir da teoria histórico-cultural / Alexandre Teixeira. -- 2024.
183 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Beatriz Aparecida Zanatta.
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2024.
Inclui referências: f. 169-183.

1. Vigotsky, L. S. - (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Música - Instrução e estudo. 3. Trombone - Instrução e estudo. I. Zanatta, Beatriz Aparecida. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 01/11/2024. III. Título.

CDU: 780.646.2(043)
378.016

Bibliotecária: Márcia Rita Freire - CRB1/1551

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pontifical Catholic University of Goias
Av. Universitária, 1069, Setor Universitário
Caixa Postal 86 - CEP 74.605-010
Goiânia – Goiás – Brasil

ATA Nº 216/2024
SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

No dia **1 de novembro de 2024**, às **08:30** , foi realizada nas dependências da área VI da PUC Goiás , a sessão pública de Defesa de Tese de **ALEXANDRE TEIXEIRA** , discente do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em **Educação** da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com trabalho intitulado "CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO DO TROMBONE". A Banca Examinadora foi composta por: Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta (Presidente); Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás; Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás; Profa. Dra. Lilia Neves / UFU - IARTE; Prof. Dr. Marcos Botelho Lage / UFG; Prof. Dr. Made Júnior Miranda / PUC Goiás (Suplente) e Profa. Dra. Ana Rita da Silva / IFG (Suplente) . O trabalho da Banca Examinadora foi conduzido pelo(a) Presidente da Banca que, inicialmente após apresentar os docentes integrantes da Banca Examinadora, concedeu 30 minutos ao(a) discente para que este(a) expusesse seu trabalho. Após a exposição o(a) Presidente da Banca concedeu a palavra a cada membro para que estes arguissem o(a) discente. A banca examinadora deliberou pela alteração do título do trabalho apresentado, **ENSINO DO TROMBONE EM CURSOS DE MÚSICA: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL** . Durante a arguição os membros da banca apresentaram suas contribuições ao trabalho, com sugestões para conclusão do estudo e apresentação dos resultados da pesquisa. Após o encerramento das arguições a banca examinadora, reunida isoladamente, avaliou o trabalho desenvolvido e o desempenho do(a) discente, considerando sua trajetória no curso e o trabalho produzido. Como resultado a Banca Examinadora deliberou pela **APROVAÇÃO da Tese** . Proclamado o resultado pelo(a) Presidente da Banca, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente Ata que é assinada pelos membros da banca e pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Goiânia, GO, 1 de novembro de 2024

Assinam esta Ata,
Banca Examinadora
Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta (Presidente); Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás; Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás; Profa. Dra. Lilia Neves / UFU - IARTE e Prof. Dr. Marcos Botelho Lage / UFG.

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante – Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Escolher um item.

Página de assinaturas

Assinado eletronicamente

Cláudia Cavalcante

Signatário

Maria Carneiro

Signatário

Beatriz Zanatta

Signatário

Raquel Freitas

Signatário

Lilia Goncalves

Signatário

Marcos Lage

Signatário

HISTÓRICO

01 nov 2024 16:21:03 **Claudia Valente Cavalcante** criou este documento. (Email: pos.edu@pucgoias.edu.br)

02 nov 2024 11:34:41 **Beatriz Aparecida Zanatta** *(Email: beatrizapzanatta@gmail.com)* visualizou este documento por meio do IP 189.5.121.253 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil

02 nov 2024 11:34:49 **Beatriz Aparecida Zanatta** *(Email: beatrizapzanatta@gmail.com)* assinou este documento por meio do IP 189.5.121.253 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil

04 nov 2024 10:14:31 **Raquel Aparecida Marra Da Madeira Freitas** *(Email: raquel.a@pucgoias.edu.br)* visualizou este documento por meio do IP 189.63.15.49 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil

04 nov 2024 10:14:50 **Raquel Aparecida Marra Da Madeira Freitas** *(Email: raquel.a@pucgoias.edu.br)* assinou este documento por meio do IP 189.63.15.49 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil

02 nov 2024 07:34:40 **Maria Esperança Fernandes Carneiro** *(Email: esperancacarneiro@outlook.com)* visualizou este documento por meio do IP 170.254.134.66 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil

02 nov 2024 07:34:52 **Maria Esperança Fernandes Carneiro** *(Email: esperancacarneiro@outlook.com)* assinou este documento por meio do IP 170.254.134.66 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil

05 nov 2024 14:16:13 **Lilia Neves Goncalves** *(Email: lilia_neves_2006@hotmail.com)* visualizou este documento por meio do IP 177.191.116.144 localizado em Uberlândia - Minas Gerais - Brazil

05 nov 2024 14:25:52 **Lilia Neves Goncalves** *(Email: lilia_neves_2006@hotmail.com)* assinou este documento por meio do IP 177.191.116.144 localizado em Uberlândia - Minas Gerais - Brazil

07 fev 2025 11:30:11 **Marcos Botelho Lage** *(Email: marcosbotelho@ufg.br)* visualizou este documento por meio do IP 168.0.43.15 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil

07 fev 2025 11:30:11 **Marcos Botelho Lage** *(Email: marcosbotelho@ufg.br)* assinou este documento por meio do IP 168.0.43.15 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil

01 nov 2024 17:04:29 **Cláudia Valente Cavalcante** *(Email: clavalente@pucgoias.edu.br)* visualizou este documento por meio do IP 189.3.90.34 localizado em Belém - Pará - Brazil

01 nov 2024 17:05:31 **Cláudia Valente Cavalcante** *(Email: clavalente@pucgoias.edu.br)* assinou este documento por meio do IP 189.3.90.34 localizado em Belém - Pará - Brazil

RESUMO

Esta tese, vinculada à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás, insere-se no campo da educação musical e tem como objetivo principal trazer reflexões sobre o ensino do trombone sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. Parte-se do pressuposto de que essa teoria oferece alternativas aos desafios históricos do ensino do trombone, especialmente no que se refere à superação de abordagens tradicionais e tecnicistas, enfatizando a formação de conceitos científicos, a vivência estética e o desenvolvimento da criatividade. Com esse entendimento, o problema central investigado foi: quais contribuições a Teoria Histórico-Cultural pode oferecer para o ensino do trombone, considerando transformações qualitativas que favoreçam o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade dos estudantes? Para responder a essa questão, buscou-se, na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, um aporte teórico capaz de fundamentar as reflexões propostas. Os objetivos específicos incluíram: apreender, de forma processual, a trajetória do ensino de arte/música no Brasil, com ênfase no ensino do trombone; identificar, por meio do estudo da literatura científica, os principais enfoques teóricos e problemas relacionados ao ensino desse instrumento; e demonstrar a importância da articulação entre a educação musical e a Psicologia Histórico-Cultural para a construção de uma metodologia que promova o desenvolvimento integral dos estudantes. Os resultados evidenciam que a Teoria Histórico-Cultural constitui um referencial sólido para impulsionar mudanças metodológicas no ensino do trombone, destacando o papel do professor como mediador do processo de internalização de conceitos musicais e do desenvolvimento da criatividade. A pesquisa aponta que o ensino do trombone, sob essa perspectiva, deve ir além da mera transmissão de técnicas, proporcionando vivências que integram emoção, sensibilidade e expressão artística. Dessa forma, a principal contribuição desta investigação reside em oferecer reflexões pedagógicas que ampliam o entendimento do ensino do trombone como um processo de formação humana, no qual a construção de significados culturais e artísticos desempenha um papel essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Musical, Trombone, Vygotsky, Teoria Histórico-cultural.

ABSTRACT

TEIXEIRA, Alexandre. TEACHING THE TROMBONE IN MUSIC COURSES: REFLECTIONS FROM THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY. PUC Goiás, 2024.

This thesis, linked to the Research Line on Theories of Education and Pedagogical Processes of the Graduate Program in Education at PUC Goiás, falls within the field of music education and aims to provide reflections on trombone teaching from the perspective of Vygotsky's Cultural-Historical Theory. It is based on the premise that this theory offers alternatives to the historical challenges of trombone teaching, particularly regarding the overcoming of traditional and technicist approaches, emphasizing the formation of scientific concepts, aesthetic experiences, and the development of creativity. With this understanding, the central problem investigated was: what contributions can the Cultural-Historical Theory offer to trombone teaching, considering qualitative transformations that foster the development of students' sensitivity and creativity? To answer this question, Vygotsky's Cultural-Historical Theory was sought as a theoretical foundation capable of supporting the proposed reflections. The specific objectives included: understanding, in a processual manner, the trajectory of art/music education in Brazil, with an emphasis on trombone teaching; identifying, through the study of scientific literature, the main theoretical approaches and problems related to the teaching of this instrument; and demonstrating the importance of the articulation between music education and Cultural-Historical Psychology for the construction of a methodology that promotes the integral development of students. The results show that the Cultural-Historical Theory constitutes a solid framework for driving methodological changes in trombone teaching, highlighting the role of the teacher as a mediator in the process of internalizing musical concepts and developing creativity. The research points out that trombone teaching, from this perspective, should go beyond the mere transmission of techniques, providing experiences that integrate emotion, sensitivity, and artistic expression. Thus, the main contribution of this study lies in offering pedagogical reflections that broaden the understanding of trombone teaching as a process of human formation, in which the construction of cultural and artistic meanings plays an essential role in the integral development of students.

Keywords: Music Education, Trombone, Vygotsky, Historical-cultural Theory.

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese à minha esposa, Denilza Egert Teixeira, à minha filha Luisa Egert Teixeira, à minha mãe Maria Augusta Teixeira, à memória do meu falecido pai Daniel Teixeira, à minha sogra Ruth Braun Egert, à meu irmão Josué Teixeira e sua esposa Stela Biondo Teixeira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao criador do universo, que em sua grandiosidade temos enorme dificuldade de nominá-lo, nos resignando a chamá-lo de Eu Sou.

Agradeço à minha orientadora, professora Beatriz Zanatta, pela paciência e generosidade no compartilhar seu conhecimento.

Agradeço aos professores do programa de pós-graduação em educação da PUC-Go pela dedicação e disposição em transmitir seus saberes com paciência.

Agradeço aos meus professores de trombone, Jessé Sadoc do Nascimento, Dalmário Oliveira e Jacques Ghestem.

Agradeço a meus pastores Wagner de Oliveira, Anderson Santos e Waldir Junior Durant pelo apoio espiritual ao longo desta caminhada.

Agradeço à técnica educacional Elisa Helena Villela pelo apoio.

Agradeço aos amigos que me inspiraram e me apoiaram ao longo desses meses.

LISTA DE SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

ABT – Associação Brasileira de Trombonistas

ADMP – Assembleia de Deus Missão aos Povos

ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEM - Conservatório Estadual de Música

CNCO - Conservatório Nacional do Canto Orfeônico

CNE – Conselho Nacional de Educação

CSN – Companhia Siderúrgica Nacional

DCN – Diretrizes Curriculares da Educação Básica

EAD - Educação à Distância

ECG - Espaço Cultural da Grota

EUA – Estados Unidos da América

FAMES – Faculdade de Música do Estado do Espírito Santo

FCG - Fundação Carlos Gomes

IPEA – Instituição Adventista de Ensino

LABHOI - Laboratório de história oral e imagem da UFF

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEOJIBA – Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia

OSB – Orquestra Sinfônica Brasileira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNE – Plano Nacional de Educação

PMES – Polícia Militar do Estado do Espírito Santo

PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

REPE - Respiração, embocadura, postura e emissão do som

SEMA - Superintendência de Educação Musical e Artística

SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

THC – Teoria Histórico-Cultural

UEA – Universidade Federal do Amazonas

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSJ – Universidade Federal de São João del Rei

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNB – Universidade de Brasília

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIRIO – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

USAID - sigla em inglês para Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

USP – Universidade de São Paulo

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura1: Banda de barbeiros pedindo doações para uma festa religiosa nas ruas do Catete, Rio de Janeiro 28
Figura2: Banda de música dos escravos de Antônio Luís de Almeida 29
Figura3: Desenho de Vygotsky sobre a forma da obra Leve Conto, de Ivã Búnin 146
Figura4: Modelo de Markov esboçando uma estrutura regular de uma forma sonata a partir de características identificadas em análises 147
Figura5: esquema gráfico da forma sonata 148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantitativo de trabalhos encontrados conforme palavras-chave e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão utilizados 51

Quadro 2: Quantidade de pesquisas sobre e ensino de música na perspectiva histórico-cultural.....52

Quadro 3: Teses e dissertações sobre o ensino do trombone 62

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....1

INTRODUÇÃO.....17

CAPÍTULO I: HISTORICIZANDO A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA E DO INSTRUMENTO TROMBONE NO BRASIL.....24

1.1 Considerações sobre o ensino de música do século XVI ao final do século XIX.....24

1.2 O ensino da música e do trombone no século XX.....35

1.3 O ensino de música e do trombone no século XXI.....45

CAPÍTULO II: O ENSINO DA MÚSICA E DO TROMBONE: UMA REVISÃO DE LITERATURA.....49

2.1 Aspectos metodológicos da pesquisa.....49

2.2 Objetivos e orientações metodológicas nas dissertações e teses sobre ensino de música fundamentadas na Teoria Histórico-cultural.....51

2.3 Objetivos e orientações metodológicas nas dissertações e teses sobre o ensino trombone.....62

2.4 Considerações sobre as teses e dissertações.....77

CAPÍTULO III: REFLEXÕES SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O ENSINO DO TROMBONE.....86

3.1 Lev Semyonovithc Vygotsky e a Teoria Histórico-Cultural.....86

3.2 Funções psicológicas superiores como referência para compreensão da formação da consciência dos estudantes.....93

3.2.1 O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal como elemento para impulsionar a aprendizagem de trombone.....99

3.3 Formação de conceitos na teoria histórico-cultural como base para o ensino e formação de conceitos musicais.....101

3.4 A relação entre Pensamento e linguagem e o ensino de instrumento musical.....105

3.4.1 A catarse.....114

3.4.2 O papel da emoção na prática musical.....115

3.5 A mediação simbólica no desenvolvimento do psiquismo: instrumentos e signos 116

3.5.1 Instrumentos e signos como conceitos para compreender a aprendizagem do instrumento trombone 122

3.6 A imaginação e a criação na perspectiva vygotskyana 125

3.6.1 Audição crítica e aprendizagem do instrumento trombone 133

3.6.2 O papel da consciência musical na aprendizagem e desenvolvimento do estudante de música 135

3.6.3 Processos de criação em tempo real: a improvisação como um elemento fundamental da criação musical e aprendizagem do estudante de música 137

3.6.4 Criação e forma 143

CONSIDERAÇÕES FINAIS 152

REFERÊNCIAS: 155

INTRODUÇÃO

Nesta tese apresentamos uma pesquisa situada no campo da Educação que possui como tema geral o ensino do trombone em cursos de música, trazendo como referencial os pressupostos da Teoria Histórico-cultural de Vygotsky. Partindo desse tema, buscou-se um referencial teórico consistente para promover mudanças na metodologia de ensino-aprendizagem do instrumento trombone que apresenta como foco variados aspectos pedagógicos envolvendo a vivência estética, a emoção, o professor, o estudante, a aprendizagem de conceitos científicos e a criatividade. Esta pesquisa de cunho teórico-bibliográfico tem como objetivo destacar as contribuições da Teoria Histórico-cultural para o ensino-aprendizagem do instrumento trombone na educação superior.

O interesse por esta temática está relacionado com minha prática profissional como professor de trombone na educação superior, cuja formação musical inicial foi adquirida em uma instituição religiosa com o professor de trombone Jessé Sadoc[1], e na Escola de Música Villa-Lobos[2] do Rio de Janeiro. Posteriormente, a experiência como professor de trombone iniciou-se na Faculdade de Música do Espírito Santo – FAMES, no período de 1993 a 2010. Atualmente a atuação ocorre no Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, na modalidade bacharelado e licenciatura, desde 2010.

Nessa trajetória, pude perceber que, em geral, o ensino do trombone tem como referência uma literatura importada da Europa e dos EUA, cujo objetivo consiste em promover o desenvolvimento da memória muscular mediante o uso da técnica instrumental. Ou seja, ensinar tecnicamente a forma como o músico emite o som e controla a respiração associada ao dedilhado das escalas grafadas na partitura, utilizando-se para isso a repetição de exercícios musicais que começam com dificuldades elementares e progridem gradativamente em complexidade. Uma orientação pedagógica nesta direção, ou seja, desconsiderando a realidade sociocultural dos alunos, os estilos musicais aos quais ele teve acesso antes de ingressar em cursos de música ou escolas especializadas, e uma metodologia que não incentive a criatividade, não contribui para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua

[1] Site pessoal do professor Jessé Sadoc: https://www.jessetrombone.com.br/quem-sou.

[2] A Escola de Música do Espírito Santo foi criada em 1964 como uma autarquia do governo do Estado do Espírito Santo e modificou seu nome para Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” (FAMES, 2023) em 2009. Atualmente possui cursos de musicalização infantil, nível técnico e superior em música.

vivência estética.

Esta prática, historicamente marcada pela influência positivista de sociedade e de conhecimento por meio de uma pedagogia transmissiva, técnica, normativa, se faz presente nos conservatórios, escolas de nível superior, instituições religiosas, ONGs e escolas de ensino fundamental que possuem uma banda [3] ou orquestra. Estes cursos de trombone existentes nos conservatórios e nas escolas de nível superior atuam preparando os estudantes para exercerem uma atividade profissional, ora como intérprete da música, ora como professores de música para o ensino fundamental e médio. Nas ONGs o aprendizado inicial do trombone ocorre por meio de iniciativas com os projetos sociais como exemplo, o projeto Guri (2023)[4] no estado de São Paulo, o projeto NEOJIBA (2023, s.d) e no projeto Banda Júnior da PMES (PMES) [5]. E o ensino também ocorre em instituições religiosas que disponibilizam o ensino de música através de cursos, como o Curso de Música da ADMP – Assembleia de Deus Missão aos Povos na cidade de Uberlândia (2024)[6] e da Escola de Música do Instituto Adventista de Petrópolis (IPEA, 2024). Após esta preparação inicial, oferecida pelas ONGs e instituições religiosas, muitos alunos buscam o aprimoramento em escolas especializadas[7] como escolas de música (particulares e públicas), conservatórios, e mais adiante nos cursos superiores[8] de música[9].

Acerca das influências pedagógicas, como a pedagogia transmissiva e a tecnicista, pode-se constatar que a elas se acrescentam as influências de outras tendências pedagógicas que, a partir da década de 1990, adquiriram expressividade no contexto educacional brasileiro em todos os níveis do sistema educacional. Segundo Saviani (2021, p. 428) "não há um núcleo que possa definir positivamente essas ideias que passaram a circular nos anos 1980 e

[3] Quando utilizarmos o nome banda estamos nos referindo à banda de música, um grupo formado por instrumentos de sopro e percussão.
[4] Programa de ensino de música gerido por uma organização social e financiado pelo governo do Estado de São Paulo (2023).
[5] Este projeto é uma extensão de um grupo musical inserido em uma organização musical que cede os professores de instrumentos.
[6] Muitas igrejas desta denominação religiosa oferecem o ensino de música, em especial de instrumentos de sopro.
[7] A designação que se aplica às escolas de música e artes ainda não está claramente definida no Brasil, porém neste trabalho utilizaremos "escola especializada" como Rocha (2015) e Abreu (definiu em seu artigo. Gonçalves também utiliza a definição "escola especializa" para referir a uma instituição voltada ao ensino de música (2017).
[8] Segundo Marcos Botelho (2017, p. 10), no Brasil há vinte e uma universidades com o curso música e especialização em trombone.
[9] A entrada para os cursos superiores de música no Brasil e no mundo, ocorre com uma prova de música onde o aluno demonstra os conhecimentos básicos sobre teoria musical e sobre o instrumento no qual ele deseja se aperfeiçoar.

que se tornam hegemônicas na década de 1990", cuja gênese se encontra movimentos pedagógicos que as precederam. Daí, nomear essas novas pedagogias, que estão associadas à "descrença no saber científico" e à "procura de 'soluções mágicas' do tipo reflexão sobre a prática, pedagogias do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes", com prefixo 'neo' e denominadas: neo-escolanovismo, por recuperar a bandeira do "aprender a aprender". Neo-construtivismo, por "reordenar [...] a concepção psicológica do aprender como atividade construtiva do aluno, e neo-tecnicismo por rotular os professores como prestadores de serviço, os alunos como clientes e a educação como produto" (Saviani, 2021 p. 439-440).

Em se tratando de diferenças entre as concepções acima retratadas por Saviani pode-se destacar que entre elas, acerca da educação, a questão da racionalidade econômica prevalece sobre a pedagógica. O que acaba por se concretizar no desprestígio dos professores, enquanto se consuma o domínio do "utilitarismo" e do "imediatismo da cotidianidade" sobre "o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade" (Saviani, 2021, p. 444-446). Que se traduz em uma educação de resultados com foco no desenvolvimento de competências e habilidades mínimas para o trabalho com pouca ou nenhuma reflexão e investigação crítica sobre a concepção do ser humano como uma unidade biológico-social e do ensino como um processo que envolve aspectos sociais, culturais, psicológicos, como explica a perspectiva vigotskiana de educação e ensino.

Em contraposição a esta lógica, tenho insistido, assim como outros professores, na procura de respostas a questões relacionadas a esta problemática do ensino de trombone que, centrada na racionalidade técnica, segundo a qual "o que importa é aprender a fazer" (Saviani, 1999, p. 26), que se reverbera em uma exigência de alta qualidade interpretativa e expertise.

Diante desta problemática, o curso de Mestrado em Música na UFG, possibilitou-me o aprofundamento de minha bagagem teórica, resultando na elaboração da dissertação *Quatro obras de Gilberto Gagliardi segundo o Quarteto Brasileiro de Trombones: revisão e edição crítica* (2013). Nesse estudo, surgiram os primeiros questionamentos acerca da sensibilidade e criatividade por parte do intérprete sobre obras escritas, visto que uma das questões mais expressivas identificadas na pesquisa e constatadas na minha experiência profissional diz respeito a pouca atenção ao desenvolvimento da sensibilidade auditiva e da criatividade musical. Pude constatar também que o professor de trombone, em geral tem deficiências na sua formação à docência e que normalmente percebe lacunas em sua formação, e que busca,

sempre que possível, um embasamento metodológico que o auxilie no desejo de mudar sua prática e uma contribuição efetiva no crescimento intelectual de seus alunos.

Ao aprofundar meus estudos durante o curso de Doutorado em Educação na PUC-Go, esta problemática ganhou um facho de luz produzido pela Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky. Em particular, no que diz respeito ao conhecimento incompleto e bastante limitado sobre a totalidade que envolve o ensino de música, cuja compreensão em sua essência, acredito, dificilmente será alcançada sem o viés da unidade dialética educação-música. Tal unidade possibilita superar a dicotomia entre música e educação ao estabelecer uma relação indissociável entre os processos de desenvolvimento humano e a experiência musical. Nesse contexto, destaca-se a importância das sínteses realizadas por Vigotsky (2004) em suas pesquisas, que evidenciam como a integração entre esses elementos promove não apenas o domínio técnico, mas também a ampliação da sensibilidade, da criatividade e da expressão artística.

Nesse sentido, Vygotsky (2010, p. 350) em palavras que ainda soam atuais, ao se contrapor a uma educação musical dualista que se traduz em um ensino de caráter intelectualista e tecnicista, afirma:

> Se atentarmos para o grande número de energia que se gasta de forma estéril no domínio da técnica sumamente complexa do piano, se comparamos isto aos ínfimos resultados que se obtém ao término de muitos anos de trabalho, não poderemos deixar de reconhecer que essa experiência maciça para toda uma classe social terminou no mais vergonhoso fracasso. Não só a arte musical não ganhou nada nem adquiriu nada de valioso nesse trabalho, mas até a simples educação musical da compreensão, percepção e do vivenciamento da música, como é de reconhecimento geral, nunca e em parte alguma estiveram em um nível tão baixo (2010, p. 350).

Complementando, o autor ressalta que dificilmente a repetição quase interminável de exercícios técnico-musicais auxiliam na compreensão da complexidade que a atividade musical educativa envolve e exerce no psiquismo enquanto vivência estética (Vygotsky 2007). Por esse motivo, educar musicalmente é muito mais do que simplesmente ensinar música. Educar musicalmente também é, dentre outras coisas, lidar com as emoções e os sentimentos das pessoas. Como afirma Vygotsky (1999, p. 308), a arte/música é "[...] uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica do sentimento". "[...] o social em nós". Isto é, que a música como subárea da arte, enquanto objetivação das formas humanas de ação do pensamento, é um fenômeno social que se revela como síntese de um dado momento histórico e cultural oferecendo a quem a aprecia a possibilidade de atribuir inúmeros significados e sentidos.

Esta compreensão revelou o legado de Vigotski como uma alternativa para superar os limites de uma educação musical voltada ao ensino do trombone que, historicamente, tende a dissociar os aspectos biológicos dos culturais, o afeto do intelecto e o papel do educador do músico (e vice-versa). Sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, essa abordagem fragmentada cede espaço a uma visão integrada, em que a música se constitui como uma forma de expressão essencialmente humana, capaz de promover o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da cognição. Dessa maneira, o ensino do trombone deixa de se restringir à mera transmissão de técnicas para se tornar uma vivência estética que conecta o estudante ao contexto cultural e social em que está inserido, proporcionando uma formação que alia o domínio técnico ao enriquecimento subjetivo e ao desenvolvimento pleno da personalidade.

Surgiu assim, o motivo para a realização desta pesquisa, partindo do pressuposto de que o ensino de trombone ancorado nas contribuições da teoria histórico-cultural de Lev Semionovich Vygotsky representa uma alternativa superadora do ensino marcado pela influência do paradigma lógico-formal, normativista-positivista e produtivista em suas várias vertentes.

Em busca de produções acerca da questão, foi realizada uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tendo como um dos filtros o período de 1998 a 2022. No campo do ensino da música foram identificadas três dissertações e uma tese orientada pela concepção histórico-cultural. No entanto, não foram identificadas teses ou dissertações sobre o ensino de trombone fundamentadas nesta perspectiva teórica.

Em razão da inexistência de trabalhos com tal enfoque e toda a problemática delineada neste texto introdutório, evidencia-se a necessidade de estudos que analisem as contribuições desta teoria para o ensino de trombone. Desse modo, a questão posta nesta pesquisa é: que contribuições a teoria histórico-cultural pode oferecer para o ensino do trombone tendo em vista o favorecimento de práticas de ensino-aprendizagem impulsionadoras do desenvolvimento da sensibilidade, vivências estéticas e da capacidade criativa no processo de formação humana dos estudantes dos cursos de música?

Com este propósito, esta pesquisa tem como objetivo geral sistematizar e analisar as contribuições da Teoria Histórico-cultural para promover práticas de ensino-aprendizagem do instrumento trombone, tendo em vista o desenvolvimento sensibilidade humana, de vivências estéticas e da capacidade criativa no processo de formação dos estudantes dos cursos de música. E como objetivos específicos:

apreender, de uma forma processual a trajetória do ensino de arte/música, em particular do instrumento trombone no Brasil desde sua criação até a configuração atual;

identificar, pelo estudo da literatura científica, os enfoques teóricos e problemas no ensino de arte/música, especificamente do instrumento trombone;

demonstrar a importância da aproximação entre educação musical e a Psicologia Histórico-cultural para refletir sobre uma metodologia de ensino que promova o desenvolvimento da sensibilidade, da vivência estética e da criatividade no contexto do ensino do instrumento musical trombone.

Dada a natureza da questão de pesquisa e os objetivos delineados, a investigação caracteriza-se metodologicamente como pesquisa teórico bibliográfica. Para desenvolvê-la, realizou-se inicialmente o estudo das bases teóricas de Vygotsky buscando identificar seus principais conceitos, tendo em vista inferir suas contribuições para o ensino do instrumento trombone.

Para a seleção das fontes e escolha das obras foram utilizados os seguintes parâmetros, recomendados por Lima e Mioto (2007):

a) **parâmetro temático** – obras de Vygotsky e autores correlatos que desenvolveram princípios da Teoria Histórico-cultural. Também obras de autores ligados ao ensino da música.

b) **parâmetro linguístico** – Obras originais traduzidas para o português;

c) **principais fontes** – Inicialmente foi realizada a busca de livros e artigos traduzidos de Vygotsky (1991; 1999; 2001; 2010; 2012, 2018). Posteriormente foram selecionados livros e artigos de autores do campo da educação e da educação musical que fundamentam seus estudos na perspectiva histórico-cultural e de ensino desenvolvimental;

d) **parâmetro cronológico de publicação** – para fazer parte do universo pesquisado não foi delimitado período específico de publicações. Tal opção justifica-se pelo fato de os autores selecionados para a pesquisa contribuírem teoricamente em momentos históricos distintos e em aspectos diversos que se complementam, formando um conjunto teórico sólido na perspectiva da educação e do ensino para o desenvolvimento do aluno. O que se buscou na presente pesquisa foi analisar suas contribuições para o ensino de arte/música, particularmente do instrumento trombone, tendo em vista superar os desafios ora enfrentados. Assim, foram selecionadas as obras localizadas que contemplaram os parâmetros anteriores, independentemente de período cronológico.

Esta tese se apresenta dividida em três capítulos, que obedecem, em linhas gerais, as etapas que contemplam o desenvolvimento da pesquisa.

O primeiro capítulo aborda a historicidade da institucionalização do ensino da música e do instrumento trombone no Brasil. Busca-se apreender de forma processual a trajetória do ensino de arte/música, em particular o ensino do instrumento trombone desde sua criação até a configuração atual. Nesta trajetória ressalta-se a expansão da educação superior enfatizando a abertura de cursos de pós-graduação em música e do papel desempenhado por órgãos como a Associação Brasileira de Trombonistas, ABT; Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música -ANPPOM e a Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM.

O segundo capítulo tem como objetivo identificar, por meio do estudo da literatura científica, os principais enfoques teóricos e os problemas relacionados ao ensino de arte/música, com ênfase no trombone. Para isso, apresenta-se uma revisão de literatura composta por teses e dissertações da área de educação musical, especialmente voltadas ao ensino do trombone, com o propósito de discutir as questões e desafios desse ensino no período de 1998 a 2022. Além disso, busca-se identificar as pesquisas que abordam o ensino da música e do trombone sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, evidenciando suas contribuições para o contexto educacional.

O capítulo terceiro visa demonstrar a importância da aproximação entre educação musical e a Psicologia Histórico-cultural para refletir sobre uma metodologia de ensino que promova o desenvolvimento da sensibilidade humana e da criatividade no contexto do ensino do instrumento trombone. Aborda a Teoria Histórico-cultural e suas contribuições para o ensino do trombone em cursos de música, apresentando e contextualizando o referencial teórico que subsidia esta pesquisa, discutindo seus conceitos para um maior entendimento dos postulados de Vygotsky acerca do desenvolvimento do psiquismo, da mediação pedagógica e de suas contribuições para o ensino do instrumento trombone nos cursos de música, com a finalidade de ampliar o olhar sobre as múltiplas dimensões do problema investigado nos aproximando dos conhecimentos produzidos a respeito da pesquisa através dos teóricos.

As considerações finais demonstram aproximações conclusivas sobre as questões que foram levantadas como problemática de pesquisa, buscando uma síntese reflexiva sobre a inter-relação entre as proposições teóricas sobre as contribuições teóricas de Vygotsky e suas contribuições.

Espera-se que esta pesquisa contribua para aprofundar os conhecimentos deste pesquisador e de professores envolvidos na docência da Música, sobre os fundamentos

psicológicos desse processo pedagógico, e sua relação com o desenvolvimento do psiquismo, de forma a promover um trabalho diferenciado no ambiente escolar em todos os níveis, de forma significativa, criativa com objetivos claros e definidos, proporcionando ao professor dessa área a oportunidade de refletir e evoluir em sua práxis pedagógica. Além de propiciar ações pedagógicas na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, permitindo um maior entendimento dessa complexa questão de proporcionar investigação com diálogos pertinentes.

CAPÍTULO I: HISTORICIZANDO A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA E DO INSTRUMENTO TROMBONE NO BRASIL

1.1 Considerações sobre o ensino de música do século XVI ao final do século XIX

O ensino da música no Brasil remonta ao século XVI, quando os jesuítas, ao se instalarem no país, moldaram a cultura local de acordo com os objetivos estabelecidos no período colonial. Esse ensino tinha uma forte conotação religiosa e era voltado à transmissão da tradição clássica por meio da catequese, incorporando tanto a música quanto outras manifestações artísticas. As artes e ofícios ensinados pelos jesuítas abrangiam retórica, literatura, teatro, música, dança, pintura, escultura e artes manuais, refletindo uma formação ampla. Segundo Budasz, “ensinava-se a arte ibérica da Idade Média e renascentista, mas valorizava-se, também, as manifestações artísticas locais” (*apud* Neto, 2004, p. 15).

O jesuíta português Manuel da Nóbrega, que no século XVI chefiou a primeira missão às Américas e ao observar o nomadismo ancestral e o apreço dos indígenas pela música, percebeu seu potencial como ferramenta educativa. Assim, a música passou a integrar o ensino jesuítico nas missões de catequização (Holler, 2005, p. 4).

Com este propósito foi designado a “[...] Antônio Rodrigues, um cantor e flautista e primeiro mestre de música da vila de São Paulo” (Polastre, 2008, p. 27) a tarefa adicional de ensinar leitura, escrita e canto aos filhos dos índios nas capitanias do Rio de Janeiro e da Bahia. Ensino que, segundo Romanelli (2014, p. 34), apresentava os ideais da tradição escolástica e literária que valorizava o conhecimento intelectual. A eficácia foi tal que Wittmann registrou que “os jesuítas chegaram a solicitar o envio de instrumentos e músicos de Portugal, tamanho era o fascínio que os ameríndios demonstravam pelas canções europeias” (Wittmann, 2011, *apud* Monteiro, 2022, p. 2).

Assim, quando as primeiras medidas efetivas de colonização foram implantadas pelos portugueses os jesuítas trouxeram os costumes musicais europeus, e juntamente com um "desenvolvimento moral" e intelectual dos educandos, bem como "o caráter conservador e abstrato" (Silva, 2018, p. 49).

Nascimento (2014, *apud* Silva, 2018, p. 51), registra que na prática a atividade artística efetivada pelos jesuítas baseava-se em modelos ou padrões a serem copiados, reproduzidos conforme temáticas determinadas, não somente de cunho religioso, mas também decorativo, a partir de gravuras e estampas trazidas da Europa. Na perspectiva do ensino jesuítico era priorizado a reprodução artística de forma tradicional e essa arte era considerada como parte da harmonia natural das coisas e o papel do sujeito era mínimo no ato criador, o que configura uma concepção idealística de mundo e de natureza humana.

Entre os séculos XVI e XVII, a catequização dos nativos foi sendo gradativamente substituída pela escravização dos africanos que chegavam no Brasil pelo tráfico negreiro. Embora este foi um período triste da história brasileira que reverbera até hoje, esses povos, retirados à força do lugar em que viviam, trouxeram consigo sua força de trabalho e sua cultura, e influenciaram diversos campos artísticos da cultura brasileira, entre eles, a música. Este quadro marcou a constituição da matriz cultural brasileira e manifesta-se na cultura popular vista na atualidade.

Ramos, *apud* Alvares (1999, p. 5), informa que o negro participava de manifestações artísticas nos sécs. XVII: "[...] confirma a participação do negro no Brasil através da pintura, dança, folclore, religião, arte e, especialmente na música". No mesmo texto Almeida relata que o francês Pyrard de Saval descreveu uma orquestra com 30 escravos em atividade no ano de 1610 (Almeida, 1942 *apud* Alvares, 1999, p. 5).

No período em que os jesuítas atuaram no Brasil, do século XVI ao XVIII, a Europa passou por transformações que se iniciaram com o Renascimento e culminaram no Iluminismo, o que trouxe mudanças na atividade musical. Essa nova visão enraizada na razão e na ciência emergiu com a ascensão da burguesia, uma classe em expansão que impulsionou o desenvolvimento do capital e disseminou o ideal do homem culto, racional e civilizado.

No Brasil, essa concepção começou a ganhar força com as reformas implementadas pelo Marquês de Pombal, após a expulsão dos jesuítas em 1759, e demarca uma etapa na história da educação brasileira, voltada para uma visão mais laica e alinhada aos princípios iluministas (História Luso-brasileira, 2021). Desde então, o Marquês de Pombal implementou uma série de reformas na educação e em outras instituições coloniais.

A Reforma Pombalina seguiu os padrões da Universidade de Coimbra, priorizando o ensino das ciências naturais e dos estudos literários. Contudo, na prática, as mudanças efetivadas foram limitadas. Azevedo (1971) assinala que nos antigos colégios jesuítas, passaram a funcionar colégios-seminários administrados por outras congregações religiosas. Dentre os quais destacaram-se os colégios-seminários de Olinda e o Franciscano do Rio de Janeiro, constituídos no início do século XIX, cujos currículos contemplavam estudos de desenho associado à matemática e os estudos da harmonia na música como forma de priorizar a razão na educação e na arte, o que correspondia aos princípios do iluminismo. Mas, o ensino conduzido por padres-mestres permaneceu fiel à tradição pedagógica jesuítica, mantendo-se focado em uma educação predominantemente literária, centrada nos estudos de gramática, retórica, latim e música.

Neste período, o ensino de música ficou a cargo dos mestres de Capela, alguns organizados em Irmandades e Confrarias não necessariamente religiosas. Nestes locais, os aprendizes recebiam hospedagem, alimentação, e outras facilidades, com objetivos assistencialistas.

> Essas instituições, apesar de estarem voltadas para a formação profissional de músicos que iriam atuar em orquestras ou coros (sendo a Igreja a principal empregadora), ainda cumpriam outras funções que não eram musicais. Portanto, a educação musical ainda não era especializada. Além disso, o ensino não tinha uma ordenação prévia e poderia também ser ministrado na casa dos professores [...] (Viegas, 2006, p. 85).

Esse cenário começou a se modificar com a chegada da Família Real Portuguesa em 1808, que impulsionou o desenvolvimento das artes e da música no Brasil. Junto com a Família Real Portuguesa, chegou a Banda da Brigada Real, uma orquestra que serviu como formação-modelo para grupos musicais semelhantes no país a partir de então (Silva, 2023, p. 26).

Com a vinda da corte, iniciou-se uma série de obras e ações para atender, em termos materiais e culturais, às demandas da nobreza portuguesa. O Rio de Janeiro se tornou o grande centro de representação do poder imperial, em razão das mudanças econômicas e culturais. A corte trouxe consigo artistas, músicos, compositores, cientistas e intelectuais que influenciaram significativamente a sociedade brasileira. Foram criadas instituições como a Biblioteca Real, a Imprensa Régia e a Academia de Belas Artes, que desempenharam um papel crucial na difusão do conhecimento e das artes no Brasil.

A concepção de arte vigente era o estilo neoclássico, cujos fundamentos estavam ligados ao culto à beleza clássica, e os métodos de ensino priorizavam exercícios de cópia e reprodução de obras consagradas, refletindo o padrão estético do pensamento pedagógico

tradicional de arte da época, a qual entrou em conflito com a arte colonial e suas características como o Barroco (Trevisan, 2007, p. 12).

D. João VI viabilizou a construção de um teatro que melhor abrigasse os espetáculos operísticos, pois a ópera fazia parte do cotidiano artístico da corte. Em 1813 foi criado o Real Teatro São João, construído, como esclarece Cardoso (2008) nos moldes do teatro lisboeta São Carlos. Considerado naquele momento, conforme relatam Almeida (1958) e Kiefer (1997), o maior das Américas. Segundo Malerba (2000, *apud* Meireles, 2015), este teatro se tornou um local de apresentações de peças teatrais, concertos musicais e uma ampla gama de produções artísticas encenadas por artistas europeus para atender a nobreza portuguesa e os ricos comerciantes cariocas e suas famílias. No decorrer dos anos oitocentos, outros teatros foram criados com esta finalidade.

Podemos destacar a estreita relação entre a educação musical e a dimensão cultural. Ao questionar as noções de "alta cultura" e "baixa cultura". Arantes (2003, p.12) argumenta que, naquele período, o conceito de cultura estava associado às produções elaboradas pela humanidade. A cultura indicava um *status* e servia como padrão a ser alcançado, sendo concebida como civilidade, ou seja, refletindo boas maneiras, cavalheirismo e a imagem do homem polido. Sob essa perspectiva, a educação surgiu com o propósito de ensinar e transmitir esse modelo social estruturado por meio de uma hierarquia de estilos e gostos.

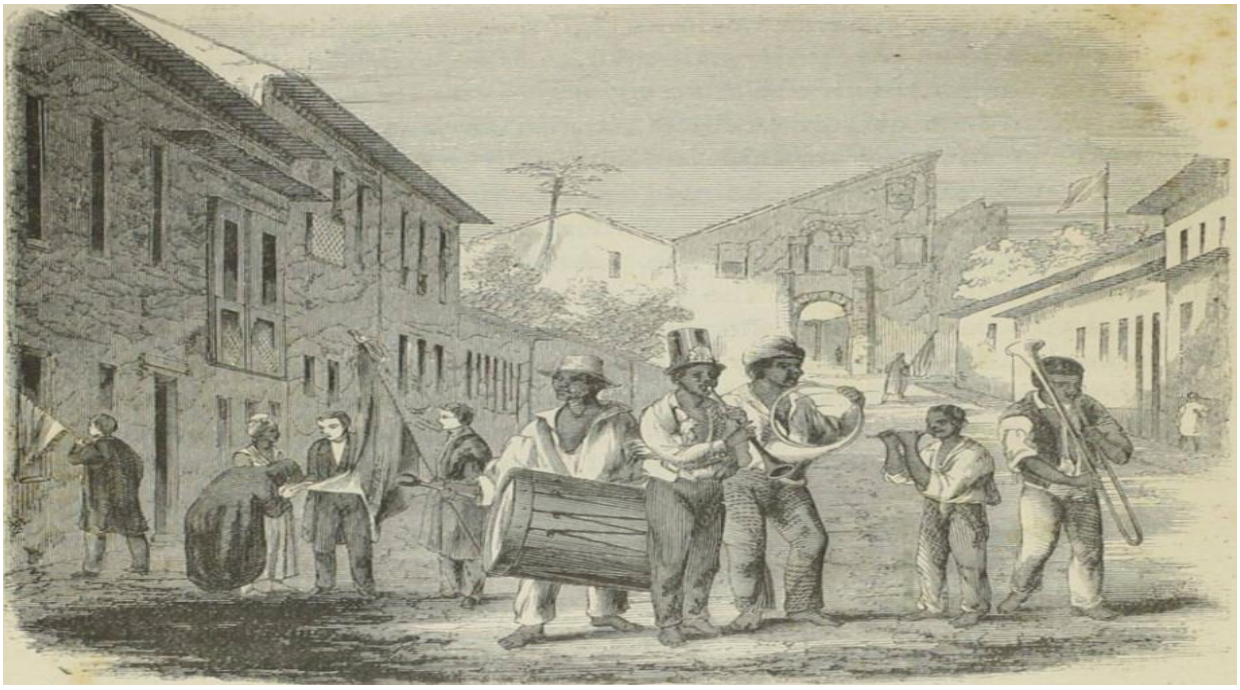
Como aponta Correia (2019), a música estava presente em todos os contextos sociais; no entanto, longe de ser unificadora, ela atuava como um espaço de diferenciação e desconhecimento mútuo (p. 15).

Dentre as questões do acesso à cultura, o livro *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil,*1816-1831, escrito por Jean-Baptiste Debret (1989) apresenta um registro com pinturas das bandas de barbeiros na cidade carioca da década de 1820 (Figura 1). Essas bandas eram constituídas por negros escravizados e conhecidas como charangas - bandas de música popular que tocavam em marcha pela cidade -, que atuaram do século XVIII até após a chegada da Família Real ao Brasil com os músicos portugueses em 1808.

Segundo os relatos de Debret, o repertório dessas bandas estava repleto de gêneros musicais europeus e africanos e os músicos barbeiros eram capazes de executar no violão ou na clarineta valsas e contradanças francesas. Os quadros debretianos do início do século XIX, mostram também o uso da percussão na execução musical durante as marchas. Nas charangas havia instrumentos como a kalimba e o reco-reco, ambos de origem africana, produzidos facilmente e a baixo custo. Os barbeiros ainda tocavam viola, cavaquinho, trompa, flauta,

piano, bombardino, sanfona, pandeiro, tamboril, rabeca e muitos outros. Em geral, interpretavam ritmos variados, como dobrados, um tipo de gênero derivado de marchas militares; fandangos, de ritmo dançante; lundus; polcas e quadrilhas. Os músicos barbeiros ganharam destaque em procissões religiosas e orquestras de rua, demonstrando muita versatilidade nos estilos musicais e era o que tornava o grupo de barbeiros responsável pela música em eventos de todas as classes, fossem festividades populares, blocos de Carnaval ou procissões da igreja católica, como a Festa do Divino Espírito Santo (Figura 1).

Figura 1: Banda de barbeiros[10] pedindo doações para uma festa religiosa nas ruas do Catete, Rio de Janeiro.



Fonte: Ewbank, 1856.

No entanto, a qualidade musical das bandas de barbeiro, ou das charangas, dividia opiniões: havia quem amasse e quem detestasse. Segundo a historiadora e professora da Universidade Federal Fluminense (UFF) Martha Abreu[11], citada por Giselia Amanyara (2022) em seu artigo sobre as Bandas de Barbeiros, registra que a música era o caminho da humanização, pois havia espaço para cantar, tocar e escrever canções e com um repertório diversificado, os barbeiros tornaram-se uma das primeiras manifestações da música popular brasileira e de entretenimento público (p. 5). A historiadora Martha Abreu ainda destacou que Jean-Baptiste Debret considerava que os barbeiros tocavam muito mal, mas obtinham sucesso: “Na cidade, havia empresários que compravam escravos que eram músicos e os

[10] Nesta imagem é possível observar um trombone com a campana virada para cima.
[11] Marta Abreu é professora e historiadora da Universidade Federal Fluminense.

alugavam. Tocavam de tudo e aprendiam música sacra. Não havia missa ou procissão sem os músicos barbeiros" (Amanyara, 2022, p. 2).

Freire (2007) esclarece que ter uma banda de músicos formada por escravos, para tocar nas festas e datas religiosas simbolizava o poder dos grandes proprietários de terra de diferentes localidades. Para exemplificar, o autor registra o caso de um cafeicultor do Vale do Paraíba que possuía uma banda de escravos regida por um mestre europeu (Figura 2).

Figura 2: Banda de música dos escravos de Antônio Luís de Almeida, genro e cunhado de Manuel de Aguiar Vallim, barão de Aguiar Valim, conhecida em Bananal (SP) como Banda do Tio Antoniquinho, regida pelo maestro Wiltem Sholtz.

Fonte: Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI, sd)[12].

Com efeito, a música apresentou-se em manifestações distintas no período imperial, ora existindo em orquestras de grandes fazendas e outras nos centros urbanos como os do Rio de Janeiro, como os barbeiros que faziam música e se diferenciavam em sua formação.

Segundo Amanyara (2022) as orquestras de fazenda, contavam com aulas ministradas por professores de música europeia, enquanto os músicos barbeiros desenvolveram seus conhecimentos instrumentais a partir das habilidades adquiridas antes de serem trazidos à

[12] Também disponível em: https://twitter.com/FotosDeFatos/status/1549558293005303808. Acesso em: 25 jan. 2024.

força para o Brasil. Aqueles escravizados que não dominavam completamente a prática musical buscavam aprender de forma autodidata, a fim de obter algum dinheiro por meio de apresentações pela cidade durante o pouco tempo livre que tinham (Amanyara, 2022, p. 4).

Essa dualidade na formação musical reflete as desigualdades sociais e culturais presentes no Brasil oitocentista, onde o acesso ao ensino formal de música era privilégio de poucos. Enquanto as orquestras de fazenda recebiam influências diretas dos modelos europeus por meio de professores especializados, os músicos barbeiros, em sua maioria escravizados ou descendentes, desenvolviam suas habilidades de maneira prática e informal, adaptando-se às condições adversas impostas pela sociedade. Essa realidade começou a se modificar com a chegada da Família Real portuguesa, que ampliou as possibilidades de aprendizado musical e favoreceu a proliferação de novos espaços e métodos de ensino no país.

Como mencionado, a chegada da família real portuguesa trouxe transformações no ensino musical entre 1808 e 1822. Até então, a educação musical era majoritariamente restrita às igrejas e aos regimentos militares, onde mestres de solfa[13] e mestres de capela ensinavam música voltada para funções litúrgicas e militares específicas (Amorim, 2017, p. 45). Contudo, a presença da corte portuguesa no Rio de Janeiro ampliou substancialmente as possibilidades de aprendizado musical, permitindo a proliferação de professores particulares e novas práticas pedagógicas.

Junto com a família real vieram alguns músicos entre eles um ou mais trombonistas. É o que afirma Hehl *et al* (2017):

> Em 1808, junto com a chegada da Família Real Portuguesa, chegou também uma orquestra, chamada de Banda da Brigada Real, composta por 16 músicos instrumentistas, dentre eles, flautista, clarinetista, fagotista, trompista, trompetista, trombonista, instrumentistas de percussão e maestro, contratada por um rico comerciante português chamado Henrique Teixeira de Sampaio. Todavia, como na sua chegada ao Brasil não encontraram seu contratante, esses instrumentistas passaram por algumas privações na Nova Terra (2017, p. 153).

A chegada de músicos estrangeiros, em grande parte provenientes de Portugal e outras nações europeias, foi um dos principais fatores que dinamizaram a educação musical no período. Professores como Miguel Vaccani, Pedro Lo Tardi e Madame Clementiny, por exemplo, anunciavam aulas de canto, piano e teoria musical em periódicos como a *Gazeta do Rio de Janeiro* e o *Idade d'Ouro*, muitas vezes combinando suas atividades pedagógicas com apresentações públicas em teatros e igrejas (Amorim, 2017, p. 48). Estes músicos introduziram novas metodologias de ensino, alguns delas inspiradas em conservatórios

[13] Ou solfejo, se refere a atividade de leitura das notas de uma partitura cantando-se o nome delas.

europeus, como o Conservatório de Paris, ampliando o repertório e os livros de ensino de instrumentos musicais disponíveis no Brasil (2017, p. 49).

Além dos professores particulares, a música começou a ser incluída no currículo de academias e colégios privados, especialmente voltados para a formação de meninas. A música era considerada parte das "artes de recreio", juntamente com o desenho e a dança, refletindo as expectativas sociais da época em relação à educação feminina (Amorim, 2017, p. 56). Exemplos como a academia de D. Catharina Jacob e o colégio de Madame Clementiny demonstram a valorização da música como atributo de formação moral e social das jovens da elite (2017, p. 55-57).

Por fim, a imprensa emergente teve um papel decisivo na difusão do ensino musical ao anunciar os serviços de mestres e academias. Estes registros revelam não apenas a demanda crescente por educação musical, mas também a articulação entre o ensino, a performance e as novas práticas de sociabilidade que surgiram no Brasil das primeiras décadas do século XIX (Amorim, 2017, p. 46).

A criação do Conservatório Imperial, em 1848, foi um marco importante para a institucionalização do ensino musical no Brasil. Idealizado como parte do projeto civilizatório do estado imperial, o Conservatório surgiu sob a direção de Francisco Manuel da Silva e tinha como objetivo formar músicos que pudessem atuar no culto e no teatro (Augusto, 2010). Essa iniciativa refletia o desejo das elites de alinhar a nação ao padrão europeu de civilização, utilizando a música como instrumento de refinamento moral e intelectual da sociedade.

> Por todas estas considerações de palpitante interesse, e por ser a cultura da música útil, moral, e necessária, é que as Nações mais ilustradas do século em que vivemos têm-se esmerado em estabelecer Conservatórios, tendentes a propagar e conservar a arte em toda a sua pureza, cônscia de que as instituições humanas devem ter por base a moralidade, e que as Belas-Artes são essencialmente morais, porque tornam o indivíduo que as cultiva mais feliz e melhor cidadão. (Silva *apud* Augusto, 2010, p. 70).

Nesse contexto, o ensino da música era entendido não apenas como uma atividade artística, mas como um meio de elevar a sociedade brasileira, proporcionando ordem e disciplina.

A música, dentro desse projeto civilizador, era vista como uma ferramenta para moldar cidadãos moralmente corretos e culturalmente sofisticados. Francisco Manuel da Silva, em seu discurso inaugural, destacou que o Conservatório tinha a missão de "embelezar a existência do gênero humano" e de formar indivíduos melhores e mais felizes, consolidando, assim, a ideia de que a arte desempenhava um papel essencial na formação de uma sociedade harmoniosa e civilizada (Augusto, 2010, p. 71). Tal visão reforçava as hierarquias sociais e as

diferenças de acesso ao ensino musical, privilegiando a elite e aqueles que poderiam contribuir para a consolidação desse projeto de modernidade e progresso.

Porém é preciso ressaltar que Francisco Manuel, o primeiro diretor do Conservatório Imperial, possuía uma visão sobre o ensino musical diferente do pensamento comum da época.

> Francisco Manuel revela as bases de seu pensamento ao buscar na utilização dada pelos gregos à música sua função social. Estabelece, dessa forma, uma ligação direta entre música e nação, formalizada através da construção e estabelecimento de princípios morais (Augusto, 2010, p. 70).

Com a independência em 1822, o recém-instalado Império Brasileiro passou a buscar a "civilização" como ideal para a cultura nacional, tendo a música como um dos elementos centrais desse processo. Nesse contexto, o governo imperial apoiava diretamente as atividades de músicos barbeiros. Segundo Schwarcz e Starling:

> os negros escravos da propriedade além de trabalharem nas lavouras, eram iniciados na música sacra. Os "artistas escravos" se dedicavam ao estudo teórico, à prática instrumental e ao canto coral, sob a orientação de mestres como o padre José Maurício. D. João, apreciador da música, incentivou a escola denominada de Conservatório de Santa Cruz. Seus músicos, frequentemente, integravam a orquestra, o coral e a banda do Paço de São Cristóvão e da Capela Real. Tocavam rabecas, violoncelos, clarinetas, flautas e flautins de ébano, bumbos, dentre outros instrumentos; executavam marchas militares patrióticas, valsas, modinhas e quadrilhas. (Schwarcz; Starling *apud* De Queiroz Andrade, 2021, p. 81).

A institucionalização e oficialização das escolas de música, com sua demarcação espaço-temporal e definição curricular, se efetuou somente com a criação em 1841 do primeiro Conservatório[14] de Música do Rio de Janeiro (Brasil, 1841), por iniciativa de Francisco Manuel da Silva, cujas atividades educacionais se iniciaram em 1848[15]. E, em 1847 (Brasil, 1847), foi criada a primeira lei para formação musical (com diplomas), incluindo no seu conteúdo: princípios básicos de solfejo, educação vocal, instrumentos de corda, sopro, harmonia. O objetivo do Conservatório era proporcionar formação cultural para as famílias da nova burguesia que tentava imitar os valores estéticos praticados na Europa.

Sobre a importância da criação desta instituição pública, o jornal *O Brasil*, citado por Kiefer comentou:

> […] a conveniência da instituição de um conservatório de música, sob o ponto de vista econômico e político é incontestável: sob este ponto de vista ele deve ser

[14] Como esclarece Queiroz (2017, p. 139): A própria denominação de "conservatório" evidencia o estabelecimento de uma instituição modelada a partir dos já constituídos e consolidados conservatórios europeus, com destaque para os modelos do Conservatório de Paris – 1784 (Encyclopedia Britannica, 2017) e do Conservatório de Viena – 1817 (Conservatory of Vienna, 2017).

[15] Essas duas datas, a de criação legal e a de implantação de fato em alguns momentos são confundidas.

> considerado uma indústria, e assim produzindo todas as vantagens de outra qualquer, prestando uma ocupação honesta, civilizando por via do trabalho (1997, p. 71).

Como explica Loureiro (2011), o ensino no Conservatório Imperial tinha como foco um repertório predominantemente europeu, com uma abordagem tecnicista voltada à formação de professores de música e ancorada no virtuosismo. Através dessa instituição pioneira, outras escolas de música, tanto institucionais quanto particulares, começaram a surgir, adotando características similares, inclusive em relação ao currículo.

O ensino de instrumentos de sopro e percussão também esteve presente no Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro. Fundado por Francisco Manoel da Silva, que, em 1833, organizou a Sociedade Beneficente Musical no Rio de Janeiro — extinta judicialmente em 1890 —, o conservatório representou um marco no início do processo de democratização e institucionalização do saber musical.

O ensino do trombone estava presente no Rio oitocentista como atestou Elber Ramos Bonfim (2016) em sua pesquisa de mestrado. No ano de 1846 havia um professor de trombone que também ministrava o clarin de chave, piston, ophicleide e trompa no Conservatório de Dança e Música (p. 30). Seu nome era Alexandre Magallar.

No início da segunda metade do séc. XIX, o piano obteve um reconhecimento, representando um status social para época. Segundo Tinhorão (2010, p. 136) o piano popularizou-se desde as “moças da elite do I e II Impérios [...]”. Por isso, o piano tornou-se um elemento da cultura que se popularizou, tornando-se um dos principais instrumentos do Brasil, sendo incorporado também em conjuntos de instrumentais populares. Neste momento singular da cultura brasileira surgiram as casas de impressão e editoras musicais, que consolidaram músicas de origem europeia como a polca e a valsa e, nacionais como o lundu e a modinha (Tinhorão, 2010), porém, estes últimos eram marginalizados na música nacional.

No ano de 1851, o Decreto n.º 630 marcou, ainda que de forma incipiente, a primeira menção ao ensino de música em uma proposta educacional voltada para as escolas brasileiras. Esse decreto estabelecia a divisão das escolas públicas de instrução primária em duas classes — primeira e segunda —, sendo o ensino de música destinado aos estudantes da primeira classe. No entanto, em 1852, apenas um ano após a promulgação do Decreto n.º 630, foi publicada a exigência de concurso público para a contratação de professores de música, incluindo os do Imperial Conservatório (Amato, 2006).

No entanto, a inserção do ensino de música no cenário da educação escolar no Brasil remonta ao segundo período imperial, com sua institucionalização estabelecida pelo Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854 (Brasil, 1854).

Cerca de três décadas após, no ano de 1888, no Conservatório Imperial foi criada uma cadeira, inicialmente dedicada ao ensino de trompa e outros instrumentos de metal. Esta foi ocupada por João Rodrigues Côrtes que também ministrava aulas de trombone (Bonfim, 2016, p. 36). No ano seguinte, Côrtes deixou a vaga, que passou a ser ocupada pelo trompetista Henrique Alves Mesquita, que recebeu uma bolsa de estudos no Conservatório de Paris concedida por D. Pedro II. Destacou-se não apenas como compositor, mas também pela atuação em defesa dos interesses de sua classe, antecipando um trabalho de caráter sindical (Augusto, 2010).

O ensino do trombone no Instituto Nacional de Música teve início formal em 31 de dezembro de 1892, com a criação oficial da cadeira de trombone através do Decreto nº 1.197, capítulo IV, seção III. No entanto, apenas em 1904 o trombone passou a ser efetivamente ensinado no Instituto, quando Luiz Velho da Silva foi nomeado professor da cadeira que incluía trompa, clarim, cornetim, trombone, bombardão[16] e tuba (Bonfim, 2016, p. 37).

Durante o início do século XX, a cadeira de trombone passou por diversas mudanças. Em 1910, Ismael Guarischi, trompista, foi designado interinamente para lecionar trombone e outros metais. Já em 1935, após um concurso, o trombonista Esmerino Guimarães Cardoso assumiu oficialmente a cadeira, destacando-se como figura central no ensino do instrumento à frente de outros candidatos (Bonfim, 2016, p. 39-40).

Essas mudanças no corpo docente refletiram as dificuldades e avanços na institucionalização do ensino do trombone. Por razões que não nos cabe analisar no momento, houve professores de trombone que não eram trombonistas, um processo que pode estar se repetindo atualmente em escolas afastadas de grandes centros no Brasil.

Essa transformação no ensino musical foi marcada por uma crescente institucionalização e diversificação das práticas pedagógicas, reflexo direto das mudanças sociais e culturais iniciadas com a chegada da Família Real Portuguesa. Enquanto músicos como os barbeiros e as orquestras de fazenda mantinham suas formações de maneira prática ou autodidata, novos espaços como o Conservatório Imperial passaram a sistematizar o ensino, oferecendo, pela primeira vez, cadeiras formais dedicadas a instrumentos específicos, como o trombone.

[16] O bombardão é um nome dado à tuba, e provavelmente neste contexto, a tuba se refere ao souzafone.

Neste contexto, figuras como Alexandre Magallar e João Rodrigues Côrtes, responsável pela cadeira de trompa e outros instrumentos de metal em 1888, foram fundamentais para consolidar o ensino do trombone no Brasil (Bonfim, 2016, p. 30, 36)

Esses esforços não apenas ampliaram o acesso ao aprendizado formal de música, mas também demonstraram como o ensino do trombone, embora inicialmente restrito a grupos específicos e instituições elitizadas, foi se expandindo gradualmente. Tal evolução abriu caminho para a profissionalização de músicos e a consolidação de práticas pedagógicas que, no século XX, se estenderiam a universidades e conservatórios em todo o país, moldando gerações de instrumentistas e transformando o cenário musical brasileiro.

1.2 O ensino da música e do trombone no século XX

Nos primeiros anos do século XX, poucas mudanças foram feitas na legislação referente ao ensino de música em relação às propostas do final do século XIX. Em 1910, educadores como João Gomes Júnior, Carlos Alberto Gomes Cardim e os irmãos Lázaro e Fabiano Lozano iniciaram em São Paulo um esforço para organizar a disciplina de música, que já existia nas escolas públicas, na modalidade de canto coral (Giliolo, 2003, p. 99).

João Gomes Júnior destacou-se por formar um orfeão de normalistas na Escola Normal de São Paulo, que mais tarde se tornaria o Instituto Caetano de Campos. Paralelamente, os irmãos Lázaro e Fabiano Lozano desenvolveram essa prática na cidade de Piracicaba, onde trabalharam com as normalistas locais, influenciando diretamente o futuro projeto de educação musical escolar idealizado por Heitor Villa-Lobos (Giliolo, 2003, p. 73).

Essa iniciativa contou com o apoio de Honorato Faustino, flautista e diretor da Escola Normal de Piracicaba, e de João Baptista Julião, músico de bandas locais, ambos responsáveis pela publicação de manuais didáticos voltados ao ensino do canto orfeônico. João Baptista Julião também contribuiu para a difusão dessa prática ao criar o Orfeão dos Presidiários na Penitenciária Modelo de São Paulo (Giliolo, 2003; Fonterrada, 2008).

Na década de 1920, um marco para o ensino superior do trombone no Brasil foi consolidado pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A história dessa instituição remonta ao século XIX, quando, no período imperial, foi criado o Conservatório de Música do Rio de Janeiro. Posteriormente, o conservatório foi transformado no Instituto Nacional de Música e, no século XX, incorporado à Universidade do Brasil,

antecessora da atual UFRJ. Desde então, a instituição se consolidou como referência no ensino superior de música no país.

Neste período, também se destaca uma movimentação artística e cultural desencadeada pelos chamados modernistas[17], que defendiam uma nova forma de arte, que tivesse a "cara" brasileira, refletisse os problemas nacionais e tematizasse as características da nação.

Um marco oficial deste movimento foi a Semana de Arte Moderna que ocorreu no Theatro Municipal de São Paulo em fevereiro de 1922, organizada com propósito de romper com os modelos preconcebidos que, que na visão dos artistas que lideraram o movimento como Anita Malfatti, Mário de Andrade, Menotti del Picchia, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e Heitor Villa-Lobos eram limitados e impediam a criatividade. Nesse sentido, o movimento[18] teve como foco a busca de uma identidade nacional.

Pode-se dizer que no movimento da Semana de Arte Moderna buscou-se o sentido de substituir a estética europeia e transformá-la em arte brasileira, pois pretendia-se valorizar a expressão singular do artista, rompendo com os modos de representação realista. Através desse movimento, os artistas direcionaram seus trabalhos para a pesquisa e produção de obras a partir das raízes nacionais.

O movimento modernista pretendeu valorizar a cultura popular por entender que o que constituiu as matrizes da cultura popular brasileira não eram valorizadas no âmbito do universo cultural, pois a arte indígena, a matriz africana e a matriz europeia constituíram a diversidade cultural popular que foi reflexo da interação de povos, portanto, são símbolos de sua história.

Durante a Semana de Arte Moderna, em 1922, o primeiro dia foi marcado por um repertório musical resultante da fusão de ritmos folclóricos e populares com a música erudita composta por uma série de sons revolucionários que ecoaram pelas vanguardas artísticas da época, representando uma quebra de paradigmas com as tradições e a busca por uma nova linguagem musical[19]. Compositores como Villa-Lobos, trouxeram elementos da música

---

[17] Até então, a escola artística tida como oficial no Brasil era o Parnasianismo caracterizada pelo rigor formal (preocupação com a forma do poema no que se refere à metrificação), pela proposta da "arte pela arte" pelo academicismo e elevada erudição (Ramos, 1989, 19).

[18] No Brasil, o Modernismo teve início em 1922, com a Semana de Arte Moderna, e se desenvolveu ao longo de três gerações ou fases: A primeira fase modernista corresponde ao 1922-1930, a fase heroica ou de destruição; A Segunda fase ao período de 1930 a 1945 - a fase de consolidação ou geração de 30 e a terceira fase de 1945 a 1960, a geração de 45.

[19] A expressão **linguagem musical** no contexto deste trabalho de pesquisa é entendido como a ideia de que a música pode ser considerada uma linguagem em termos de fonologia e sintaxe, mas não em termos de semântica.

popular brasileira para suas obras, enquanto outros exploraram novas técnicas de composição, como a polirritmia e a atonalidade. Essas inovações sonoras se tornaram o reflexo da movimentação cultural e intelectual do período na história da música.

Neste cenário de mudança, foi fundada em 1924 por renomados educadores como Lourenço Filho, Sampaio Dória, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, a fundação da Associação Brasileira de Educação que impulsionou o movimento de renovação educacional denominado Escola Nova.[20] Movimento que fomentou debates e impulsionou reformas educacionais que colocaram em questão os pressupostos da pedagogia tradicional.

Nesse sentido, influenciados pelas ideias progressistas da Europa e dos Estados Unidos, os educadores escolanovistas vislumbravam uma educação mais flexível e centrada no indivíduo.

Seus principais objetivos eram a democratização do ensino e a aplicação dos conhecimentos da ciência, especificadamente, da psicologia, sociologia e biologia ao sistema educacional, notadamente às metodologias de ensino.

Pela primeira vez uma tendência pedagógica, a Escola Nova, centrava sua ação no aluno e na sua cultura, em contraposição às formas anteriores de ensino impostas por modelos que não correspondiam ao universo cultural dos alunos, como por exemplo, a arte medieval e renascentista dos Jesuítas sobre a arte indígena; ou a cultura neoclássica da Missão Francesa sobre a arte colonial e Barroca, com características brasileiras.

Sendo assim, o ensino da arte no contexto educacional passou a ter então enfoque na expressividade, espontaneísmo e na criatividade. Essa concepção foi pensada inicialmente para as crianças, porém deslocou-se gradativamente e foi incorporada para o ensino de outras faixas etárias. Esse movimento teve suas bases na pedagogia da Escola Nova, que teve sua fundamentação na livre expressão de formas, na individualidade, inspiração e sensibilidade, o que significava romper com a transposição mecanicista de padrões estéticos da escola tradicional.

É o que afirma Neto quando argumenta que a “música possui uma primeira articulação (os "materiais de construção" como notas, ritmos, tempos, etc.), mas não possui uma segunda articulação equivalente a morfemas ou palavras das línguas naturais, o que dificulta a existência de um léxico e uma semântica na música” (2005, p.4).

[20] A Escola Nova foi um importante movimento de renovação da escola tradicional. Fundamentava o ato pedagógico na ação, na atividade da criança e menos na instrução dada pelo professor. Para John Dewey, um dos idealizadores da Escola Nova, a educação deveria ajudar a resolver os problemas apresentados pela experiência concreta da vida. Assim, a educação era entendida como processo e não como produto. “Um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual” (Gadotti, 2004, p. 144).

Na década de 1930, este movimento que também nasceu da preocupação dos seus signatários com o fato de que, mesmo já passadas quatro décadas da Proclamação da República Federativa do Brasil, ainda não havia uma escola que atendesse ao princípio de igualdade de direitos entre todos os indivíduos de uma nação republicana. Nesse sentido, os escolanovistas defendiam o exercício dos direitos dos cidadãos brasileiros à educação gratuita proporcionada pelo poder público e que fosse laica, ou seja, não estivesse sob influência de ordem religiosa.

Consequentemente, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no IV Conferência Nacional de Educação eclodiu a ruptura entre "católicos" e "liberais", ou seja, entre os Pioneiros da Educação Nova e os Conservadores. Assim, este manifesto se tornou a base política e de modernidade que alicerçou a educação brasileira até a década de 1970, quando se deslocou o foco da questão pedagógica:

> [...] do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (Saviani, 1986, p. 13).

Entre os escolanovistas, Anísio Teixeira foi o principal intelectual responsável por difundir as ideias de John Dewey no campo da educação brasileira. Pioneiro na defesa da implantação de uma escola pública gratuita, laica e de qualidade em todos os níveis de ensino, Anísio propôs reformas estruturais no sistema educacional do país.

Também em 1931, Anísio Teixeira convidou Heitor Villa-Lobos para ocupar o cargo de diretor do ensino artístico da prefeitura do Distrito Federal. Villa-Lobos havia retornado recentemente de Paris, onde teve contato com os métodos ativos de educação musical e com as propostas de Zoltán Kodály, que priorizava o uso de material folclórico e popular local e enfatizava o ensino da música por meio do canto coral. Preocupado com os rumos da educação brasileira, que apresentava resultados insatisfatórios, Villa-Lobos enxergou um meio eficaz para implementar seu projeto de educação musical, centrado no canto orfeônico nas escolas do Distrito Federal.

O projeto de Villa-Lobos para o ensino de música vincula-se ao contexto histórico da Revolução de 1930 e a proliferação de novos ideais e propostas nacionais nos campos político, econômico, cultural e educacional. Dessa forma, a ideologia nacionalista emergente que influenciou vários segmentos da sociedade, teve, em grande parte, sua propagação

garantida por meio do sistema educacional que, revestido de novos ideais, incluiu o projeto de Villa-Lobos, fortalecendo a presença da música na formação escolar.

Com o trabalho do músico e compositor Heitor Villa-Lobos, o ensino de Arte se generalizou e pretendeu-se uma mesma metodologia de ensino musical a ser adotada na maioria das escolas brasileiras. Como Superintendente de Educação Musical e Artística do Governo de Getúlio Vargas, Villa-Lobos tornou obrigatório o ensino de música nas escolas por meio da teoria e do canto orfeônico, numa política de criação de uma identidade nacional. A música foi muito difundida nas escolas e conservatórios e os professores trabalhavam com o canto orfeônico, com o ensino dos hinos e com o canto coral, realizando apresentações para grandes públicos.

Assim, o canto orfeônico, vinculado à ideologia nacionalista e aos ideais da Escola Nova, foi implantado a partir do Decreto Federal 19.941, de 30 de abril de 1931. A partir desse documento, o canto orfeônico foi inserido como disciplina obrigatória nos currículos escolares do sistema público de educação do Rio de Janeiro.

Posteriormente o decreto n. 24.794, de 14 de julho de 1934, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino do canto orfeônico e estendeu-se ao ensino primário, em esfera federal.

Em 1932, Villa-Lobos foi incumbido de organizar e dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), a qual objetivava a realização da orientação, do planejamento e do desenvolvimento do estudo da música nas escolas, em todos os níveis, conjugando disciplina, civismo e educação artística.

A SEMA foi a primeira escola de formação do professorado de canto orfeônico. Instituída por meio do decreto nº 3.763, de 1º de fevereiro de 1932, essa instituição objetivou "[...] cultivar e desenvolver o estudo da música nas escolas primárias e nas de ensino secundário e profissional, assim como nos demais Departamentos da Municipalidade.

Os cursos ministrados pela SEMA denominavam-se Cursos de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico. Eram oferecidos quatro cursos: Declamação Rítmica – Califasia (voltado aos professores das escolas primárias); Preparação ao Ensino de Canto Orfeônico (reservado aos professores das escolas primárias); Especialização em Música e Canto Orfeônico (destinado à formação de professores especializados); e Prática do Canto Orfeônico (indicado aos professores já formados em canto orfeônico). O objetivo dos cursos era discutir os temas, os métodos e as metodologias concernentes à prática pedagógica na sala de aula (Lisboa, 2005, p. 26).

Em 1937 chegou ao Brasil o professor alemão Hans Joachim Koellreutter trazendo ideias que valorizavam a pesquisa e a experimentação. Sob sua orientação, as propostas para o ensino de música ganharam nova dimensão, com ênfase em processos criativos, infelizmente em âmbito restrito.

Entre o período de 1942 a 1946, o ministro Capanema publicou alguns decretos – leis orgânicas do ensino – que tinham como objetivo reformular o ensino primário e o secundário. Foi durante a *Reforma Capanema*, instituída no regime do Estado Novo, que a disciplina canto orfeônico alcançou o seu apogeu, ou seja, o número de aulas por semana aumentou, foram publicados manuais pedagógicos de canto orfeônico e o curso de formação do professorado de música recebeu uma nova sede, quando o Ministério da Educação e Saúde, conforme o decreto-lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942, criou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico – CNCO, subordinado ao Departamento Nacional de Educação (Romanelli, 2010). Ano em que o maestro Villa-Lobos deixou Superintendência de Educação Musical e Artística do Distrito Federal e se incumbiu da formação de professores especializados para a atuação no sistema público de ensino no Conservatório Nacional do Canto Orfeônico (CNCO) de âmbito federal. Esta Instituição estabeleceu o modelo padrão e modelo a ser seguido por outras instituições a partir de 1945 com a autorização do governo Vargas da fundação de conservatórios de canto orfeônico em outros Estados do país.

Este conservatório também foi responsável pela formação em nível superior do professorado de música das escolas públicas e particulares. Seu objeto era ensinar a música nos seus aspectos técnicos, sociais e artísticos. O currículo era extenso e composto das seguintes disciplinas: 1Canto Orfeônico; 2 Regência; 3 Orientação Prática; 4 Análises Harmônica; 5 Teoria Aplicada; 6 Solfejo; 7 Ditado Rítmico; 8 Técnica Vocal e Fisiologia da Voz; 9 História da Música; 10 Estética Musical; 11 Etnologia e 12 Folclore.

A regulamentação do curso de canto orfeônico correu em 1946. A partir de então, foram criados o *Instituto de Música e Canto Orfeônico* de Sergipe, em Aracaju (1945); o *Conservatório Paulista de Canto Orfeônico*, em São Paulo (1947); o *Conservatório de Canto Orfeônico 'Maestro Julião'*, em Campinas (1950); o *Conservatório Baiano de Canto Orfeônico* em Salvador (1950); o *Conservatório de Canto Orfeônico da Paraíba*, em João Pessoa (1952); e o *Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná*, em Curitiba (1956).

Os diplomas obtidos nestes conservatórios eram emitidos pelo CNCO e reconhecidos pela inspeção federal, em conformidade com a portaria ministerial nº 215, de 18 de abril de

1945, que dispunha “[...] sobre as condições para o exercício de professores de canto orfeônico nos estabelecimentos de ensino sob fiscalização federal” (Lisboa, 2005, p. 69). Conforme o documento, somente os docentes formados pelo CNCO, ou instituições equiparadas, estariam aptos a lecionar o canto orfeônico nas escolas públicas brasileiras.

Apesar do regime ditatorial do governo de Getúlio Vargas, o ensino de música proposto por Villa-Lobos desempenhou um papel essencial nas escolas, consolidando-se como um método de educação musical. Suas composições, que integravam elementos da música erudita e popular, contribuíram significativamente para a construção da identidade musical brasileira. Esse legado permaneceu nas escolas, com algumas adaptações, até meados da década de 1970, período em que o ensino de música passou a se restringir ao estudo da leitura rítmica e à execução de hinos e canções cívicas.

Nesse contexto, o ensino do trombone ganhou maior concretude, destacando-se a atuação de Gilberto Gagliardi como principal pioneiro no ensino do instrumento no Brasil. Além de sua trajetória como trombonista, tendo atuado sob a regência de Heitor Villa-Lobos e outros maestros renomados, Gagliardi consolidou sua importância ao integrar orquestras brasileiras e o grupo “Os Copacabana”. Sua contribuição inclui um vasto catálogo de obras destinadas a diferentes formações instrumentais envolvendo metais, abrangendo orquestra sinfônica, banda sinfônica, quinteto de metais, quarteto de trombones, trios de trombones, além de peças para trombone e piano e trombone solo (Hehl; Raniro; Dutra, 2017).

Segundo os autores citados acima, Gilberto Gagliardi aprendeu a compor sozinho, ouvindo discos e fazendo arranjos. Seu conhecimento [...] era apenas em teoria musical, mas, apesar de ser praticamente um autodidata, suas composições e arranjos para metais e especificamente para trombone são de grande excelência e por isso estão entre as mais executadas da música brasileira.” Devido à falta de material didático disponível no Brasil para o ensino do trombone, Gagliardi escreveu: Método de Trombone para Iniciantes (Gagliardi, s.d), Método de Estudos Diários, Estudos Melódicos e Duetos e Método para Trombone-Baixo (Hehl; Raniro e Dutra, 2017 p. 154).

Apesar de ser o principal nome do ensino do trombone no Brasil no século XX, Gilberto Gagliardi manteve uma forma tradicional de ensino e aprendizagem do instrumento trombone, cujas atividades e exercícios por privilegiarem a técnica não levava em conta a diferença de perfil de cada aluno.

Cabe destacar que no ano de 1950 foram criados, pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, os Conservatórios Estaduais de Minas Gerais pela Lei nº 811, do dia 14 de

dezembro de 1951. Conforme publicado no Jornal Minas Gerais (1951), o objetivo das escolas recém-formadas era a formação de professores de música, de cantores e instrumentistas. O Curso de Instrumentistas, como exposto no Jornal Minas Gerais, 1951, citado por Viegas (2006, p. 86) estava voltado "[…] à formação de músicos executantes e virtuoses. No currículo obrigatório para instrumentistas deveriam constar as seguintes disciplinas: – Solfejo, Ditado e Teoria (três anos), – Violino, Violoncelo ou Piano (nove anos)".

A respeito da mentalidade "moderna" (desenvolvimentista) e "democrática" que amparou ideologicamente a criação dos conservatórios vale transcrever o Art. 2º da Lei nº 811, divulgada no Jornal Minas Gerais em 1951, destacado por Viegas:

> Art. 2o – Esses Conservatórios, mantidos pelo Estado, têm por objetivo formar professores de música, cantores, instrumentistas, bem como desenvolver a cultura artístico-musical do povo, mediante exercícios práticos e audições de alunos, audições e concertos de professores, nos quais sejam executadas as mais seletas composições musicais, antigas e modernas, de autores nacionais e estrangeiros (2006, p. 86).

Foram criados 12 Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais (CEM) a partir da década de 1950, o que constitui o maior número de conservatórios públicos do país e foram escolhidas cidades que tinham tradições culturais e que são mantidas integralmente pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Estas instituições estão localizadas nas cidades de Araguari, Diamantina, Ituiutaba, Juiz de Fora, Leopoldina, Montes Claros, Pouso Alegre, São João Del Rei, Uberaba, Uberlândia, Varginha e Visconde do Rio Branco e atendem crianças, jovens e adultos (Carmo, 2002). A organização e o funcionamento do ensino de música dos CEM, atualmente são regidos pela Resolução nº 718, de novembro de 2005. A resolução certifica que os conservatórios integram a rede de escolas estaduais e têm suas ações voltadas para a formação profissional de músicos em nível técnico, a educação musical e a difusão cultural (Neves; Reis, 2023, p. 3).

A partir de 1960, com os ideais de Koellreutter estruturou-se uma nova concepção de educação musical no país, sobretudo a partir da década de 1960, ainda mais alinhadas às ideias da pedagogia escolanovista de John Dewey, dando suporte à metodologia de ensino baseada em *Oficinas de Música no Brasil: História e metodologia*, livro escrito por Fernandes (2000).

Koellreuter em 1954, difundiu o programa *Música Viva (1938-1952)*, no Setor de Música da Universidade da Bahia (UFBA), é o que nos informa Carlos Kater (2001, p. 343), projeto esse que tinha como objetivo implantar e divulgar novas técnicas composicionais dentro de uma concepção artística e ideológica de vanguarda, a música contemporânea. Os

eventos seguintes como os Seminários Internacionais de Música, entre 1954 e 1962, deram origem à Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA. Os seminários influenciaram o surgimento do grupo de Compositores da Bahia, criado em 1966, cuja tradição de composição musical na Bahia permanece até os dias atuais.

Na década de 1960, a Escola Nova começa a apresentar sinais de crise e Saviani (2011) afirma que começa a se esboçar uma tendência que historicamente ficou conhecida como *pedagogia tecnicista*. Na década de 1970, essa tendência pedagógica encontra maior expressão no contexto do regime militar, que buscou implantar orientações com base na assessoria americana, cujos princípios são a racionalidade, a eficiência e a produtividade, que levam o Brasil a fazer acordos com os Estados Unidos (MEC-USAID)[21] com a finalidade de angariar assistência técnica e cooperação financeira para aplicar em reformas na educação. Estas reformas se pautaram pela burocratização do ensino e as funções do professor atreladas à tecnicização, pois estes recebiam o treinamento para transmitir os conteúdos elaborados por agentes técnicos que, por sua vez, encontravam-se distantes da realidade da sala de aula. Sobre esse momento Giroux, citado por Aranha, diz que:

> [...] os professores são considerados mais como obedientes servidores civis, desempenhando ordens ditadas por outros, e menos como pessoas criativas e dotadas de imaginação que podem transcender a ideologia dos métodos e meios a fim de avaliar criticamente o propósito do discurso e da prática da educação (Aranha, 1996, p. 179).

A pedagogia tecnicista se refere ao contexto do regime militar que tinha uma premissa ideológica desenvolvimentista; na realidade, o que se percebeu é que houve um cerceamento da liberdade de expressão e uma perda da autonomia por parte dos professores e educandos, além de haver uma psicologia de cunho experimental predominante na compreensão do comportamento humano.

Aranha (1996) demonstra que a tendência pedagógica tecnicista apresentava como pressupostos teóricos o positivismo e a psicologia behaviorista. Tendo em vista que o primeiro enfatizava o objeto conhecido e não o sujeito do conhecimento e, de acordo com os princípios behavioristas, estes buscam a mudança de comportamento do aluno por meio do treinamento, e, portanto, desconsideravam a subjetividade em função do desenvolvimento de habilidades técnicas e pragmáticas.

Quanto à escola, os conteúdos curriculares de ensino destacavam os conhecimentos observáveis e mensuráveis, que eram transmitidos de maneira instrumental, pois não havia

[21] USAID, sigla em inglês para Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

espaço para a subjetividade. David e Morais (2012) apontam que, a partir da década de 1950, houve uma intensificação das abordagens pragmáticas e economicistas dos conteúdos, além do incentivo à criatividade, através de programas de intervenção educativa que visavam estimular o 'potencial' dos indivíduos direcionados à inovação e à produtividade, dentro de uma proposta economicista.

Nesse sentido, Ostrower (2014) registra que, na década de 1970, no Brasil, aconteceu uma enorme pressão sobre as pessoas para a expressão da criatividade enquanto ideia original, destacando alguns indivíduos em detrimento da maioria. Assim, em consonância com a autora, aspectos como a originalidade não se confunde com invenção, pois esta última "não traz necessariamente as sementes da etapa seguinte" (Ostrower, 2014, p. 135), portanto, nem sempre o desenvolvimento da criatividade opera no campo da consciência, pois pode se situar no campo dos objetos e de forma utilitária na vida prática.

Dentro desse contexto, a pedagogia tecnicista trouxe a implantação de programas curriculares mais rígidos, avaliações padronizadas e a busca por resultados estatísticos, portanto, a escola nesse momento, esvaziou-se de fomentar iniciativas criadoras e imaginativas. Nesse cenário, os professores não puderam participar ativamente da construção dos conhecimentos, pois atuaram apenas como transmissores de conteúdos, o que, muitas vezes, resulta menos na questão do aspecto formativo dos estudantes, bem como na construção de subjetividades na relação com estes saberes. Contextualizando, em relação ao conhecimento e aos aspectos relacionais, não havia espaço para o desenvolvimento e valorização de um ensino conceitual mais aprofundado e inter-relacionado com a criatividade.

Nesta década de 60, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4.024, de 1961 (BRASIL, 1961), o Canto Orfeônico foi substituído pela disciplina de Educação Musical. No entanto, segundo Grezeli e Wolffenbüttel (2021), sua influência enquanto disciplina permaneceu, posto que os professores que passaram a ministrar "educação musical" eram, basicamente, os mesmos que anteriormente haviam trabalhado com o canto orfeônico, utilizando os mesmos procedimentos de ensino. Além disso, a Educação Musical teve uma duração curta, ou seja, de 10 anos, pois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692, de 1971, criada durante o governo militar no país, a Educação Musical foi substituída pela Educação Artística (Brasil, 1971, *apud* Grezeli e Wolffenguttel, 2021).

Em 1973, foi criado o curso de Licenciatura curta em Educação Artística com duração de dois anos. Sua principal característica era formação polivalente do profissional de educação em artes (Brasil, 1973). Nesta formação, o estudante cursava disciplinas que se

relacionavam às artes plásticas, artes cênicas e música, sem uma especificidade em uma delas. Após a conclusão do curso poderia se cursar a licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. O que representou um retrocesso histórico sem precedentes do espaço conquistado pela educação musical do período Imperial criada pelo Decreto n.º 1.331, de 1854 (Brasil, 1854).

Na década de 1980, foi criado o primeiro curso de pós-graduação em Música na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (Souza, 2014). Além desse Programa, Nogueira (2020) registra que foram também criados outros dois cursos *stricto sensu*, sendo que um curso de mestrado, na área de concentração Educação Musical, iniciou em 1982 no Conservatório Brasileiro de Música, e outro em 1987 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Na década de 1990, a educação brasileira vivenciou um momento de expectativa positiva com a tomada de providências relativas à implementação da Lei 9.394/96 sancionada em dezembro de 1996 que estabeleceu novas diretrizes para a educação brasileira (Brasil, 1996). No campo das artes, esta lei destacou a importância de manter e fortalecer Licenciaturas específicas nas modalidades artísticas: música, dança, artes visuais e teatro, abrindo possibilidades para o professor de arte atuar em uma das seguintes disciplinas: artes visuais, dança, teatro ou música. No entanto, como a formação dos professores estava voltada para a educação artística, o ensino de arte, particularmente a música não teve seu retorno ao currículo escolar. Ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil,1997), tenham inserido na área de conhecimento Arte o componente curricular música, a falta de profissionais com formação em licenciatura em música e a não obrigatoriedade do componente nos projetos político-pedagógicos das escolas dificultaram o retorno da música na educação básica.

Nesse contexto, ressalta-se que em 1995 foi criado o primeiro curso de Doutorado em Música no país, na UFRGS, que passou a oferecer, posteriormente, quatro áreas de concentração: Práticas Interpretativas, Educação Musical, Composição e Etnomusicologia/Musicologia (PPGMUS-UFRGS, s.d.).

1.3 O ensino de música e do trombone no século XXI

Na primeira década do século XXI, a partir de um movimento organizado por artistas, educadores musicais e associações, como a Associação Brasileira de Educação Musical

(ABEM), resultou na alteração do Art. 26 da LDB 9.394, de 1996 com a aprovação da Lei n.º 11.769, de 2008 que no parágrafo 6º determinou a música como conteúdo obrigatório da Educação Básica. No entanto, o Art. 2 desta lei, que dispunha sobre a obrigatoriedade da formação específica do professor de música, conforme determinado pelo Art. 62, VI da LDB 9.394/94, foi vetado pelo presidente da república à época, Luís Inácio Lula da Silva. Expressando-se, consequentemente pela ambiguidade ao reconhecer, por um lado a obrigatoriedade do ensino de música e por outro lado que para ensinar música não seria necessariamente imprescindível um professor com formação específica da área. Esta lei também estipulou um prazo de três anos letivos para que os sistemas de educação do país se adaptassem à nova exigência no que se refere à formação pedagógica (Brasil, 2008).

Com efeito, a sanção da Lei n.º 11.769, de 2008 foi uma grande conquista para a educação musical no Brasil, por trazer, novamente, a especificidade do conteúdo de música na escola. Mas, Souto; Wolffenbüttel; Pimentel (2019) destacam que o fato de a música não ser apresentada exclusivamente como componente curricular, e sim, conteúdo obrigatório, abriu perspectivas para aprofundar a discussão sobre a finalidade da música na escola, uma vez que a atuação de profissionais que não possuem formação específica para o ensino de música pode comprometer o processo de inclusão da música no ambiente escolar (2019, p. 3).

Somente em 2016, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica, apresentaram a Resolução n.º 2 que define Diretrizes Nacionais para o ensino de música na Educação Básica e orienta sua operacionalização nas escolas, nas Secretarias de Educação e instituições formadoras de profissionais e docentes de Música.

Assim, mesmo que tardiamente, a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 2016 definiu sobre a formação específica do professor para as aulas de música na escola em conformidade com a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2011-2020.

> Garantir um regime de colaboração entre a união, estados, distrito federal e os municípios que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área do conhecimento em que atuam. (brasil, 2010, p. 88).

Simultaneamente às conquistas do movimento organizado por artistas, educadores musicais e associações, como a ABEM sobre o ensino da música nas escolas de Educação Básica, sobretudo após a aprovação da Lei n. 11.769/2008, verifica-se, a partir da década de 2000, a expansão da música na educação superior e da ampliação e consolidação dos programas de pós-graduação.

Segundo Santos (2023), de acordo com dados estatísticos fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e divulgados pelo

Censo da Educação Superior, no ano de 2020, das 2.457 Instituições públicas de Ensino Superior, 42 ofereciam o curso de bacharelado em música e 107 ofertavam a licenciatura em música22. Segundo o autor nas licenciaturas, [...] o percentual de cursos nas IES públicas é de pouco mais que 57%, enquanto nas privadas é de pouco mais que 42%. Já nos cursos de bacharelado, o percentual nas IES públicas é de 71,42% e nas privadas de 28,47%" (Santos, 2023, p. 12). O autor esclarece que pelo fato de o curso de música não atender às demandas imediatas do mercado de trabalho capitalista, as instituições privadas de ensino, em sua maioria, não ofertam a formação em música em função do objetivo lucrativo destas instituições educacionais.

Santos (2023), também destaca a inexistência de cursos bacharelado (presencial e/ou a distância) nos Estados do Acre, Amapá, Tocantins, Alagoas e Sergipe. Os demais estados da federação, além do Distrito Federal, ofertam, pelo menos, um curso de licenciatura, sendo São Paulo e Minas Gerais os estados que possuem o maior número de oferta, 26 e 15 cursos, respectivamente. Os cursos de licenciatura concentram-se na região Nordeste (64) e Sudeste (63) e os de bacharelado na região Sudeste (22).

Quanto ao ensino do trombone no âmbito dos cursos superiores de música Botelho (2017) identificou 21 universidades federais com essa especificidade (p. 10). Este autor esclarece que esses cursos se encontram tanto em grandes centros como São Paulo quanto em pequenas cidades como São João Del-Rey. Assim como que o maior número de cursos com habilitação em trombone localiza-se na região sudeste, na qual se destacam quatro cursos oferecidos pelas universidades federais do Estado de Minas Gerais (UFMG, UEMG, UFU e UFSJ). A região Sul possui 2 cursos (p. 59), e as regiões Norte e Centro Oeste[23] possuem apenas um curso (UEA). Botelho (2017) também nos informa que o curso de trombone oferecido pela UFRJ funciona desde a virada do século XX e é anterior mesmo à fundação da própria universidade. Há também cursos novos como o da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) criado em 12 de janeiro de 2001 e da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) que foi criada em 09 de abril de 2002, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba.

No que diz respeito à pós-graduação em música, Almeida e Teixeira (2023, p. 8) esclarecem que, atualmente encontram-se registrados na Plataforma Sucupira vinte cursos na

[22] "Os dados dos cursos foram apresentados conjuntamente, sem especificação do número de cursos nas modalidades presencial e EaD." (Santos, 2023, p. 11)
[23] Na região Centro oeste o autor registra que não foi contabilizado o curso do pesquisador na UFG.

área de Música, cujas linhas de pesquisa estão voltadas para a Arte e para a Educação Musical, dentro de Programas de Pós-graduação em Educação e outras áreas que dialogam diretamente com temáticas do campo musical.

Diante deste cenário, Botelho (2017) registra que há um pequeno número de trombonistas pós-graduados, especialmente com titulação de doutor, o que, sem dúvida, se reflete no baixo número de pesquisas voltadas para o trombone. Em sua pesquisa, o autor constatou que apenas treze mestres e cinco doutores compõem o quadro de professores das universidades federais que oferecem o curso de trombone, tanto na modalidade de licenciatura quanto de bacharelado.

Dessa forma, o ensino do instrumento trombone permanece presente histórica, social e comunitariamente na vida dos brasileiros, sendo ministrado em universidades, conservatórios, instituições religiosas e projetos sociais como citados anteriormente.

Com o intuito de aprofundar a discussão sobre o objeto de estudo desta pesquisa, o próximo capítulo apresenta os resultados da revisão da literatura, com o objetivo de obter uma visão abrangente das pesquisas que têm como foco o ensino musical, particularmente o ensino do instrumento trombone, visando apreender as concepções teóricas e a expressividade da Teoria Histórico-Cultural.

CAPÍTULO II: O ENSINO DA MÚSICA E DO TROMBONE: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Uma das questões que motivaram o problema de nossa pesquisa foi uma inquietação em relação às minhas práticas como professor de trombone em escolas de ensino superior de música, práticas comuns entre colegas. A observação empírica revela que o ensino de instrumentos musicais nessas instituições frequentemente segue o modelo tradicional de relação mestre-aprendiz. Nesse contexto, o foco recai predominantemente sobre uma orientação técnica baseada em uma literatura didática transmitida entre gerações.

Esse modelo de ensino, no entanto, apresenta limitações evidentes. Além da escassa ênfase na criatividade, a literatura frequentemente empregada no ensino especializado é majoritariamente originária do Velho Continente e dos EUA, com referências quase exclusivas ao repertório da música de concerto. Isso restringe as possibilidades de explorar outras perspectivas musicais, deixando de atender às demandas culturais e criativas de diferentes contextos educacionais.

Com o objetivo de ampliar a compreensão do nosso objeto de estudo, este capítulo apresenta os resultados da revisão de literatura sobre o ensino de música, com ênfase no trombone. A intenção foi investigar dissertações e teses que abordam o ensino musical, especificamente o trombone, sob a ótica da teoria histórico-cultural, analisando as temáticas exploradas, os objetivos estabelecidos, as metodologias empregadas e os níveis de ensino aos quais essas pesquisas se dedicam. Primeiramente, são descritos os procedimentos metodológicos adotados. Na sequência, os resultados são discutidos com o propósito de aprofundar a análise das abordagens teóricas que sustentam as pesquisas sobre o ensino de música e do trombone e o referencial histórico-cultural nessas investigações.

2.1 Aspectos metodológicos da pesquisa

A revisão de literatura proposta nesta pesquisa, buscou reunir estudos sobre o ensino de música com a intenção de apreender elementos para esclarecer as seguintes questões: A abordagem histórico-cultural é um referencial expressivo nas pesquisas sobre o ensino de música que a tomam como objeto de estudo? Que abordagens prevalecem nas pesquisas sobre ensino de trombone? A abordagem histórico-cultural é um referencial expressivo nas pesquisas sobre ensino do trombone?

Esta pesquisa foi realizada tendo como recorte temporal o período entre 1998 e 2022 e o acesso às teses e dissertações ocorreu de três formas. Pelo acesso das pesquisas mais recentes disponibilizadas em um link para *download* diretamente Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No mais, duas dissertações foram obtidas pelo contato pessoal com os autores.

A opção pela delimitação temporal justifica-se pelo fato de ter sido identificada no ano de 1998 a primeira dissertação sobre o ensino do trombone, realizada também no primeiro programa de pós-graduação em música na UFRJ.

Para a busca e identificação das teses e dissertações foram utilizadas as seguintes palavras-chave: ensino de música e teoria histórico-cultural; ensino do trombone; pedagogia do trombone; teoria histórico-cultural e ensino do trombone.

No processo de busca foram aplicados os seguintes filtros: Grande Área de concentração (educação, humanidades e práticas docentes, música e educação), Grande Área de Conhecimento (ciências humanas, linguística, letras e artes), Área de Conhecimento (educação, ensino, música) e Àrea de Avaliação (educação, ensino, música). Para a seleção das teses e dissertações adotou-se o critério de leitura somente dos resumos, exceto quando estes não apresentavam a fundamentação teórica aplicada. Nestes casos a busca pelos dados omissos nos resumos foi feita a partir da leitura panorâmica do trabalho completo.

Para a seleção dos trabalhos, foram aplicados os seguintes critérios de exclusão: dissertações e teses sem acesso à versão on-line; dissertações e teses que, na ausência de versão on-line disponível, não puderam ser obtidas com os autores; trabalhos que, embora identificados no banco de dados, não tratavam do ensino do instrumento trombone ou do ensino de música sob os princípios da Teoria Histórico-Cultural; trabalhos oriundos de mestrado e doutorado profissional; trabalhos duplicados e trabalhos fora da delimitação temporal compreendida entre os anos de 1998 e 2022.

Com a utilização das palavras-chave e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram identificadas 15 pesquisas que abordam o ensino de música e o ensino de trombone e a Teoria Histórico-cultural e o ensino da música, sendo 3 teses e 12 dissertações.

Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos encontrados conforme palavras-chave e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão utilizados.

		Trabalhos Identificados		Excluídos	Duplicados	D	T	TOTAL
		D	T					
1	Teoria histórico-cultural + ensino de música	11	4	11	0	3	1	4
2	Ensino + trombone	11	2	3	0	7	2	9
3	Pedagogia + trombone	8	1	1	6	2	0	2
4	Teoria histórico-cultural + trombone	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL:							15

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados da revisão de literatura.

Com o objetivo de condensar e estruturar as informações extraídas das teses e dissertações as pesquisas foram agrupadas em dois eixos: Ensino de Música e Ensino de Trombone a partir das quais emergiram, as seguintes categorias de análise: objetivos e orientações metodológicas nas dissertações e teses sobre ensino de música fundamentadas na teoria histórico-cultural e objetivos e orientações metodológicas nas dissertações e teses sobre ensino do trombone.

2.2 Objetivos e orientações metodológicas nas dissertações e teses sobre ensino de música fundamentadas na Teoria Histórico-cultural

Compõem esta categoria a análise 1 tese e 3 dissertações identificadas através da palavras-chave educação musical e ensino de música, conforme demostra o quadro a seguir.

Quadro 2: Quantidade de pesquisas sobre e ensino de música na perspectiva histórico-cultural.

Nº	Autor	Título	Documento	IES	Área
01	SLEIMAN (2009), Elaine Cristina de Almeida	O Ensino da Arte/Música por Educadores não Especialistas do Ensino Fundamental: Um Experimento Didático-Formativo	Dissertação	PUC-GOIÁS	Educação
02	SOUZA (2016), Carlos Eduardo de	Mitos e possibilidades e do ensino de música no contexto escolar: uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural	Tese	Universidade Federal de São Carlos	Educação
03	FARIA (2018), Adriana Miana de	Uma vivência educacional em projeto social: a percepção musical no Espaço Cultural da Grota.	Dissertação	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Música
04	BARBOSA (2020), Nathalia Gueiros Nunes	Ensino da Música na Formação Humana: Concepções dos Professores de Música do Projeto Arte e Cultura da Semed (Secretaria municipal de Educação) de Campo Grande-Ms.	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Educação

Fonte: elaborado pelo autor.

A dissertação de Elaine Cristina de Almeida Sleiman (2009), apresentada na PUC-Goiás, aborda a questão da educação musical sendo ministrada em escolas de ensino fundamental por professores sem uma formação específica. O trabalho propõe que, apesar dos desafios, é possível alcançar objetivos na pedagogia musical com base em princípios teóricos sólidos e em metodologias apropriadas, tendo como referencial a Proposta Triangular de Ensino das Artes de Ana Mae Barbosa (2012), aliada a concepções de educadores musicais como Fonterrada e Koellreutter. Sleiman constrói seu experimento a partir de uma abordagem baseada na teoria histórico-cultural, especialmente nas ideias de Vygotsky, destacando a mediação social como ponto crucial para a aprendizagem musical. A metodologia utilizada propõe que o educador, mesmo sem formação específica, possa atuar como mediador do conhecimento musical ao proporcionar aos alunos oportunidades de vivenciar e explorar a

música em suas dimensões técnica, cultural e emocional.

Segundo a autora, o ensino de música pode ser realizado por profissionais que não possuam conhecimentos específicos da área, desde que adotem uma metodologia baseada na seleção de repertório e no incentivo a atividades práticas. Sleiman (2009) destaca a viabilidade desse ensino, mesmo quando o mediador não possui domínio teórico-musical ou técnico-instrumental, desde que utilize procedimentos metodológicos adequados. A autora enfatiza a importância da formação continuada dos professores de artes, pautada em um "acompanhamento assistido e da avaliação dos processos docentes, que vise colaborar com o educador não graduado na área específica" (p. 15).

Citando Fonterrada também propõe que haja projetos envolvendo a arte, iniciativas interdisciplinares e atividades artísticas extracurriculares que proporcionem a comunidade artística dentro do ambiente escolar (Sleiman, 2009, p. 31).

No que tange à criatividade Sleiman (2009) ressalta a importância da improvisação como elemento central na educação musical, incentivando ao aluno que não apenas reproduza, mas crie e intérprete a música de forma significativa, algo que o aluno só poderá fazer se produzir sons organizados, seja a partir de um instrumento musical, o uso do corpo e da voz.

Quando se trata do ensino do trombone, essa abordagem encontra limitações específicas devido às exigências técnicas e físicas inerentes ao instrumento. A execução do trombone requer o domínio de aspectos fundamentais como postura correta, técnica de emissão sonora e precisão no manejo da vara, o que torna essencial uma abordagem pedagógica mais especializada. Aplicar os princípios vigotskianos nesse contexto implica integrar o desenvolvimento técnico com uma vivência musical mais completa. No entanto, a ausência de formação especializada pode dificultar que o professor atue como mediador eficaz em atividades que envolvam improvisação, escuta ativa e experimentação.

Ademais, a escolha de repertório no ensino do trombone exige uma experiência prática por parte do professor, fundamental para selecionar peças adequadas à zona de desenvolvimento proximal do aluno. Essa escolha deve considerar não apenas o nível técnico do aprendiz, mas também a relevância cultural e emocional do repertório, possibilitando um progresso significativo na aprendizagem musical. Esse aspecto será explorado com maior profundidade no terceiro capítulo.

Sleiman (2009) ressalta a importância de uma escuta consciente, elemento ressaltado por Koellreutter e aplicável diretamente ao trombone, um instrumento que depende

fortemente de nuances auditivas para o desenvolvimento de afinação, timbre e fraseado. A escuta pode ocorrer através da seleção de *playlists* disponíveis em plataformas de *streaming*, preferencialmente aquelas que fornecem vídeos.

Dessa forma, a abordagem metodológica sugerida por Sleiman traz uma contribuição ao debate sobre a escassez de professores específicos de música embora sua premissa de que professores sem a devida formação musical possa atender a esta demanda me parece inviável. Porém, sua ênfase na construção de um conhecimento musical que esteja além da técnica, focando na construção de uma compreensão musical crítica e reflexiva, vem de encontro ao que preconiza a Teoria Histórico-cultural de Vygotsky.

A tese de Carlos Eduardo Souza (2016), apresentada na Universidade Federal de São Carlos, consistiu em compreender o alcance do ensino musical no que diz respeito ao desenvolvimento humano, tendo como referencial os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Com este propósito, ao conceber a música como atividade humana, o autor destaca a importância de considerar as condições históricas e materiais em que a música é criada para que possamos compreendê-la como uma manifestação cultural. Ou seja, como uma linguagem criada pelo homem para expressar sua organização sonora, função social, significado e formas de produção que ela assume nos diferentes contextos nos quais surge.

Nesta perspectiva, recorrendo a Swanwick, Souza estabelece a diferença entre atividade musical e as demais atividades humanas, destacando que o som é a matéria-prima da atividade musical. Para produzir música, são necessárias três ações distintas: realizar uma escolha dos sons que iremos utilizar, criar relações entre esses sons e, por último, mas não menos importante, ter a intenção de fazer música (Swanwick *apud* Souza, 2016, p. 26). Assim, por meio das diferentes maneiras de organizar o som, suas propriedades, bem como o silêncio, a música toca os seres humanos, mobilizando sua memória, emoções e sentimentos.

Neste aspecto, o autor (Souza, 2016), defende que a principal função da música na escola é contribuir para o desenvolvimento da musicalidade dos alunos, levando-os a compreender a organização dos sons, suas fontes timbrísticas, suas características históricas e sociais, as diferentes formas de agrupamento instrumental, a forma e a estética da música, entre outros. O professor, por sua vez, tem como principal atividade mediar a compreensão da relação entre os conceitos musicais e seus significados histórico-culturais, de modo a promover o desenvolvimento de habilidades específicas como a percepção auditiva e estética.

Os resultados da pesquisa apontaram que, ao se apropriarem do conhecimento musical e serem musicalizados, os alunos passam a compreender o universo sonoro e cultural com

outros “ouvidos”, pois os significados sociais das organizações sonoras passam a fazer sentido em suas vidas. Além disso, o ensino de música possibilita o desenvolvimento de processos de imaginação criativa por meio de atividades musicais mediadas pelo professor, que devem ser corretamente estruturadas e levar em conta a experiência dos alunos, as relações entre os sons — como articulam para formar melodias — e o significado histórico e social de uma determinada produção sonora.

A pesquisa também aponta que inserir o conhecimento musical como disciplina na grade curricular depende de vários fatores, entre os quais se destaca a formação de professores, posto que a formação artística musical não é contemplada na maioria dos cursos de pedagogia no Brasil[24]. Apesar disso, o autor enfatiza que é no contexto escolar que o ensino de música pode ser democratizado, ao fazer parte da experiência de vida dos alunos.

Souza conclui sua tese declarando que a aprendizagem musical não transforma as pessoas em seres melhores, mas em indivíduos que se diferenciam por terem tido a oportunidade de se apropriar de um conhecimento específico. Esse conhecimento promove o desenvolvimento de qualidades e habilidades objetivadas nas produções musicais, enriquecendo sua formação humana e cultural.

Quanto ao ensino de instrumentos musicais, como o trombone, podemos deduzir, conforme as premissas colocadas por Souza (2016), que a partir da Teoria Histórico-Cultural, ao enfatizar que a mediação semiótica e a interação social são elementos essenciais no processo de aprendizado. O conceito de imaginação criadora é destacado como um recurso valioso para incentivar práticas de improvisação e composição, proporcionando ao estudante experiências que vão além da técnica, favorecendo o desenvolvimento de sua criatividade e expressão artística.

Além disso, o estudo aponta que o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a percepção estética, a audição crítica, a escuta voluntária, a memorização, podem ser ampliadas pela integração da música no contexto escolar, desde que os contextos culturais e sociais dos estudantes sejam considerados. Reforça-se a importância de uma formação docente adequada, que capacite os professores de trombone a desenvolverem metodologias que transcendam o ensino técnico, conectando o aprendizado instrumental à vivência cultural e emocional dos alunos. Essas perspectivas podem inspirar práticas

[24] Neste sentido realizando uma aproximação com o tema da pesquisa de Sleiman (2009) que considerou a possibilidade de professores sem uma formação específica em música introdução os estudantes neste universo.

pedagógicas inovadoras no ensino do trombone, alinhadas às demandas contemporâneas de educação musical e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Adriana Miana de Faria (2018), em sua dissertação realizada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), aborda a prática da percepção musical como ferramenta pedagógica no Espaço Cultural da Grota (ECG), um projeto social situado na comunidade da Grota do Surucucu, em Niterói-RJ. O trabalho concentra-se no ensino da percepção musical e como essa disciplina enriquecer a experiência educacional dos participantes do ECG.

O objeto de estudo da pesquisa é a prática de percepção musical no contexto do ECG, visando compreender como ela auxilia na performance e no desenvolvimento musical dos envolvidos. Os objetivos são investigar as novas formas de instrução musical, fortalecer a colaboração, a descontração, e a construção de relações afetivas e cooperativas entre os participantes. A metodologia empregada é a pesquisa-ação, apoiando-se em referências como Barbier, Thiollent e Tripp. Essa abordagem foi aplicada através de um projeto de extensão universitária focado em colaborar com projetos sociais por meio do ensino da percepção musical.

Faria (2018) faz um levantamento histórico acerca da evolução da escrita musical afirmando em sua pesquisa que este tipo de registro teve início no século XI, com Guido d'Arezzo (995-1050), monge da abadia beneditina de Pomposa. Segundo Bosseur 2014, *apud* Faria 2018, a notação da música se estabilizou somente no século XVII. A notação musical tem como uma das suas intenções possibilitar o ensino e a execução musical partindo de um registro das linhas melódicas, harmônicas e rítmicas. Com o advento da imprensa a normatização dos símbolos se firmou entre a metade do século XV até o século XVII (Faria, 2018, p. 70).

Segundo a autora (Faria, 2018), no século XVIII ocorre a passagem do Barroco para o Classicismo, com o aperfeiçoamento dos diversos gêneros instrumentais, que influencia na composição musical de mestres como Bach e depois os clássicos, com a sinfonia[25] para orquestra, surge o concerto solo, a modalidade concerto, tanto para orquestra sinfônica quanto de câmara e o quarteto de cordas.

[25] Sinfonia neste caso se refere a uma forma musical, como a Sonata e o Concerto.

O século XVIII marca a definitiva emancipação da *música instrumental* no Ocidente. Nasce a música de concerto em função do público, houve um incremento da música na corte, para os de prestígio social e político. Dessa forma, a música afasta-se das ruas e da população em geral. Como ferramenta política, surge a ópera de teatro na corte, surgem também as academias de músicas, que se tornam um elemento da vida cultural local, onde aconteciam concertos públicos pagos, fato que proporcionou uma crescente profissionalização dos músicos (Azevedo, 2008, p. 40).

A autora aborda um movimento que trouxe consequências significativas para a liberdade de criação dos músicos. Com o afastamento da música do meio popular, ela perdeu parte de sua espontaneidade, enquanto a intenção do compositor passou a ser mais valorizada. Esse processo retirou do intérprete certas liberdades, como a improvisação, e concentrou no compositor o controle sobre a obra (Faria, 2018, p. 14).

O avanço da normatização da escrita musical e o aumento da complexidade técnica das composições no século XVIII reforçaram essa tendência, limitando a criatividade dos intérpretes. No entanto, esse mesmo período trouxe novas oportunidades para a criação musical em espaços domésticos e sociais, como saraus e encontros familiares. Nesses contextos, a música retomava aspectos de improvisação e interação coletiva, fomentando uma criatividade mais alinhada ao ambiente cultural e afetivo dos participantes (Faria, 2018, p. 75).

Nesse cenário, a criação musical se destaca como algo que vai além da simples reprodução de obras, funcionando como um meio de expressão cultural e de desenvolvimento humano. Integrar práticas criativas no ensino da música, como improvisação, composição e arranjo, não apenas enriquece a experiência educativa, mas também desenvolve habilidades aplicáveis a diversas esferas da vida. Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, centrada na interação social e no desenvolvimento contextualizado, a criação musical é entendida como um processo tanto individual quanto coletivo, refletindo e transformando o ambiente cultural em que está inserida.

Explorar o papel da criação no ensino musical revela sua importância para o desenvolvimento da imaginação e da inovação dos estudantes. Valorizar a criatividade no aprendizado musical pode reequilibrar a relação entre compositor, intérprete e público, permitindo que a música reassuma seu papel como um meio de expressão acessível e significativo. Essa abordagem será analisada mais profundamente no capítulo três, com foco em como práticas criativas podem ser incentivadas no ensino contemporâneo.

No século XVIII, a música era feita para atender a burguesia e a aristocracia, porém, a música começa a adentrar os círculos familiares e casas burguesas através de saraus e de prática amadora de instrumentos, sobretudo o piano. Azevedo (2008, p. 40), afirma que a música se torna instrumento de vínculo social de unificação de seus ideais, cuja concepção se intensificou no século posterior, no movimento do Romantismo.

A música, entre outras artes, tem sido reconhecida como parte fundamental da história da civilização e como ferramenta cultural para o desenvolvimento de inúmeras capacidades humanas, fazendo parte do cotidiano das pessoas, em variadas esferas da vida em sociedade.

No século XIX, Faria (2018) afirma que os espaços concedidos ao intérprete para o improviso, nas cadências dos concertos ou sonatas em trio, tendem a desaparecer. As atividades desempenhadas pelos intérpretes e compositores vão sendo destacadas. Com isso, o espaço de criação do intérprete fica cada vez mais delimitado pela própria escrita, segundo Bosseur:

> Esta tendência coincide com a afirmação do direito moral do compositor sobre sua obra, do sentimento de propriedade artística; historicamente, ela parece ampliar-se no final do século XVIII, o que corresponde ao desabrochar dos ideais da Revolução Francesa (2014, p. 75).

Durante o século XIX, um período marcado pelo crescente interesse na análise musical, houve um impulso nos estudos desta área, em parte devido à complexidade das obras de Beethoven (1770-1827). Foi nesse contexto que os músicos da corte começaram a ganhar autonomia. Priore, citado por Faria, ressalta que a elaboração de programas escritos e análises detalhadas das obras apresentadas emergiu como uma estratégia eficaz para atrair um público mais amplo aos concertos musicais, oferecendo uma compreensão mais rica das composições e promovendo um envolvimento mais significativo com a música (2018, p. 70).

No século XIX, o instrumento trombone consolida, de fato, seu aparecimento nas escolhas composicionais se firmando na formação da orquestra sinfônica[26]. através da ascensão dos conjuntos de sopros e conjuntos de instrumentos de metais em cidades, vilas e locais de trabalho na Europa e América.

Concomitantemente, o século XIX marcou a transição da música para o status de ciência, expandindo seu escopo para incluir história, pedagogia e teoria musical. Neste período, a Teoria Musical desempenhava uma função de catalogação e rotulagem do

[26] A formação instrumental da orquestra sinfônica com naipes de cordas, sopros e percussão se consolidou no século XIX, com algumas exceções, como por exemplo a inclusão do saxofone nas obras de Maurice Ravel e George Gershwin.

repertório tonal (Priore *apud* Faria, 2018, p. 70). Essa mudança de paradigma ressaltou a relevância da notação musical, também referida como escrita tradicional ou convencional, a qual passou a ser uma manifestação da criatividade do compositor. A partir dela, o intérprete encontrou seu espaço delimitado, e novas texturas musicais puderam ser exploradas.

A notação musical, parte essencial dessa escrita, revela os contornos melódicos, harmônicos e rítmicos das composições, permitindo uma compreensão mais profunda das obras. Através dela, detalhes que poderiam passar despercebidos pela percepção auditiva e memória podem ser observados e analisados, enriquecendo a compreensão e apreciação da música.

> Ainda que se realize, no momento e na realidade da escuta, sem suporte material, não se ouve música apenas com os ouvidos. A presença da visão como parte integrante da escuta, do pensamento e da composição musical aparece, na história da música ocidental, em diferentes poéticas e momentos diversos, e a escrita tem um papel crucial nessa forma de ouvir (Caznok, 2009, p. 74).

Luria é citado quando afirma que a capacidade dos instrumentos culturais, como a escrita musical, permite a transcendência sobre o tempo e espaço, permitindo a criação e recriação de música concebida em épocas distintas (Luria *apud* Faria, 2018, p. 71). Faria também enfatiza a importância da notação musical como ferramenta para composição, arranjo, transcrição e preservação de ideias musicais. A escrita musical conectaria processos de memória, organização e percepção sonora, sendo essencial tanto para o desenvolvimento técnico-musical quanto para requisitos acadêmicos e profissionais.

Faria também ressalta a relevância da emissão vocal e da leitura musical cantada para aprimorar a compreensão e prática musical, promovendo autodesenvolvimento, imaginação e criatividade (Faria, 2018, p. 74). O estudo está fundamentado na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991), que evidencia a influência do contexto social e cultural no desenvolvimento das habilidades musicais e criativas, alinhando prática e análise às ações propostas pela pesquisa.

No âmbito do ensino musical, a pesquisa de Faria (2018) destaca a percepção musical não apenas como uma habilidade técnica, mas também como um meio de fortalecer as relações sociais, a colaboração e o desenvolvimento pessoal. Essa abordagem reflete os princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991), que enfatiza a influência do contexto social e cultural no aprendizado musical. Conceitos como instrução, zona de desenvolvimento proximal, desenvolvimento, neoformação, imaginação e criação foram explorados, destacando a importância de estimular a imaginação como uma reconstrução e

combinação de experiências existentes, e a criação como um processo que vai além da imitação, fomentando a inovação e a originalidade.

Vygotsky (1991) concebe a criação musical como parte do desenvolvimento psicológico e imaginativo do indivíduo, especialmente durante a infância e a adolescência. Ele destaca que a criação é impulsionada pela necessidade de adaptação ao meio, observando que as crianças confiam mais nos produtos de sua imaginação, mesmo tendo menos controle sobre eles. Utilizando o gráfico de Ribot (1908, *apud* Faria, 2018, p. 118), ele demonstra que na adolescência, as linhas da imaginação e da razão caminham paralelamente, marcando um período crítico de transição no desenvolvimento psicológico.

A pesquisa de Faria (2018) percebe a disciplina de Percepção Musical como conectada a outras dimensões da música, como regência, improvisação e criação. Concentra-se nessa interligação com outras áreas musicais, como regência, improvisação e composição (p. 96). A autora reconhece esse campo de ensino como um impulsionador do desenvolvimento tanto da criação coletiva quanto individual (p. 97).

Faria (2018) buscou uma integração mais profunda entre o projeto social e a universidade, promovendo vivências por meio de jogos corporais e vocais, improvisação e criação musical, discussões sobre arranjos musicais, leitura de partituras e gravação de interpretações. Essas atividades são entendidas como oportunidades de colaboração mútua entre os participantes e a universidade, visando ao desenvolvimento conjunto.

Nathalia Gueiros Nunes Barbosa (2020), em sua dissertação apresentada na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Educação, sob orientação da Prof.ª Dra. Sônia da Cunha Urt, investigou a configuração do ensino da música em relação à formação humana emancipadora. O estudo concentrou-se nas concepções dos professores de música das escolas de educação básica participantes do Projeto Arte e Cultura da SEMED, com o intuito de identificar como tais concepções expressam e revelam o papel do ensino da música na formação humana. A pesquisa parte do pressuposto de que o ensino da música, frequentemente relegado a um papel secundário nas escolas, reflete uma falta de compreensão de seu papel essencial na formação humana.

A metodologia adotada envolveu entrevistas com seis professores licenciados em música, atuantes especificamente no referido projeto. Este estudo segue uma abordagem bibliográfica de caráter exploratório e qualitativo, realizado por meio de entrevistas, uma das técnicas de coleta de dados mais comuns em pesquisa científica, especialmente em estudos qualitativos. A condução de entrevistas em pesquisa segue várias etapas para garantir a

qualidade dos dados e a validade dos resultados. A autora busca dar voz aos professores e compreender suas percepções sobre o ensino da música. Os resultados indicam que o ensino da música nas escolas ainda não está plenamente consolidado, sendo frequentemente questionado quanto à sua necessidade e reduzido a um meio para alcançar outros fins (Barbosa, 2020, p. 141).

O estudo baseia-se em duas teorias principais: a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1991), que discute como se dá a constituição do sujeito e o papel da arte na formação e emancipação humanas; e a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (*apud* Barbosa, 2020), para compreender a função da escola no processo de democratização da sociedade brasileira. Saviani destaca que, ao não oferecer acesso ao saber sistematizado, a escola se torna "uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas", neutralizando seu papel no processo de democratização (Saviani *apud* Barbosa, 2020, p. 16).

Citando Urt e Vital, Barbosa ressalta a importância da apropriação cultural para a humanização do sujeito: "será alienador todo processo que não resultar na apropriação dos bens da cultura e no sujeito humanizado" (Urt e Vital, 2018 *apud* Barbosa, 2020, p. 31).

A este respeito Barbosa (2020), em sua dissertação, afirma que no estudo da constituição do sujeito por meio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vygotsky buscou um método para compreender as características da atividade humana, estabelecendo três princípios que formaram a base de sua teoria: análise do processo e não do produto; explicação dos fatos e não somente sua mera descrição; e a superação de comportamento fossilizado. Para alcançar esse processo, é necessário considerar nas pesquisas a dinâmica e a historicidade dos objetos, buscando a gênese e a essência. De acordo com De Assunção Freitas,

> a preocupação do pesquisador deve ser maior com o processo em observação do que com o seu produto. Para tal, é necessário ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento, e é isso que se torna a constituição do sujeito histórico-cultural na relação dialética entre apropriação, internalização e objetivação do saber (2010, p. 27).

O estudo de Barbosa (2020) ressalta a importância da arte, que segundo a Teoria Histórico-Cultural é um meio crucial para a constituição, desenvolvimento e emancipação humana. Ela destaca que a arte permite ao indivíduo expandir sua consciência e suas funções superiores, transformando tanto a si mesmo quanto o mundo social ao seu redor, criando assim novas realidades e modos de agir, sentir e perceber o mundo (p. 36).

A dissertação de Barbosa (2020) representa uma contribuição significativa para o campo do ensino musical ao destacar a necessidade de valorização do ensino da música como

componente essencial da formação humana, transcendendo seu papel como atividade secundária ou complementar. Ancorada na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, a pesquisa enfatiza o papel da música na constituição cultural e social dos sujeitos, promovendo o desenvolvimento de funções superiores, a expansão da consciência e a transformação de realidades sociais. A atenção dada à criatividade, sob os princípios de Vygotsky, reforça a ideia de que toda criação, seja científica ou artística, requer condições materiais e psicológicas propícias, como ilustrado pela citação: "Nenhuma invenção ou descoberta científica surge antes de se criarem as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu aparecimento" (Vygotsky *apud* Nunes, 2020, p. 36).

Aplicando essa perspectiva ao ensino do trombone, percebe-se a necessidade de reavaliar as abordagens pedagógicas, incorporando elementos que vão além do domínio técnico. O ensino do trombone, alinhado aos princípios emancipatórios propostos por Barbosa, deve repensar a formação docente, integrando questões pedagógicas e sociais ao currículo, permitindo que professores criem condições para o desenvolvimento integral de seus alunos. Assim, o trombone deixa de ser apenas um meio para a performance técnica, tornando-se uma ferramenta para a democratização do conhecimento e a formação crítica dos estudantes.

Nesse sentido, o ensino do trombone deve adotar as recomendações de Barbosa, superando desafios como a ausência de currículos adequados e a limitação de condições materiais e de formação docente. Ao superar esses desafios, a prática pedagógica do trombone contribui significativamente para a transformação social e educacional. Como conclui Barbosa (2020):

> Para que o ensino da música possa verdadeiramente se tornar emancipatório, é crucial superar uma série de desafios identificados. Estes incluem a ausência de um currículo adequado para o ensino musical, a necessidade de uma formação docente mais alinhada com as demandas da realidade escolar e a melhoria das condições materiais de trabalho e de formação para os professores de música. O estudo indica que, apesar de o Projeto Arte e Cultura reproduzir práticas tradicionais, ele ainda oferece um espaço valioso para o ensino da música nas escolas, contribuindo assim para a democratização do conhecimento e servindo de inspiração para a transformação social (p. 6).

2.3 Objetivos e orientações metodológicas nas dissertações e teses sobre o ensino trombone

Como mencionado anteriormente se inserem nesta categoria de análise 9 dissertações e 2 teses sobre ensino de trombone, conforme demostra o quadro abaixo:

Quadro 3: Tese e dissertações sobre o ensino trombone.

NO	AUTOR	TÍTULO	IES	ÁREA
01	OLIVEIRA, Dalmário Pinto	A técnica do trombone segundo Gilberto Gagliardi	UFRJ	Mestrado em Música.
02	SILVA, Jean Marcio Souza da	DISTARTE: método de Educação à distância para o ensino dos fundamentos teóricos e práticos do trombone para iniciantes	UFPB	Mestrado em Música.
03	FONSECA, Donizete A Lopes	O trombone e suas atualizações: sua história, técnica e programas universitários	USP	Mestrado em Música
04	VECCHIA, Fabrício Dalla	Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: processos de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método da capo.	UFBA	Mestrado em Música.
05	OLIVEIRA, Antônio Henrique Seixas de	Métodos e ensino de trombone no Brasil - uma reflexão pedagógica.	UFRJ	Mestrado em Música.
06	REIS, Marciley da Silva	Escola brasileira de trombone: um estudo sobre práticas pedagógicas.	UFG	Mestrado em Música
07	LAGE, Marcos Botelho	O ensino do trombone nas universidades brasileiras	UFBA	Doutorado em Música
08	SILVA, Pedro Augusto da.	Concertino N.1 para trombone e orquestra de cordas do compositor Fernando Deddos: perspectivas técnico- interpretativas e pedagógicas	UFRN	Mestrado em Música
09	ALVES, Breno Novaes	*Patch Boneaux*: Uma Ferramenta Gratuita Desenvolvida Para Auxiliar O Aprendizado E Aprimoramento Do Trombone De Vara.	UFPB	Mestrado em Computação
10	DECARLI, Fransoel Caiado	O trombone baixo no ensino superior: perspectivas históricas, didáticas e performáticas	UNICAMP	Doutorado em Música
11	SANTOS, Bruno Nery dos	Trombone criativo: uma proposta pedagógica para o ensino da criatividade musical utilizando o instrumento como ponto de partida.	UFBA	Mestrado em Música.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados da revisão de literatura.

Oliveira (1998), em sua dissertação de mestrado apresentada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), buscou demonstrar a eficácia do método[27] de ensino para trombone proposto por Gilberto Gagliardi, destacando seu reconhecimento no Brasil e no exterior. Para isso, comparou-o com métodos já consagrados, como os de Mantia (1919), Lafosse (2009) e Abram (1936), e analisou os princípios pedagógicos usuais no ensino do trombone à luz do construtivismo piagetiano.

O autor afirma que, embora Gilberto Gagliardi não tenha se preocupado em alinhar seu método a princípios pedagógicos específicos, seus procedimentos de ensino apresentam afinidades com a teoria construtivista, demonstrando aspectos inovadores. Por exemplo, Oliveira (1998) observa que o método de Gagliardi incentiva o aluno a revezar posições e tonalidades sem explicações prévias sobre as razões desse exercício. Esse procedimento permite ao estudante explorar todas as notas, mesmo as mais incomuns, promovendo um aprendizado mais abrangente e intuitivo. Além disso, o método evita cobranças imediatas de perfeição técnica, tratando os erros como elementos a serem trabalhados posteriormente. Também, segundo Oliveira (1998), Gagliardi utiliza processos imitativos como ponto de partida, mas apenas para sugerir caminhos, reconhecendo, em conformidade com o construtivismo, que a imitação excessiva pode limitar a criatividade e restringir a liberdade de explorar além dos modelos estabelecidos.

Oliveira (1998) concluiu sua dissertação destacando que, embora os métodos tradicionais sejam eficazes para o desenvolvimento técnico, frequentemente negligenciam aspectos essenciais como o controle da respiração e a preparação psicológica para a performance. Ele propôs que uma nova literatura didática considere as situações de tensão enfrentadas pelos jovens músicos em sua trajetória profissional, promovendo uma formação mais abrangente e adaptada às demandas práticas da carreira.

A pesquisa de mestrado de Silva (2006), apresentada na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), teve por objetivo desenvolver um método de educação a distância para ensinar os fundamentos teóricos e práticos do trombone a estudantes iniciantes. Este método foi concebido considerando as limitações geográficas e financeiras dos estudantes, integrando elementos multidisciplinares da educação presencial. Além disso, abordou particularidades técnicas do trombone, como a produção dos primeiros sons e o aprendizado do

[27] Neste caso a palavra método se refere a um livro didático com uma descrição teórica das principais técnicas para se tocar trombone.

posicionamento das notas musicais, bem como temas não essencialmente técnicos, como conceitos pedagógicos e filosóficos.

No contexto da Educação à Distância (EAD) no Brasil, Silva (2006, p. 24) discute seu histórico e menciona o Curso Batuta, um método para músicos de banda. Em um segundo capítulo, o autor aborda os tradicionais métodos de ensino do trombone, como o de Lafosse (2009) e o Método para Iniciantes de Gilberto Gagliardi (s.d.). Além disso, são citadas outras literaturas pedagógicas conhecidas entre professores e alunos. Silva (2006) também aponta os principais aspectos técnicos que devem ser ensinados aos alunos, tais como a "formação da embocadura e a postura" (Silva, 2006, p. 31 e 33).

Os resultados do trabalho incluem o desenvolvimento de um arcabouço teórico para a criação de um método de ensino de trombone a distância. Esta metodologia tem como objetivo atender aqueles que enfrentam desafios geográficos e financeiros para acessar o conhecimento musical de qualidade, utilizando a tecnologia e a experiência disponíveis. Silva (2006) já havia identificado a possibilidade de criar uma metodologia de Educação a Distância (EAD) para democratizar e universalizar o ensino do trombone. Embora o número de cursos especializados no Brasil tenha aumentado desde então, dada a vasta extensão territorial do país, ainda é necessário ampliar a difusão sobre este conhecimento, que, apesar de ser frequentemente transmitido de maneira tradicional, já está bem estabelecido.

Quanto à aplicabilidade da metodologia proposta, é importante considerar que, em 2006, o acesso à internet era bastante limitado, especialmente em regiões mais remotas, uma situação que mudou significativamente com a popularização dos smartphones e o aumento do acesso à web. No entanto, os custos elevados dos planos de dados ainda representam uma barreira para grande parte da população brasileira, restringindo a universalização dessa abordagem. Além disso, a avaliação da progressão técnica dos alunos a distância e a limitação do feedback em tempo real continuam sendo desafios importantes para o ensino instrumental remoto. Embora esses obstáculos possam ser superados com o avanço das tecnologias educacionais, resta o aspecto crucial da socialização e do ato de fazer música com e para o outro, um elemento central na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1999), que enfatiza o papel das interações sociais e da mediação no desenvolvimento humano.

A análise da dissertação de Silva (2006) evidencia a busca do autor por caminhos que promovam uma performance musical mais completa. Ele ressalta a importância de uma formação equilibrada entre o domínio técnico e o conhecimento do conteúdo musical. Complementarmente, estudos como os de Ray (2015b) e Cerqueira et al. (2012) enfatizam o

papel essencial das ferramentas de estudo no desenvolvimento da performance musical, corroborando a necessidade de abordagens inovadoras como a proposta por Silva.

Fonseca (2008), realizou sua pesquisa de mestrado na Universidade de São Paulo (USP), no contexto de multiplicação de cursos de trombone por todo o país, no qual a atualização das técnicas trombonísticas era considerada por muitos professores o elemento motivador e transformador de sua ação docente. Diante dessa expectativa delineou como objetivos de sua pesquisa: organizar os conhecimentos sobre diferentes metodológicas do ensino do trombone no exterior e adequá-las à realidade brasileira, contribuir para uma reflexão sobre o processo de ensino do trombone e instigar a discussão sobre a formação do professor de trombone. Com esse propósito estudou currículos universitários de universidades dos Estados Unidos, da Europa, da América do Sul e Oceania, dentre os quais selecionou os currículos de cinco países para análise (Brasil, Venezuela, Estados Unidos, Inglaterra e Áustria) para sugerir técnicas metodológicas do ensino do trombone que propiciassem o desenvolvimento de uma postura unificada e reflexiva do professor frente ao ensino do trombone.

Para tanto, buscou nos estudos de Edward Kleinhammer (1963) e Denis Wick (2011) subsídios teóricos para apontar um caminho para o ensino de trombone no qual os aspectos técnicos não são separados da formação profissional do músico. Posto, que, as abordagens desenvolvidas por esses autores apontam que as soluções técnicas advêm de suas ótimas experiências profissionais frente a orquestras sinfônicas em que atuaram, corroborada por seus pares na orquestra. A interação física entre o ser humano e o músico executante, constitui o músico como ser interligado aos sistemas que regem seu organismo, como alguém capaz de resolver problemas técnicos via o conhecimento do funcionamento orgânico (Fonseca, 2008, p. 12).

O autor afirma que o professor desempenha um papel central no ensino do trombone, sendo o responsável por organizar o currículo, o plano de aula e as atividades didáticas, além de transformar o ato de tocar em uma ferramenta educacional. Ele observa que, por ser uma área relativamente nova, as pesquisas sobre o ensino do trombone ainda são recentes. No entanto, não apresenta exemplos dessas pesquisas recentes.

O autor também ressalta que os professores atuais de trombone foram formados em um modelo tradicional de ensino, caracterizado pela transmissão unilateral de conhecimento, onde o aluno era visto como um receptor passivo e suas experiências prévias eram desconsideradas. Nesse contexto, ele afirma que “o ensino do trombone, em sintonia com os

padrões atuais, implica na criação de novas posturas dos profissionais da educação e na formação destes, sendo este o maior desafio a se enfrentar" (Fonseca, 2008, p. 12). Entretanto, o autor não exemplifica ou detalha quais seriam esses padrões atuais.

Verifica-se, assim, que, embora o autor mencione frequentemente questões e padrões atuais, faltam esclarecimentos concretos sobre o que esses conceitos representam no contexto do ensino do trombone.

A necessidade de estimular e desenvolver a criação musical é destacada por Fonseca (2008) ao abordar a importância do aquecimento. Segundo o autor, nesse momento, o músico deve buscar a excelência musical em vez de se concentrar na perfeição mecânica, explorando novas ideias e se permitindo correr riscos criativos. Ele complementa seu pensamento afirmando que, se o músico "dirigir esforços desde a primeira respiração na criação artística genuína, tais empenhos começarão a colher resultados na sua execução" (Fonseca, 2008, p. 113). Essa perspectiva reflete uma visão crítica do autor em relação ao aquecimento realizado de forma mecânica e automática, sem o envolvimento consciente da mente no processo criativo.

Nas conclusões, Fonseca (2008) salienta a importância da formação do professor e de seu papel na renovação dos quadros de músico-trombonistas, enfatizando que esta formação não deve ser limitada apenas a aspectos técnicos. Ressalta também que de todas as habilidades técnicas que um trombonista profissional precisa dominar, nenhuma indicação de método de ensino pode substituir um professor bem formado. O autor concluiu destacando que o ensino do trombone no Brasil é complexo e exige mais pesquisas, enfatizando a importância de adaptar o aprendizado às necessidades individuais dos alunos, priorizando a sonoridade e a precisão na performance.

É relevante destacar que, desde a realização da pesquisa de Fonseca no ano de 2008, diversas iniciativas voltadas à criação de material didático para trombone no Brasil foram desenvolvidas. Entre elas, destacam-se o *Método Da Capo* de Joel Barbosa (2004), o *Caderno de Trombone* de Marcelo de Jesus da Silva (2011), o *Trombone Fácil* de Lélio Alves (2013) e o *Bel-bone: Iniciantes* de Marcos Botelho (2022), entre outros.

Também poderíamos considerar iniciativas contemporâneas de ensino híbrido que combinam metodologias presenciais e práticas digitais. Por exemplo, o uso de plataformas digitais como Microsoft Teams e Google Class, novas tecnologias de gravação como abordaremos mais adiante.

Vecchia (2008) apresentou sua dissertação de mestrado ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), partindo do pressuposto que as bandas de música têm uma importância singular em nosso país, pois muitas vezes se transformam no único meio de aprendizado musical disponível e, em alguns casos, a principal manifestação sociocultural/musical de uma cidade ou de uma região.

Vechia (2008) investigou o que os professores têm ensinado a respeito dos fundamentos da **respiração, embocadura, postura** e **emissão** do som (REPE)[28] se tocar instrumentos de metal[29]. Quais são suas concepções sobre estes fundamentos, como esses professores os ensinam e como esse processo pode ser aprimorado.

Participaram da pesquisa 20 professores que utilizam o método elementar *Da Capo* para o ensino coletivo de instrumentos de banda e 43 alunos. Os resultados mostraram que os aspectos técnicos relacionados à respiração, embocadura, postura e emissão do som (REPE) são priorizados pelos professores, cujas concepções estão alinhadas às competências e conhecimentos identificados na revisão bibliográfica nacional e estrangeira. Além disso, embora um número significativo de professores utilize o método *Da Capo*, a maioria combina diferentes técnicas e estratégias de ensino.

Como sugestão para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem dos fundamentos do REPE, a pesquisa apresenta um roteiro em vídeo, que pode auxiliar alunos e professores na fixação dos princípios necessários para tocar instrumentos de metal. Esse material pode ser utilizado em cursos de formação de professores-regentes, tanto em modalidades presenciais quanto semipresenciais ou à distância.

Oliveira (2010) apresentou sua dissertação de mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com o objetivo de compreender quais métodos de trombone são utilizados pelos professores do ensino superior e como se dá o processo de ensino-aprendizagem desse instrumento no Brasil. A pesquisa teve como suportes teóricos a dialética e a fenomenologia. A autora analisou seis métodos de trombone de diferentes autores, representando diversas nacionalidades e tradições pedagógicas, avaliando-os sob dois enfoques principais: aspectos técnicos e aspectos pedagógicos.

Para análise destes métodos de trombone e dos questionários o autor utilizou uma classificação sobre as principais tendências pedagógicas presentes na Educação Brasileira

[28] REPE, anagrama com as palavras respiração, embocadura, postura e emissão do som.
[29] Trombone, trompete, trompa, bombardino, flugel horn e tuba.

propostas por Libâneo (1990), e as contribuições de Freire (1997) e Marques (1999), a respeito do pensamento pós-moderno na educação.

Os resultados da pesquisa mostraram que os métodos de trombone analisados são amplamente utilizados no Brasil e em várias partes do mundo, com exceção dos métodos de José Gagliardi e de Sandy Feldstein & Larry Clark), e representam o pensamento pedagógico predominante que norteou a educação deste instrumento em geral até a primeira metade do século XX.

Quanto à metodologia de ensino, o autor observa que, embora os métodos analisados tenham sido desenvolvidos em diferentes períodos, apresentam características comuns à pedagogia liberal tradicional. Entre essas características estão a "exposição verbal da matéria e/ou demonstração" e a "ênfase nos exercícios e na repetição de conceitos e fórmulas como recurso de memorização e formação de hábitos." Segundo o autor, os procedimentos descritos nos cinco métodos analisados sugerem uma funcionalidade didática que funciona como uma espécie de fórmula, cuja aplicação rigorosa levaria o aluno ao sucesso.

No entanto, apenas o método *The Yamaha Advantage*, de Sandy Feldstein e Larry Clark, escrito no século XX, incorpora características de uma abordagem educacional mais progressista. Entre elas, o autor destaca a abertura para "a criação (composição e improvisação)" e a "valorização de tentativas experimentais, pesquisa e descoberta." Esse método inclui exercícios que permitem ao aluno executar uma melodia de ouvido ou até mesmo compor utilizando determinadas notas previamente aprendidas, promovendo um aprendizado mais ativo e criativo.

Segundo Oliveira (2010), o ensino superior de trombone no Brasil tem priorizado a manutenção e perpetuação da música "erudita" europeia, distanciando-se dos avanços da educação musical contemporânea no que diz respeito à construção do senso crítico, ao estímulo à criação, à valorização das individualidades e subjetividades e, principalmente, ao papel da educação como ferramenta de transformação social. Consequentemente, esse modelo de ensino permanece desconectado da realidade social e do cotidiano dos alunos.

Os questionários respondidos pelos alunos revelaram que essas premissas, que deveriam fundamentar a prática pedagógica no ensino do trombone, não encontram acolhida em certos contextos. Uma das demandas mais citadas pelos alunos é a falta de preparo no campo da música popular, uma área de atuação relevante profissionalmente. Ademais, professores e alunos relataram que os conteúdos de ensino negligenciam completamente essa vertente musical.

Nesse sentido, os questionários também indicaram que o enfoque pedagógico está predominantemente centrado na construção de uma "reserva" de recursos técnicos, que podem ser utilizados conforme surgem dificuldades específicas. Essa abordagem, embora técnica, carece de uma integração mais ampla com as demandas sociais e culturais dos alunos, limitando a abrangência e a aplicabilidade do ensino no contexto atual.

O autor conclui enfatizando que a interação dos indivíduos que produzem música com a realidade é essencial para que possam estabelecer um diálogo significativo com ela. Esse processo permite que a música ultrapasse as restrições sociais que lhe são colocadas, assumindo, assim, o papel de ferramenta capaz de contribuir para a transformação da sociedade.

Reis (2016), em sua dissertação apresentada na Universidade Federal de Goiás (UFG), investigou as práticas pedagógicas do trombone no Brasil, buscando caracterizar e delinear os fundamentos de uma possível Escola Brasileira de Trombone[30]. O objetivo principal foi identificar as ideias precursoras dessa escola e traçar um caminho para que os estudantes possam alcançar seu objetivo maior: a excelência na prática performática.

Metodologicamente, o aporte teórico baseou-se em autores da área da Educação, como Freire (2011), Tardif (2000) e Gauthier (2013), e em autores do campo da música que discutem o ensino de trombone, como Santos (1999; 2016), Gagnard (1974), Kemp (1995) e Costa (1999). O ponto comum entre essas referências é o entendimento de que os saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif), assim como os saberes necessários à prática educativa (Freire), encontram na formação inicial para a docência um espaço produtivo e essencial para a geração de conhecimentos. Essa formação requer que o futuro professor seja capaz de identificar, compreender e legitimar esses saberes por meio da ação educativa.

Essa posição contrapõe-se à visão simplificada de uma formação inicial que se limita a desenvolver competências técnicas e preparar professores para uma atuação focada predominantemente na dimensão técnica da ação pedagógica. Tardif e Freire ressaltam que os saberes docentes não se originam exclusivamente da formação inicial, tampouco se esgotam

[30] O autor esclarece que o termo escola brasileira utilizado na utilizado na pesquisa refere-se a prática do ensino-aprendizagem de trombone, particularmente no que diz respeito ao estilo com que se estuda, se ensina e/ou se toca, modelo adotado como ideal para certos grupos de instrumentistas, como, por exemplo: escola americana de trombone, escola russa de cordas, entre outras.

nesse momento. O processo de construção desses saberes é contínuo e plural, envolvendo fontes diversas que consideram o professor como sujeito em suas múltiplas formas de ser e estar no mundo, suas experiências de vida e outros aspectos que conferem à docência um caráter único e subjetivo.

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de entrevistas com dez professores de trombone brasileiros que atuam em centros de estudo no país. A análise dessas fontes evidenciou a existência da Escola Brasileira de Trombone em um estágio de expansão, estruturação, aceitação e consolidação. Essa escola é composta por diversos elementos característicos que conferem significado e valor às práticas de ensino-aprendizagem, performance e composição relacionadas ao trombone no Brasil.

Além disso, as práticas pedagógicas da Escola Brasileira de Trombone demonstram eficácia no ensino-aprendizagem e na performance, mesmo adotando processos influenciados por correntes estrangeiras. O autor conclui destacando a contribuição da pesquisa para o avanço do conhecimento nas áreas de música e educação musical, bem como para a afirmação e fortalecimento da Escola Brasileira de Trombone.

A tese de doutorado de Botelho (2017) apresentada na Universidade Federal da Bahia (UFBA) analisou as práticas pedagógicas dos professores de trombone dos cursos de graduação com habilitação em trombone nas universidades brasileiras. Para tanto considerando que a pedagogia da performance deva ser a principal ferramenta utilizada para os professores de performance em instrumento e compartilhando com Libâneo (*apud* Botelho, 2010, p. 11) o entendimento de que "na prática pedagógica histórico-social, o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades mentais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos", buscou conhecer os professores de trombone, traçar seus perfis, suas ideologias, suas concepções pedagógicas, e aprender as possíveis convergências e divergências, tanto entre os professores como entre seus discursos e práticas. Enfim, ter uma real visão do ensino superior de trombone nas universidades brasileiras.

A partir de uma revisão de literatura em que foram abordadas três áreas: a) as pesquisas brasileiras sobre trombone em que foram identificados trabalhos nas áreas de Performance e Educação, b) literatura específica sobre o ensino de instrumentos de metais (especialmente o trombone) em foram selecionados vários livros sobre o ensino ou técnica do trombone, e c) da literatura sobre Pedagogia do instrumento em que foram revisados vários conceitos sobre o ensino de instrumento musical, o autor construiu o aporte teórico da pesquisa.

Assim, a partir a revisão bibliográfica foi elaborado um questionário contemplando subsídios teóricos tanto da pedagogia da performance quanto da pedagogia dos instrumentos de metais, e aplicado a todos os professores da disciplina trombone dos cursos de graduação em música com habilitação trombone das universidades do Brasil. Após análise dos questionários foram selecionadas 4 universidades para realizar a pesquisa. Além das visitas pelo pesquisador, foram observadas as atividades do professor e aplicado um questionário aos alunos com a intenção de apreender as convergências e divergências entre o pensamento do professor e dos alunos. Para análise dos dados foram consideradas as seguintes variáveis: o docente; a motivação; a rotina de estudos (aspecto prático); questões técnicas e questões estéticas.

A pesquisa evidenciou que as pesquisas sobre o trombone no Brasil são escassas e que a literatura específica valoriza principalmente as questões técnicas, com incremento nas questões estéticas. Os professores têm dificuldade em expressar verbalmente questões estéticas, recorrendo a estratégias semelhantes e não verbais para o ensino de conceitos estéticos. A literatura referente à pedagogia da performance, por não tratar de nenhum instrumento específico, se preocupa mais com a transmissão de conceitos musicais mais amplos.

Com relação as "crenças" pedagógicas dos professores pode-se constatar que a técnica, em especial a afinação, e muito valorizada nas aulas, mas pode-se perceber que há uma mudança latente nesta visão de valorização da técnica em detrimento da música. Contudo, pelas respostas de alguns professores pode constatar certa contradição de posicionamento. De modo que sem formação formal específica para dar aula, os professores replicam o que observam de seus professores e pares, adaptando às suas realidades e especificidades. Consequentemente, a prática é provável origem da transmissão de suas estratégias de ensino. Mesmo assim, a pesquisa mostrou que cada professor, a seu modo e tempo, busca se adequar e aprimorar suas habilidades pedagógicas.

O autor conclui destacando a falta de formação específica e formal como um dos principais problemas do ensino do trombone, mas que os professores têm buscado subterfúgios para resolvê-lo, e em inúmeros casos tem alcançado êxito.

A dissertação de Silva (2018) apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) enfrenta o problema da falta de estudos detalhados sobre a construção da performance musical no trombone, o que auxiliaria no trabalho do intérprete em relação à obra *Concertino nº1 para Trombone e Orquestra de*

Cordas de Fernando Deddos. A pesquisa busca suprir essa lacuna ao investigar os processos técnico-interpretativos e pedagógicos necessários para uma performance eficaz dessa obra. Esse problema reflete uma necessidade mais ampla de sistematizar o ensino de performance no trombone.

Os objetivos da pesquisa incluem, em termos gerais, compreender os processos de construção da performance musical [31] no trombone com foco no *Concertino nº1*. Especificamente, busca-se identificar as principais características técnico-interpretativas da obra, analisar os procedimentos de construção da performance, examinar as perspectivas pedagógicas e interpretativas com base na literatura e entrevistas com o compositor e o intérprete, e oferecer estratégias aplicáveis à performance de repertórios semelhantes. Esses objetivos são direcionados tanto à formação de trombonistas quanto à ampliação do repertório técnico e pedagógico disponível para o ensino de trombone.

Os resultados esperados incluem a construção de um modelo técnico-interpretativo e pedagógico que sirva de base para a performance desta obra em específico, o *Concertino nº1*, sem se que se coloque de um método rígido, mas sugestões flexíveis que possam ser adaptadas por outros intérpretes. A pesquisa também contribui com uma documentação sobre práticas interpretativas, auxiliando na consolidação das ferramentas metodológicas na área de performance musical. Ao explorar detalhadamente os processos de ensino e aprendizagem envolvidos, o autor espera oferecer reflexões que fortaleçam a prática da performance musical nos cursos de trombone (Silva, 2018).

As contribuições da pesquisa para o ensino do instrumento trombone se aplicam ao ensino superior ou ao ensino especializado já que a peça musical traz dificuldades técnicas elevadas para o estudante iniciante. O modelo pedagógico desenvolvido pode ser integrado às disciplinas de performance e prática instrumental, abordando aspectos técnicos essenciais como sonoridade, articulação, extensão, flexibilidade, afinação e digitação. Além disso, o estudo também aborda estratégias cognitivas e de autorregulação que podem ser aplicadas tanto na preparação individual quanto no ensino formal do trombone.

Um aspecto que deve ser ressaltado é que o *Concertino nº1* de Fernando Deddos oferece aos professores do instrumento no Brasil uma obra nacional, carregada de motivos musicais característicos da nossa cultura musical.

---

[31] Os princípios da Performance Musical podem ser visto em Ray (2015).

As reflexões pedagógicas da pesquisa auxiliarão professores e estudantes a otimizar sua prática e preparação para performances de obras mais complexas, aplicáveis tanto ao repertório brasileiro quanto ao internacional.

Alves (2021), em sua dissertação apresentada na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) aborda a interseção entre a tecnologia e a educação musical propondo a criação de um protótipo de programa de acompanhamento digital baseado em *Design Science Research* e na Teoria do Aprendizado Significativo, destinado a auxiliar no aprimoramento técnico-musical, tanto no ambiente de estudo quanto no fazer artístico, de aprendizes e profissionais do trombone de vara. Este artefato[32] foi concebido com base no *Design Science Research*, utilizando softwares livres e sua estrutura contém camadas de funções e subfunções interconectadas "por *Object-Oriented* desenvolvidas a partir do software livre Pure Data (Pd) com conexões via *QjackCtl, Patchage* e *Qsynth,* e *Soundfonts* acionadas por instruções MIDI para a reprodução e acompanhamento musical" (Alves, 2021, p. 154).

A metodologia utilizada foi um levantamento sistemático da literatura científica direcionada a esse tipo de produção e a validação do protótipo por meio de um *workshop* do qual participaram 16 especialistas trombonistas, atuantes no mercado de trabalho musical e com experiência reconhecida pela Associação Brasileira de Trombone (ABT), além de integrantes do projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), intitulado Trombones na Quarentena.

A conclusão evidencia que os objetivos da pesquisa foram alcançados e trouxeram uma base de informações sólidas que permitirão um aprofundamento dos estudos nesta área.

Decarli (2022), em sua tese de doutorado apresentada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), investigou os aspectos históricos, a estrutura física, os elementos técnicos e de performance do trombone baixo, com foco no ensino superior no Brasil. O

[32] Segundo Orlikowski e Iacono (2001) um artefato de tecnologia da informação pode ser conceituado como uma construção ou recurso tecnológico, englobando tanto equipamentos físicos quanto aplicativos ou técnicas específicas, os quais oferecem capacidades de processamento de informações definíveis. No entanto, além de sua natureza técnica, os artefatos tecnológicos não são simplesmente objetos neutros ou universais; eles são produtos da ação humana e, como tal, estão implicados em ações e efeitos sociais. São sempre inseridos em contextos temporais, espaciais, discursivos e comunitários específicos, o que significa que sua materialidade está intrinsecamente ligada aos aspectos históricos e culturais de seu desenvolvimento e uso contínuos. Além disso, os artefatos de tecnologia da informação são constituídos por uma multiplicidade de componentes muitas vezes frágeis e fragmentários, cujas interconexões são frequentemente parciais e provisionais, requerendo integração e articulação para funcionar em conjunto. Eles não são fixos ou independentes, mas emergem de práticas sociais e econômicas em curso, evoluindo ao longo do tempo e coexistindo com múltiplas gerações de tecnologias similares ou novas. Portanto, são dinâmicos e estão sujeitos a mudanças constantes, influenciadas pelo contexto social, econômico e histórico em que são utilizados (Orlikowski e Iacono, 2001, p. 133).

objetivo foi apresentar estratégias específicas de ensino para estudantes e professores do trombone baixo nesse nível, oferecendo sugestões que possam auxiliar na aprendizagem do instrumento e no desenvolvimento musical consciente do instrumentista.

Os dados foram obtidos por meio de um levantamento bibliográfico sobre a história da família dos trombones, identificando similaridades e diferenças estruturais e performáticas entre os diversos tipos de trombones; uma pesquisa documental, que analisou ementas, planos de ensino, conteúdos programáticos disponíveis nos sites de instituições de ensino, além de iconografias e fotografias; e uma pesquisa de campo quantitativa-descritiva, voltada para a obtenção de dados relacionados a um problema específico que se buscou solucionar.

O resultado apontou, com base na análise dos programas e questionários aplicados aos professores, que no século XXI a metodologia de ensino do trombone baixo apresenta um considerável progresso em relação à metodologia de ensino utilizada no século XX. Este avanço foi percebido também no crescimento do número de estudantes e profissionais que praticam o instrumento no país, de publicações de estudos específicos para o desenvolvimento do trombone baixo, e de cursos pré-universitários e universitários direcionados ao trombonista baixo.

No que se refere ao aprendizado do trombone baixo no ensino superior, apurou-se que no Brasil não há nenhum curso de bacharelado com uma denominação específica para o aprendizado deste instrumento. O que existe é o bacharelado em trombone, sendo o professor da disciplina o responsável pelo conteúdo tanto do trombone tenor quanto do trombone baixo. Existem, atualmente, dezenove universidades públicas nacionais que oferecem o bacharelado em trombone, sendo oito na região sudeste, cinco localizadas no nordeste, duas no norte, duas no centro-oeste e duas no sul do país. E, mesmo com uma quantidade abundante de materiais específicos para a prática do trombone baixo, em torno de 40% das universidades nacionais investigadas apresentam um programa de estudos desatualizado para o instrumento, pois oferecem um conteúdo programático direcionado basicamente ao trombone tenor, com raras publicações destinadas ao trombone baixo. Em contrapartida, 50% das instituições apresentam um conteúdo programático bem estruturado e organizado, com foco nos diversificados aspectos musicais tanto para o trombone tenor quanto para o trombone baixo. O autor esclarece que não foram obtidos dados sobre plano de ensino ou de um programa de estudos atualizados de aproximadamente 10% das universidades.

Com a intenção de contribuir para uma prática coerente e consciente do instrumento, o autor apresentou reflexões e estudos sobre diversificados processos envolvidos na

performance musical, que demonstram diferentes elementos relacionados à técnica do trombone baixo e as peculiaridades acerca da estética sonora do instrumento em distintas formações musicais. Esses aspectos oferecem subsídios para a aquisição de uma boa qualidade sonora por meio de atividades associadas ao corpo humano, que podem contribuir para uma performance com maior expressividade musical e para a rotina de estudos técnicos. Além destas contribuições, o autor disponibilizou QR *codes* com uma listagem de partituras e arquivos audiovisuais para demonstrar a execução de variados estudos, assim como áudios que oferecem um acompanhamento de piano para que o leitor possa usufruir em seus estudos técnicos, e uma sugestão de conteúdo programático para quatro anos de ensino superior no trombone.

Santos (2022), em sua dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal da Bahia - UFBA, propõe o desenvolvimento de uma metodologia de ensino do trombone que valorize a criatividade musical em paralelo aos métodos tradicionalmente conhecidos, independentemente do nível de conhecimento prévio do instrumentista. A pesquisa utilizou a metodologia de pesquisa-ação de Michel Thiollent e foi realizada com cinco estudantes de níveis distintos no Conservatório de Música da Fundação Carlos Gomes (FCG, s.d.), em Belém do Pará. Partiu-se do pressuposto de que é possível ensinar harmonia, improvisação e criação sem exigir um conhecimento prévio sobre estruturação musical, explorando as particularidades organológicas do trombone como base fundamental do método.

A pesquisa de Santos (2022) aborda uma lacuna na pedagogia do trombone, especialmente no ensino da criatividade musical e improvisação (Santos, 2022, p. 20). O problema central reside na escassez de material pedagógico específico para trombonistas que auxilie no desenvolvimento dessas habilidades, principalmente no Brasil, onde o trombone é frequentemente percebido apenas como um instrumento de acompanhamento.

O objetivo geral da pesquisa é desenvolver uma metodologia pedagógica para o ensino da criatividade e improvisação musical, utilizando o trombone como ponto de partida. Especificamente, busca-se verificar como a improvisação pode ser ensinada a trombonistas, levando em consideração as características técnicas e organológicas do instrumento, além de elaborar uma proposta pedagógica em formato de método voltado para o ensino da improvisação especificamente para o trombone.

Para Santos (2022) um exemplo de como pode-se desenvolver a criatividade é levando o aluno ao entendimento do papel da escala musical na criação da música. As notas não

devem ser vistas isoladamente, mas uma associação com a fala é importantíssimo. Cita Collura:

> Quando crianças, começamos a falar pronunciando monossílabos, sucessivamente, passamos a produzir palavras e, gradualmente, passamos a articular as primeiras frases, aprendendo como ligar cada palavra a outra. Na música acontece a mesma coisa, por isso é importante aprender a construir motivos (que representam as palavras ou frases) e com elas articular frases e parágrafos (Santos, 2022, p. 48).

Assim, "um dos objetivos do Trombone Criativo é sugerir caminhos para que isso aconteça", por meio da "execução do tema e todas as suas particularidades [...] seria possível construir uma improvisação com estes elementos" (Santos, 2022, p. 48).

A pesquisa espera que o método "Trombone Criativo" ofereça uma abordagem inovadora para o ensino de harmonia e improvisação musical, adaptada às características do trombone. O método visa demonstrar que é possível ensinar esses aspectos sem exigir um conhecimento prévio sobre estruturação musical. Além disso, busca contribuir para o desenvolvimento técnico, criativo e autoral dos trombonistas, fortalecendo sua confiança e habilidade de se sobressair no cenário musical.

O método "Trombone Criativo", tal como mencionado na dissertação, pode ser aplicado em cursos superiores de música, especialmente em disciplinas de improvisação e performance de trombone. Ele oferece uma abordagem prática para integrar criatividade e improvisação ao ensino tradicional, possibilitando que trombonistas desenvolvam habilidades autorais. O método também pode ser utilizado como material complementar ao currículo padrão, sendo aplicado de forma interdisciplinar em atividades de performance, teoria musical e prática de conjunto. Além disso, pode ser implementado tanto em ambientes formais de ensino, como conservatórios e universidades, quanto em contextos menos formais, como bandas filarmônicas e grupos de música popular.

2.4 Considerações sobre as teses e dissertações

A fim de compreender o ensino do trombone, as pesquisas sobre o ensino de música e a Teoria Histórico-Cultural, realizamos uma revisão bibliográfica para identificar temáticas, orientações metodológicas e níveis de ensino a que essas pesquisas têm se dedicado. Os resultados evidenciaram que, no período de 1998 a 2022, após a aplicação de filtros de exclusão, a primeira pesquisa identificada sobre o ensino de música na perspectiva Histórico-Cultural foi a dissertação de Elaine Cristina de Almeida Sleiman, defendida em 2009 no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-GO.

A revisão revelou que embora as pesquisas desenvolvidas por trombonistas não se fundamentam na Teoria Histórico-cultural de Vygotsky, os trabalhos no campo da educação musical respaldados por esta abordagem teórico epistemológica em muito contribuem para superar a visão dualistas que dissocia os aspectos biológicos dos culturais, afetivos dos intelectuais e o papel do educador em relação ao músico. Superação a partir da qual o desenvolvimento da musicalidade e de outras habilidades psicológicas, como percepção, imaginação e emoção, é visto como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem musical, no qual a mediação social é um elemento-chave para a construção de conhecimento musical significativo.

Ao considerar a arte musical como um fenômeno complexo, que mobiliza dimensões cognitivas e afetivas, e ao compreender a relação dialética entre cognição e emoção no processo educativo, as pesquisas apontam para a necessidade de formar educadores musicais com uma compreensão ampla do desenvolvimento humano. Esse entendimento permitirá que o ensino musical seja não apenas um transmissor de habilidades técnicas, mas também um promotor do desenvolvimento cultural, histórico e social dos indivíduos.

Portanto, ao integrar a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, especialmente no que tange ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores e à apropriação cultural, o ensino de música poderá tornar-se uma ferramenta poderosa na formação de indivíduos mais conscientes de seu papel na sociedade, permitindo-lhes participar ativamente na transformação cultural e educacional de seu contexto.

Com relação ao ensino do trombone, foram identificadas 11 pesquisas, sendo nove de mestrado e duas de doutorado. A primeira pesquisa identificada remete ao ano de 1998, de Dalmário Oliveira (1998). Daí em diante, verifica-se que o número de trabalhos ano a ano mantém-se mais ou menos regular, com um aumento das pesquisas, sobretudo de doutorado, a partir de 2016.

Constatou-se também a preocupação dos pesquisadores com os aspectos pedagógicos do trombone, por meio da discussão de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem do trombone (Vecchia, 2008), à metodologia e métodos de ensino do trombone (Silva, 2006; Fonseca, 2008; Oliveira, 2010; Alves, 2021; Santos, 2022; Decarli, 2022), às práticas pedagógicas dos professores de trombone (Reis, 2016; Botelho, 2017), bem como propostas para o ensino do trombone baixo (Silva, 2018).

Nesse aspecto, embora não tenham sido identificados estudos sobre o ensino do trombone fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, foi possível identificar o vínculo de

algumas dessas pesquisas com os aportes teóricos da Epistemologia da Prática, do Construtivismo, da Pedagogia da Performance e da Pedagogia do Trombone.

Do ponto de vista da Epistemologia da Prática, destaca-se a pesquisa de Reis (2016), que aponta que a formação do professor, nos cursos de música ou no exercício da profissão, é construída e aprimorada a partir de situações práticas reais. Nesse contexto, o professor torna-se responsável pela construção de seu saber e de sua prática pedagógica por meio de um aprendizado *in loco*, fundamentado na ideia de que ele reconstrói reflexivamente seus conhecimentos. Assim, a formação docente não deve se concentrar exclusivamente no domínio de teorias científicas, mas sim valorizar o saber experiencial do professor, possibilitando a aquisição de competências, conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar os desafios e problemas dos contextos práticos de ensino em que atua.

Segundo Duarte (2003) e Tanuri (2000), a disseminação no Brasil dos estudos relacionados à epistemologia da prática está vinculada aos teóricos marxistas e neomarxistas, que defendem a importância de refletir sobre a prática. No entanto, essa valorização da prática serviu, em determinados contextos, como alicerce teórico para o pensamento neoliberal, neopragmático e neoconservador, que ganhou força nas décadas de 1990 e 2000. Durante esse período, políticas educacionais foram implementadas com ênfase na perspectiva prática, reinterpretando a individualidade como individualismo e promovendo essa visão nos cursos de formação de professores. Como consequência, a discussão e a defesa de uma formação docente crítica, transformadora e emancipatória perderam espaço ao longo do século XXI, dando lugar a abordagens que priorizam as histórias de vida do professor e as situações cotidianas das instituições de ensino, em detrimento de uma reflexão mais ampla e estrutural.

Divergindo dessa abordagem, considera-se nesta pesquisa que a formação de professores, particularmente de professores de música, deve ter como ponto de partida a relação indissolúvel entre teoria e prática, com vistas à transformação das realidades individuais e coletivas. Isso significa que o professor se constitui como tal à medida que, na prática recorre aos conhecimentos teóricos para assegurar os processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, teoria e prática não existem separadamente, mas estão intrinsecamente imbricadas, atendendo às necessidades da realidade objetiva.

O construtivismo pôde ser constatado nas pesquisas de Oliveira (1998) e Santos (2022), uma perspectiva teórica defendida pelo educador musical Keith Swanwick, que,

inspirando-se indiretamente na obra de Piaget, propôs [33] sua Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical. Nesta teoria, a influência de Jean Piaget pode ser apreendida na seguinte argumentação de Swanwick e Tillman (1986, p. 306).

> Piaget observa que brincar na primeira infância é caracterizado pelo puro prazer de explorar e dominar o ambiente, o que ele chama de "um sentimento de virtuosismo ou poder" (Piaget, 1951). Podemos ver como esse impulso evolui com a maestria para atividades musicais. O manejo de vozes e instrumentos, o desenvolvimento de habilidades de conjunto, o uso de notações, deleitar- se com o virtuosismo alheio; esses são elementos óbvios de domínio. "Há certamente uma continuidade entre o prazer experimentado por um bebé que acaba de aprender a largar as coisas do carrinho e, por pura alegria, faz isto uma e outra vez, e a satisfação do tocador de cítara que explora tecnicamente o potencial de um determinado raga[34].

Assim, partindo do pressuposto de que a maneira mais direta e simples de ampliar os estudos sobre o desenvolvimento musical na infância à idade escolar seria observar as composições musicais das crianças. Swanwick e Tillman, considerando a composição em um sentido amplo — como improvisação, invenção ou outra forma de criatividade musical —, realizaram um estudo com crianças de 3 a 9 anos e a partir desse trabalho, criaram um modelo de desenvolvimento musical que relaciona faixas etárias a tipos específicos de resposta musical.

O modelo C(L)A(S)P — Composição, Literatura (*Literary Studies* - Estudos Literários), Apreciação, Técnica (*Skills* - Habilidades) e Performance — de Swanwick propõe uma aprendizagem musical baseada na vivência de três formas práticas: composição musical, apreciação musical e execução musical, complementadas por atividades de suporte que promovem o desenvolvimento técnico e literário-musical. Essa abordagem, em vez de se concentrar na aprendizagem de conceitos abstratos, nos quais a música é usada apenas para exemplificar a música de outros, propõe incluir tanto a música existente quanto a criada pelos próprios alunos. Cabe ao professor criar situações que favoreçam a aprendizagem significativa, com base no que está sendo ensinado. Isso requer, segundo Swanwick (1986), que os educadores musicais possuam uma sólida compreensão teórica e fundamentos claros em suas práticas, permitindo-lhes adaptar o ensino às experiências e potencialidades dos alunos.

Em síntese, a Teoria da Espiral do Desenvolvimento Musical propõe que o desenvolvimento do aluno ocorra por etapas, como em uma espiral, de modo que ele esteja

---

[33] Com a colaboração da professora June Tillman.
[34] Estilo expressivo musical indiano.

sempre em contato direto com a música e não apenas com o conhecimento sobre ela, aprendendo música de forma musical.

Cabe destacar que, embora a pesquisa de Santos tenha se baseado no modelo C(L)A(S)P proposto por Swanwick, o autor fez algumas adaptações. Santos substituiu o parâmetro "composição" por "criatividade", considerando que esse termo abrange inventividade e o processo cognitivo de desenvolvimento da inteligência para criar e inovar, seja por meio de uma composição ou improvisação, registradas com notação musicológica ou memorizadas. O parâmetro "apreciação" foi substituído por "percepção", por entender que este termo representa a capacidade humana de apreender por meio dos sentidos ou da mente. Nesse contexto, Santos definiu que os aspectos observados em seus métodos deveriam se relacionar a: a) criatividade, b) percepção, c) performance, d) estudo da literatura musical e e) aquisição de técnica.

Além da contribuição de Swanwick, Souza (2022) fundamentou sua pesquisa no estudo das claves proposto por Letieres Leite e José Izquierdo, bem como nas perspectivas inovadoras de educação musical de David J. Elliott, vinculadas à pedagogia do trombone.

Na perspectiva da Pedagogia da Performance Musical, inserem-se as pesquisas de Botelho (2017), Silva Junior (2018) e Decarli (2022). Segundo Ray (2015), essa abordagem pedagógica, que se manifesta tanto no ambiente escolar quanto em outros contextos e práticas educativas, é estruturada com base em um conteúdo interdisciplinar, delineado por três vertentes que constituem a ação interdisciplinar.

> A primeira prioriza os aspectos epistemológicos da questão, visa a construção de uma teoria interdisciplinar. Busca uma síntese conceitual, a unificação do saber científico, a super-ciência e promove uma reflexão cognitiva dos saberes disciplinares em interação. É chamada de interdisciplinaridade acadêmica, localizada mais intensamente na França e presente nas propostas científicas de Y. Lenoir e G. Fourez, entre outros. A segunda vertente americana, identificada no pensamento de J. Klein, busca respostas operacionais para as questões sociais ou tecnológicas sob a perspectiva das proximidades instrumentais, requer um [sic] saber imediatamente útil, promove uma pesquisa funcional. Se a primeira vertente está pautada em um princípio teórico... A terceira posição, a brasileira, dirige-se para o professor introjetado na sua pessoa e no seu agir...Ela visa construir uma metodologia de trabalho educacional que se apoia na análise introspectiva da própria docência e das práticas de ensino, de maneira a permitir o ressurgimento de aspectos do ensino e da docência que ainda são desconhecidos (Lima *apud* Ray, 2015, p. 28).

Diante desse quadro, presente no ensino musical contemporâneo, Ray (2015) realizou sua pesquisa de pós-doutorado com o objetivo de propor um conceito para "Pedagogia da Performance Musical", com a intenção de subsidiar artistas-professores, tanto dentro quanto fora da academia, na tarefa de formar pedagogos da performance musical. Assim, ao analisar a complexidade desse universo — que envolve tanto uma tradição secular de ensino quanto a

contribuição de outras áreas de conhecimento, particularmente no que diz respeito às questões voltadas para a subjetividade e que merecem maior atenção por parte dos pesquisadores da performance musical —, a autora definiu a Pedagogia da Performance Musical como:

> [...] um campo de conhecimento que emerge da relação dialética entre educação e conhecimentos musicais fundamentado nas teorias e práticas formadoras do músico que necessariamente atua em público ou com a expectativa de estar em público em sua atividade principal. Não é campo independente, posto que o fazer musical é interdisciplinar por natureza, envolvendo aspectos múltiplos sempre orientados pela disciplina música (Ray, 2015, p. 8).

Cerqueira *et al* (2012), acrescenta que a performance musical se refere ao

> ato momentâneo da apresentação musical, a execução como a segunda etapa de estudo (que envolve a performance) e a prática instrumental como todo o processo que envolve o trabalho do instrumentista, desde o aprendizado e aprimoramento do repertório, memória e movimentos até a apresentação pública (que contém a execução e, logicamente, a performance). CHAFFIN reforça a complexidade da performance, que envolve o controle de todos os aspectos musicais preparados, divididos em básicos – digitações, estruturas musicais, forma – e interpretativos – dinâmicas, tipos de toque, tempo, fraseados (p. 100).

Complementando, Pereira, Icle e Lulkin (2012) esclarecem que o sentido da palavra *performance*, amplamente utilizada no campo da educação, refere-se ao resultado de um desempenho ou de um conjunto de competências, mas que não se restringe a uma técnica ou a uma forma de expressão particular.

> Ela se refere uma dinâmica de trocas reais, simbólicas e imaginárias, de participação, de compartilhamento de sentidos, abrangendo tanto a ação – tomada como *poiesis* – quanto a recepção – tomada como *aisthesis*. Pode-se dizer que a performance consiste num ato (estético) de presentificação de um corpo ou um conjunto de corpos que, por sua própria materialidade a socializam. (Zumthor, 2005, p. 84). Isso quer dizer que, para além de competência, a performance demandaria também e, fundamentalmente, participação, visto operar como forma comunicacional e transformativa. Na performance, o corpo é subentendido, como infere Pereira (2012, p. 300), como uma "máquina simbólica", "significante", "ao mesmo tempo receptor, catalisador e emissor de sentidos, dados e produzidos, sensíveis e inteligíveis (Pereira, Icle, Lulkin, 2012, p. 336).

Contribuindo com essa conceituação, Botelho (2017) entende que pensar a música como profissão envolve mais do que aspectos puramente técnicos, incluindo aspectos estéticos, visto que sua execução é algo físico e depende da atuação do nosso corpo para sua realização. Isso significa que a técnica é construída a partir de uma percepção clara e articulada do nosso corpo, sendo mantida por meio de rotinas e condicionamentos, e que as habilidades são adquiridas em função da apropriação de uma concepção estética em um processo amplo de educação e formação musical. Por essa via, a pedagogia da performance musical propõe uma metodologia que descarta a falsa barreira entre técnica e musicalidade, ao priorizar a interseção mente-corpo, experiência e cultura, e reconhecer a experiência musical, tanto como processo de criação quanto de ordenação ou representação de ideias musicais na

forma de textos escritos, sonoros, visuais, gestuais, etc., cujo objetivo consiste no desenvolvimento da capacidade de escuta, musicalidade, composição e improvisação no processo educacional musical.

Nesta pesquisa, fazemos uma distinção entre Pedagogia do Trombone e Pedagogia da Performance. Na perspectiva da Pedagogia do Trombone, situam-se as pesquisas de Silva (2006), Vecchia (2008) e Oliveira (2010). Weidner (2023), professor assistente de educação musical na Butler University (Indianápolis, EUA), oferece um panorama abrangente sobre a pedagogia dos instrumentos de metais em seu livro *Brass Techniques Pedagogy*. A partir do sumário, podemos identificar os principais temas abordados, que são os seguintes:

> Uma breve história dos instrumentos de metais; 2. Iniciando com postura, respiração e embocadura; 3. Fundamentos da produção sonora no bocal; 4. Acústica dos instrumentos de metais 5. Fundamentos da produção sonora nos instrumentos de metais; 6. Afinação e entonação; 7. Articulação em instrumentos de metais; 8. Cuidados com o instrumento; 9. Técnicas avançadas; 10. Experimentação, improvisação e composição em métodos de instrumentos para iniciantes (Weidner, 2023, p. 7).

Recoremos à Farias (2018) que aponta três obras referenciais para a pedagogia do trombone: *Famous Method for Trombone* de Jean Baptiste Arban (1936); *Méthode complète de trombone à coulisse* de André Lafosse (2009) e *Método de trombone para iniciantes* de Gilberto Gagliardi (s.d.). Esses livros didáticos tratam de aspectos técnicos do tocar trombone, como a maneira correta de emitir o som e as posições na vara para determinadas notas, que formarão escalas e melodias, entre outros. Eles não abordam questões da performance, como a postura em uma apresentação pública, a escolha do repertório para uma apresentação ou a ambientação dos espaços onde ocorrerá a audição.

A partir dessa revisão de literatura sobre o ensino de trombone, pode-se dizer que um número significativo de pesquisas sobre os métodos de ensino valoriza especialmente a questão técnica, de modo que quase não são encontradas referências às questões sobre estética, percepção e criatividade, embora essas questões não sofram qualquer desmerecimento. As discussões sobre estética, percepção e criatividade relacionadas ao ensino de trombone adquirem maior destaque nas pesquisas vinculadas à Pedagogia da Performance.

Nessa perspectiva, pode-se perceber que autores como Botelho (2017), ao postular que a superação da técnica como procedimento mecânico pressupõe recuperar o sentido do corpo, apoiam-se na afirmação de Merleau-Ponty (*apud* Botelho, 2017, p. 46) de “que devemos ultrapassar de vez a dicotomia entre sujeito e objeto, construindo, deste modo, uma percepção clara e articulada do nosso corpo”. Complementando, Merleau-Ponty (*apud* Botelho, 2017, p.

46) ressalta que “a fisiologia moderna dá uma resposta muito clara, atestando que o acontecimento psicofísico não pode mais ser concebido à maneira da fisiologia cartesiana, posto que, para o autor, a [...] união entre a alma e o corpo não é selada por decreto arbitrário entre dois termos exteriores, um objeto, outro sujeito. Ela se realiza a cada instante no movimento da existência'” (Merleau-Ponty *apud* Botelho, 2017, p. 46).

Por fim, cabe destacar que, nesta revisão, foi possível perceber, a partir das diferentes perspectivas teóricas identificadas nas pesquisas — Epistemologia da Prática, Construtivismo, Pedagogia da Performance e Pedagogia do Trombone —, a trajetória de um campo do conhecimento em constante movimento diante da realidade do ensino do trombone, que desafia o exercício da reflexão pedagógica. Esse movimento aponta para a transição das orientações teóricas do paradigma moderno, que estabeleceu uma abordagem pedagógica técnica e metódica centrada na tradição da música erudita europeia e no desenvolvimento de habilidades específicas do instrumento de forma linear e mecânica, com foco no objeto, para orientações teóricas vinculadas ao paradigma pós-moderno, que ressaltam a subjetividade, a experiência cultural, a interação sujeito/objeto, valorizando contextos culturais diversos, a pluralidade de estilos musicais e nos quais a questão estética se vincula ao que se pensa sobre música e não apenas aos aspectos técnicos composicionais, além da valorização do ato estético de presentificação do corpo, que põe em evidência determinadas práticas e modos de estar no mundo.

Nessa trajetória, considera-se que a perspectiva histórico-cultural representa uma abordagem teórica profícua para mudanças no ensino de trombone, pelo acervo teórico riquíssimo que permite pensar, particularmente, uma educação musical para todos os níveis em novas bases, a partir de uma concepção da música como atividade educativa que contribui para a constituição da subjetividade das pessoas, promovendo seu desenvolvimento e emancipação.

Por fim, a revisão de literatura permitiu concluir que as pesquisas brasileiras sobre o trombone (em especial sobre o ensino) ainda são muito escassas. A literatura específica aborda e valoriza fundamentalmente questões técnicas, embora possamos notar, lentamente, um incremento das questões relacionadas à estética, indicando que estamos passando por uma transição, conforme observado na literatura, com conceitos que estão sendo alterados (Botelho em sua conclusão). Poucas pesquisas têm o trombone, e principalmente o ensino do trombone, como objeto de estudo nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, mostrando que essa é ainda uma área muito carente de pesquisas, embora o número esteja

aumentando.

A música só existe quando executada; portanto, é uma ação humana, mesmo quando gravada, sendo a representação de uma ação. O autor afirma que todas as formas de fazer música envolvem uma forma multidimensional de pensar.

Não foram encontradas pesquisas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, demonstrando que os pesquisadores da área estão buscando uma pedagogia que tenha ênfase no aluno em seu processo de aprendizagem ou formas mais modernas de ensino-aprendizagem.

Tendo essas considerações em mente, partiremos para o terceiro capítulo desta pesquisa, no qual consideraremos as contribuições que a THC pode trazer para o ensino do instrumento trombone.

CAPÍTULO III: REFLEXÕES SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O ENSINO DO TROMBONE

Com o objetivo de trazer reflexões sobre o ensino do trombone à luz da Teoria Histórico-Cultural, este capítulo organiza-se em tópicos que estabelecem uma relação direta entre conceitos da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e o ensino de arte/música. Dada a abrangência dessa teoria, abordá-la em sua totalidade excederia os limites desta pesquisa. Assim, foram selecionados conceitos fundamentais que possibilitam um olhar aprofundado sobre o ensino do trombone, destacando aspectos como a mediação, a formação de conceitos e o desenvolvimento da criatividade. A partir dessa perspectiva, busca-se fomentar uma compreensão crítica sobre as práticas pedagógicas, ampliando o horizonte do ensino musical para além de abordagens tradicionais e tecnicistas.

3.1 Lev Semyonovithc Vygotsky e a Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural é uma corrente da psicologia fundada pelo psicólogo e pedagogo russo Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) e desenvolvida teoricamente em conjunto com outros estudiosos, como Alexei Leontiev e Alexander Romanovich Luria, a partir dos anos 1920. Esse grupo buscou compreender o desenvolvimento da mente humana, reconhecendo neste processo a cultura, o papel do ensino e da mediação na formação das funções psicológicas superiores.

Com base na concepção materialista da história aplicada à psicologia, Vygotsky e seus colaboradores demonstraram experimentalmente a tese da formação social do psiquismo, oferecendo uma explicação inédita até então na psicologia. Dessa forma os estudos deste grupo, em especial de Vygotsky, inovaram este campo ao estabelecer que os processos psíquicos superiores são determinados por fatores socio-histórico-culturais, transformando a compreensão sobre o desenvolvimento humano.

Lev Semionovitch Vygotsky nasceu em Orsha, uma cidade da Bielorrússia, em 1896, e faleceu na capital da Rússia, Moscou, em 1934. Segundo Baquero (2001), desde a época do ginásio, Vygotsky apresentou interesse por literatura, poesia, teatro, semiologia e problemas linguísticos (p. 18). Formou-se em Advocacia e Literatura, em 1917, na Universidade de Moscou. Estudou Medicina em Moscou, mas não concluiu o curso. Em Kharkov, estudou História e Filosofia e retornou à faculdade de Medicina para aprofundar os estudos no campo

neurofisiológico das funções psicológicas.

Toda sua formulação teórica sobre a formação social do psiquismo está intimamente ligada ao contexto sociopolítico e intelectual do período revolucionário russo, no qual a ciência era extremamente valorizada. Essa revolução tornou possível, e até mesmo exigiu, que houvesse um programa de investigação científica com o propósito de superar tanto as visões idealistas e metafísicas da verdade quanto as "materialistas ingênuas", que não levavam em consideração as transformações do mundo.

Nesse contexto de busca por soluções práticas para os problemas sociais e econômicos de uma sociedade em transformação, a educação foi considerada de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade soviética. Isso resultou na elaboração de diversos programas educacionais destinados a erradicar o analfabetismo e a oferecer alternativas educacionais adequadas a uma sociedade socialista, segundo Cericato (2020). Assim, em função do interesse em entender e melhorar os processos de ensino-aprendizagem, estreitaram-se, em Vygotsky, as relações entre psicologia e educação.

Van de Veer e Valsiner (1996) apontam como uma particularidade do período a divisão da psicologia em duas correntes: a psicologia causal explicativa e a psicologia intencional descritiva. Por um lado, os representantes da psicologia causal explicativa, fundamentados nos pressupostos empiristas, viam a psicologia como ciência natural (Naturwissenschaft) [35] , que devia se deter na descrição das formas exteriores de comportamento. Por outro lado, os representantes da psicologia intencional descritiva, inspirados nos princípios da filosofia idealista, entendiam a psicologia como ciência mental, ou como a "ciência da alma" (Geisteswissenschaft)[36], acreditando que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, já que não era manifestação do espírito.

Para Lev Vygotsky (1991), essas abordagens não eram suficientes para explicar os processos psicológicos humanos, especialmente quando vistos sob uma perspectiva social e histórica. Seu desafio era integrar essas abordagens de maneira mais completa e dinâmica e propor uma abordagem teórica que concebesse o desenvolvimento humano.

Outra particularidade do período revolucionário foi a forte influência da filosofia da arte simbolista russa, cujos autores buscavam a fusão entre a arte e a vida, na cultura russa e

[35] Palavra de origem alemã que significa ciência natural, que segundo a definição disponível na Wikipedia diz respeito às ciências que trabalham empiricamente e estudam a natureza (Naturwissenschaft, 2024).
[36] Palavra de origem alemã que se refere às ciências humanas ou ciências espirituais. (Geisteswissenschaf, 2024).

no pensamento vygotskiano. Como esclarecem Wedekin & Zanella (2013), nesta perspectiva, ao mesmo tempo que a arte era entendida como uma criação de vida, a vida era vista como fruto da criação artística. Assim, a vida se tornava arte e a arte se tornava a vida real. Em Vygotsky, essa influência se fez presente no ensaio sobre *Hamlet*, publicado em 1915, e também no capítulo "Arte e vida" de seu *Psicologia da arte*.

Em *Hamlet*, apresentado como sua dissertação na Universidade Popular Shaniavski, Vygotsky apresentou uma crítica à compreensão mística da existência e ao impressionismo por se assemelhar à filosofia fenomenológica. Este ensaio foi o núcleo de seu doutorado com o tema *Psicologia da Arte* (Fichtner, 2010, p. 10).

Nessa época, Vygotsky se dedicou aos estudos sobre arte com a intenção de compreender o sentimento que a obra encerra em sua estrutura e a capacidade desse sentimento de promover uma nova organização psíquica, envolvendo características como criatividade, pensamento abstrato, entre outras.

Após a conclusão do doutorado, Vygotsky retornou para sua cidade natal e, aos 21 anos, iniciou sua carreira profissional ensinando literatura e russo na Escola do Trabalho, em escolas de adultos, cursos de especialização de professores, na Faculdade dos Trabalhadores e em escolas técnicas para impressores e metalúrgicos, além de cursos de lógica e psicologia no Instituto Pedagógico sobre Estética e História da Arte no Conservatório. Editou e publicou vários artigos na seção de teatro de um jornal local.

Um evento marcante desse período foi a sua participação no II Congresso de Psiconeurologia em 1924. Neste evento, Vygotsky fez um levantamento crítico das correntes predominantes no campo da psicologia, ressaltando que estas correntes se dirigiam ora para modelos elementaristas, negando a consciência, ora para modelos subjetivistas, considerando a consciência e os processos interiores desvinculados das condições materiais que os constituíam. Após sua brilhante participação no Congresso de Psicologia em Leningrado, Vygotsky foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Nessa época, escreveu o trabalho Problemas da Educação de Crianças Cegas, Surdas-mudas e Retardadas.

Foi nesse contexto de efervescência intelectual e busca por novas abordagens teóricas que surgiu a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, que tem como um de seus pressupostos básicos a concepção de que o ser humano se constitui na sua relação com o outro social. Pressuposto no qual a "[...]cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem (Oliveira, 2002, p. 23).

No ano de 1925, foi publicado o livro *Psicologia da Arte*, que permeou sua obra por toda a vida, abordando temas ligados à criação, à estética e à imaginação. Neste livro, a partir dos diálogos com a Filosofia, a Sociologia, a Psicanálise e a Teoria da Arte de Potebniá, bem como com as tendências estéticas em voga na Rússia nas primeiras décadas do século XX, como o formalismo, o simbolismo e o construtivismo, Vygotsky construiu uma rica psicologia da arte, concebendo-a como uma atividade humana a partir das relações entre o espectador e o autor da própria obra (Oliveira, 2002, p. 23).

Neste livro, Smolka (2010, p. 134) relata que Vygotsky ao problematizar arte "[...] como conhecimento, como procedimento, como catarse; discute o estatuto da obra de arte, a reação emocional, a recepção estética; argumenta sobre a arte como técnica social do sentimento"

Segundo Leontiev, *apud* Prestes e Tunes (2009), nesta obra a principal contribuição de Vygotsky consistiu na compreensão de que a análise da estrutura da obra de arte

> [...] não está fora do conteúdo, mas o penetra, pois, o conteúdo da obra artística não é o material, não é a fábula; seu conteúdo efetivo é seu conteúdo ativo, aquilo que determina o caráter específico da vivência (*perejivanie*) estética provocada por ele. Esse conteúdo não é simplesmente introduzido de fora, mas é criado na obra pelo artista. O processo de criação desse conteúdo é que se cristaliza, sedimenta-se na estrutura da obra, assim como podemos dizer que a função fisiológica se sedimenta na anatomia do órgão (Leontiev *apud* Prestes; Tunes, 2009, p. 313).

Dessa forma, Vygotsky (1999) concebeu a arte intrinsecamente ligada à vida e às relações sociais de sua época. Dado que todo material que compõe o conteúdo e o estilo artístico é derivado da realidade, mas não se limita a ser uma mera cópia dela. A obra de arte é fruto de uma construção criativa, mediada pelo trabalho humano, que transforma elementos objetivos em um produto cultural capaz de estabelecer um diálogo entre o indivíduo e o gênero humano. Processo no qual a obra de arte cristaliza atividades mentais complexas, criadas por seu autor, que podem ser apropriadas por outras pessoas, promovendo uma mediação cultural e estética fundamental.

Isso significa que, ao mesmo tempo em que há uma influência social e histórica no processo de criação artística que se manifesta através do psiquismo humano, há sempre uma parcela de autoria individual em cada obra de arte. Contradição que resulta em uma superação que envolve tanto uma determinada realidade sócio-histórica quanto os sentimentos humanos. Nesse sentido, ao conceber a arte como ação humana intencional que recria a realidade material e transforma o próprio sujeito, Vygotsky (2001) afirma:

> A arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. [...] O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções. [...] A refundição

> das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade (Vygotsky 2001, p. 315).

Nesta perspectiva, embora Vygotsky não tenha escrito especificamente sobre música e seu ensino, o livro *Psicologia da Arte* é repleto de argumentos literários e artísticos sobre a relação conflituosa presente entre o processo de criação artística (material) e a constituição das obras de arte (a forma), que resulta na superação do material pela forma, produzindo uma reação estética no espectador (Vigotski, 2001). Para o autor da obra, os elementos da arte, como a forma e o material, não são importantes por si próprios, mas na relação entre sentimentos e a reação estética que a obra de arte produz no espectador. Sentimentos compreendidos como um dispêndio de energia psíquica causado à medida em que a complexificação da obra conduz o leitor a formular hipóteses e redobrar sua atenção, mobilizando ativamente sua energia psíquica (Vigotski, 2001). Portanto, a recriação estética não é uma reação passiva da energia psíquica, mas uma reação destruidora dessa energia (Vigotski, 2001). Ou seja, uma reação que envolve o campo dos sentimentos comum[37] e o campo da fantasia, cujo traço marcante é a ausência de uma manifestação física externa.

Além deste livro, destacam-se como importantes o *Psicologia Pedagógica* (1926), no qual o autor apresenta um capítulo sobre educação estética. E em *Imaginação e Criação na Infância* (1930) Vygotsky discute a problemática da psicologia da criação do ato.

Segundo Wedekin e Zanella (2016), no livro *Psicologia Pedagógica*, o capítulo "A Educação Estética," escrito entre 1921 e início de 1924, pode ser compreendido como resultado das atividades de Vygotsky como professor de disciplinas ligadas à arte. Desse capítulo, as autoras destacam como importante a defesa de Vygotsky sobre a "[...] autonomia da educação estética, que, para o autor, não deve estar subordinada à moral, ao conhecimento relativo a outras disciplinas ou simplesmente destinada a oferecer atividades prazerosas" (Wedekin; Zanella, 2016, p. 156).

Com relação ao livro *Imaginação e Criação na Infância*, publicado em russo em 1930, os autores (Wedekin; Zanella, 2016) esclarecem que Vygotsky analisa a imaginação como uma especificidade da formação humana, como atividade criadora, e discute como a experiência estética poderia ser proposta pelo trabalho pedagógico orientado. Especificamente

[37] Vigotski (1925/1999) falará com mais detalhes sobre a catarse. O autor enfatiza que é no campo da imaginação e do sentimento em arte que se realiza a reação estética. Mas enfatiza que no campo da estética, não se trata de um sentimento comum, mas de um sentimento artístico, porque o sentimento artístico está relacionado às emoções inteligentes.

no capítulo “A criação literária na idade escolar,” ao abordar aspectos constitutivos da imaginação criadora — memória, imaginação, emoção — e apontar elementos que permitem visualizar o desenvolvimento e o domínio da forma escrita da linguagem, Vygotsky traz uma contribuição para conhecer e analisar a produção escrita das crianças sobre diferentes gêneros textuais.

A produção literária se manifestou em momentos distintos, como González Rey (2013) esclarece destacando que o primeiro momento (1915-1928) estava associado à produção da obra *Psicologia da Arte* e aos trabalhos iniciais no campo da defectologia. Este período é marcado pela ênfase na relação entre cognição e afeto, e na natureza geradora das emoções, incluindo questões relacionadas à fantasia e à imaginação.

Van der Veer e Valsiner (1996) também registram que o interesse de Vygotsky pelas artes constituiu uma importante fonte para que suas concepções acerca das emoções se apurassem, de modo que a primeira fase de sua atividade intelectual, mais ligada à estética, deve ser vista como uma etapa muito importante para a formação do cientista que ele se tornaria mais tarde. Conforme os autores,

> [...] ao mover-se da arte para a psicologia, Vygotsky pode testar suas construções teóricas derivadas de um domínio complexo em outro domínio. Seu trabalho com a arte capacitou-o a tratar de problemas psicológicos complexos [...] de uma forma muito mais rigorosa do que investigadores com formação psicológica propriamente dita, na sua época ou na nossa. Foi um mérito – e não um demérito – para Vygotsky ter passado da crítica literária e da educação para a psicologia (Van Der Veer e Valsiner, 1996, p. 47).

Cabe destacar ainda que, neste primeiro momento, mesmo sem ter elaborado a teoria do psiquismo socialmente formado, no livro *Psicologia da Arte*, Vygotsky já explicita a concepção de psiquismo eminentemente social.

O segundo momento (1928-1931), apontado por González Rey (2013), Vygotstky apresenta um caráter mais objetivista, focando em aspectos do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e introduzindo conceitos como signo, ferramenta, mediação e interiorização. Nesse período, destacam-se as obras: *O problema do desenvolvimento cultural da criança, Ferramenta e signo no desenvolvimento infantil, Gênese das funções psíquicas superiores* e *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*[38]. Este último foi concluído em 1931 e condensa as pesquisas sobre os processos psicológicos superiores e o papel das ferramentas na sua constituição. Explora a influência das relações sociais e culturais

[38] Foi lançado em 2021 em português o livro História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de L.V. Vigostki com tradução de Solange Castro Afeche e está disponível na amazon.com.br.

no desenvolvimento dessas funções (Baquero, 2001). Van der Veer e Valsiner (1996) o consideram como a versão mais completa da Teoria Histórico-Cultural, posto que nele "[...] foram apresentados novos argumentos teóricos e muito mais material empírico." Todavia, como muitos outros escritos de Vygotsky, este livro não foi publicado enquanto ele ainda era vivo (Van der Veer; Valsiner, 1996, p. 209).

Em um terceiro momento de sua carreira (1931-1934), Vygotsky investiga a relação entre pensamento e linguagem, explorando como os significados das palavras evoluem na infância, o desenvolvimento dos conceitos científicos, a natureza da linguagem escrita e a relação entre fala interna e pensamento. Segundo Baquero esse período representa um retorno às preocupações da fase anterior da sua vida, com destaque para trabalhos sobre o ator criativo, pensamento e palavra (capítulo integrante do livro *Pensamento e Linguagem*), teoria das emoções, lições de psicologia e problema da idade (2001, p. 22).

Vygotsky, apesar de sua curta vida, foi um autor prolífico, com cerca de duzentos (200) trabalhos científicos, abrangendo temas como neuropsicologia, crítica literária, deficiência, linguagem, psicologia, educação e aspectos teóricos e metodológicos das ciências humanas (Oliveira, 2002). Hoje, sua obra serve de base para debates e propostas pedagógicas em várias áreas, em particular no ensino de arte.

Embora Vygotsky tenha falecido em 1934, aos 37 anos, suas premissas foram continuadas e apoiadas por colaboradores e amigos como Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev, grupo conhecido como a troika, que seguiram seus estudos sobre o desenvolvimento do pensamento e da mente humana.

Após a sua morte, durante o governo de Joseph Stalin, a publicação de suas obras foi suspensa na URSS por razões políticas entre 1936 e 1956. Posteriormente, devido à tensão política do pós-Segunda Guerra Mundial entre os Estados Unidos e a União Soviética, seus conceitos só começaram a ser difundidos em países europeus, como Alemanha, Dinamarca e Espanha, a partir da década de 1980. Na década de 1990, suas teorias alcançaram maior visibilidade na América do Sul, incluindo o Brasil.

Atualmente, a obra de Vygotsky é amplamente utilizada como base para discussões em diversos grupos de estudos, especialmente aqueles voltados ao processo de ensino-aprendizagem. Em particular, suas concepções têm sido aplicadas ao ensino da arte, destacando a necessidade de uma compreensão mais aprofundada sobre a natureza dessa linguagem. Além disso, sua abordagem evidencia a importância do conhecimento artístico para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças, reafirmando a

relevância de sua teoria no contexto educacional contemporâneo.

3.2 Funções psicológicas superiores como referência para compreensão da formação da consciência dos estudantes

Para Davydov e Zinchenko (2003) a produção científica de Vygotsky foi intensa, frutífera e brilhante, uma vez que resultou em trabalhos sobre Psicologia geral, educacional e do desenvolvimento, Psicologia da arte, do desenvolvimento anormal, e neurologia clínica, metodologia e história da Psicologia. Em que pesem as diversificadas vias de pesquisa que dão vazão a teoria, o interesse científico de Vygotsky se concentrou no "desenvolvimento da consciência humana, ou desenvolvimento da mente humana" (Davydov e Zinchenko, 2003, p. 152), e isso o fez criar uma teoria do desenvolvimento da mente humana com relevante significado prático para a educação de crianças e a educação em geral.

Com esse propósito, partindo do pressuposto que há uma determinação social no desenvolvimento psíquico, ou seja, que a atividade social é a principal fonte do desenvolvimento humano e só ocorre porque o homem medeia esta relação, Vygotsky (2000) afirmou que o psiquismo humano se constitui no curso normal do desenvolvimento como uma unidade de funções psíquicas que avançam de um funcionamento biológico ou primitivo para um culturalmente formado ou superior. Desenvolvimento este, no qual todas as funções que a criança possui ao nascer em estado simples ou reflexo (sensação, percepção, memória, atenção, pensamento, linguagem, volição, dentre outras), ganham gradativamente um funcionamento mais complexo, qualitativamente diferente, culturalmente formado pelas mediações realizadas em conformidade com as relações criança/realidade social. Assim, as particularidades do meio histórico-cultural em que criança vive, promovem neoformação, isto é, a uma formação qualitativamente nova correspondente a novos processos mentais, que permite a criança agir de modo ativo em seu ambiente social, forçando igualmente mudanças na situação social de desenvolvimento, a qual necessariamente deve se alterar para atender às suas necessidades. Como destaca (Vigotski, 1927/1995), ao passar pela mediação do outro, as pessoas transformam as relações sociais em funções psicológicas, que passam a funcionar como sendo próprias de sua personalidade.

É nessa atividade que, segundo Vygotsky (2000), surgem as crises ao longo do desenvolvimento infantil as quais, com a superação da transformação da situação social de desenvolvimento original, colocarão novas tarefas às crianças em função dos ganhos de

desenvolvimento por ela alcançados. Posto que, o humano, antes de controlar a si, controla o ambiente e o transforma para atender suas necessidades criando culturalmente meios para resolver suas necessidades que transformam concomitantemente o ambiente e seu próprio ser e constitui sua personalidade.

Nessa atividade, a internalização dos sistemas de signos mediada por ferramentas psicológicas que intermediam a função simbólica de significação na consciência, tem função determinante. São os signos que no âmbito das relações sociais estabelecem claramente as conexões/relações entre o estímulo externo de uma operação interna nas diferentes funções psíquicas superiores. Isto porque o signo é, simultaneamente, coletivo e individual. Coletivo, por ser instrumento social psicológico que existe fora do organismo como recurso social, como um meio de comunicação entre as pessoas das informações e conhecimentos que elas precisam internalizar individualmente por ser parte da mente de uma pessoa.

O que significa dizer que neles estão contidos a possibilidade do desenvolvimento psicológico da capacidade de criar modelos imaginários de objetos e operar com diversidades de problemas. Do desenvolvimento da capacidade de planejar e organizar uma atividade com começo, meio e fim. Atividade que como esclarecem Davidov e Zinchenko (2003, pp. 163-164). "[...] constitui o componente mais importante da consciência humana. [...] uma das bases mais relevantes da formação e do funcionamento da consciência".

Nesta perspectiva, o conceito de internalização proposto por Vygotsky (1996) é a chave para o entendimento da fase de transição que ocorre quando a pessoa reflete mediante a realização de uma atividade coletiva interpsicológica para uma atividade individual, intrapsicológica, visto ser a internalização da atividade conjunta, mediada pelos signos, o que permite à pessoa captar além do conteúdo, os conceitos da história e da cultura a serem apreendidas pela criança e jovens. Como afirma (Vygotsky, 1996), uma neoestrutura desponta pela primeira vez em grupo de forma intrapsicológica, e mais tarde como função mental interpsicológica individual. Processo no qual pode-se destacar como produtos culturais de sistema os signos, historicamente construídos pela atividade particular individual e pela atividade conjunta da humanidade como a linguagem, os sistemas numéricos, as obras de arte, a notação musical, as regras do comportamento social, dentre outros.

Para Vygotsky (2000), a linguagem é um signo mediador de destaque no processo de desenvolvimento do pensamento. E com a apropriação da fala que se organizam as atividades práticas coletivas que promovem o desenvolvimento das funções psicológicas à medida que a pessoa toma como sua propriedade os conhecimentos produzidos e experienciados no seu

cotidiano. Ou seja, à medida em que na relação com o outro, a pessoa compreende as significações que atribuem significado à conduta humana. Por isso, para Vigotsky (2001) a palavra é o signo que representa e ao mesmo tempo conceitua o objeto, dando–lhe sentido como um predicado do pensamento. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 465):

> [...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. [...] é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade", enquanto o significado "é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso, e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata".

Nesse sentido, ao estabelecer a relação entre o significado social e o sentido pessoal ou subjetivo que atribuímos às palavras conforme nossa interação com a realidade, Vigotski (2000) assinala que o "significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata" (p. 465). Isso significa que a palavra evolui de acordo com o movimento histórico de apropriação da realidade. Ela pode ser "imutável e estável", mas também "inconstante" em diferentes contextos, dado que, para Vigotski (2000, p. 466) "o sentido real da palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra", ou seja, pelas correlações históricas e sociais e circunstanciais. Como afirma Rubinstein (*apud* Bernardes, 2010, p. 310):

> [...] não é a palavra por si mesma o que constitui o eixo da consciência, mas os conhecimentos socialmente acumulados e objetivados na palavra. A palavra é essencial para a consciência precisamente porque nela se sedimentam, se objetivam, conhecimentos que se atualizam os conhecimentos graças aos quais o homem adquire consciência da realidade.

As funções elementares, que são de origem biológica incluem audição e memória muscular, e processos reflexos, que se constituem como a base inicial da interação do estudante com o instrumento. No entanto, à medida que o aprendizado avança, o desenvolvimento das funções superiores possibilita uma melhor compreensão do fazer musical através da percepção dos sons e de sua intensidade e timbres, da memória lógica, da audição orientada, dos círculos rítmicos, e toda a linguagem musical.

As funções superiores, como memória, imaginação, abstração e pensamento, são essenciais para o desenvolvimento musical, pois permitem ao aluno planejar, interpretar e criar durante a prática instrumental. Por exemplo, a memória é crucial para a retenção de repertórios e técnicas, enquanto a imaginação ajuda o estudante a visualizar passagens musicais complexas antes de executá-las. A capacidade de abstração e generalização possibilita a compreensão de padrões e formas musicais, fundamentais para a interpretação de obras de maior complexidade, como sonatas e sinfonias.

Para que ocorra o desenvolvimento desse processo de conceitualização que sai do aspecto funcional perceptivo para o aspecto conceitual científico, este necessita acontecer de forma ativa pelo estudante nesse processo de apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados e acumulados pela humanidade. No processo de formação das operações mentais, o jovem necessita desenvolver ações mentais proporcionais. Segundo Sforni (2004, p. 174) "A passagem da ação para a operação, pela exigência de uma nova ação, evidencia uma nova qualidade de pensamento, ou seja, revela um processo de desenvolvimento psíquico". A operação interna do pensamento revela-se no modo de realização dessa nova ação, seja ela psíquica ou de um objeto, ou no contexto, como exemplificar suas compreensões musicais.

Para isto, a linguagem científica é fundamental para a generalização do conhecimento, e a mediação do professor ocorre no sentido de promover a reflexão e análise dos alunos em torno das ações, via organização de situações desafiadoras, questionando o aluno, fazendo-o testar suas hipóteses e modificá-las se necessário, até que ele chegue a uma solução aceitável para si mesmo e para a área do conhecimento em pauta, pois as funções psíquicas superiores são mobilizadas na resolução das atividades realizadas; dessa forma há a possibilidade de o ensino promover o desenvolvimento dos conceitos científicos nos estudantes.

Segundo Sforni (2014, p. 78) o trabalho pedagógico do professor ultrapassa o papel de transmitir um conhecimento já pronto, em forma de síntese. Dessa forma o determinante no desenvolvimento do psiquismo é a evolução de sua atividade, tanto interna como externa, considerando que a modificação das funções psíquicas, promovida pela internalização, é um processo interno do sujeito. Portanto, é preciso superar o ensino pautado no modelo transmissão-recepção passiva de conteúdos. A consciência sobre o conteúdo apreendido é o que permite ao aluno generalizar o conhecimento, que não se restringe ao modelo da atividade oferecida. Portanto, no ensino é importante a identificação do núcleo conceitual, ou seja, o princípio geral básico que dá unidade ao sistema conceitual que constitui o conceito e alargar sua profundidade interligando as conexões ao núcleo pesquisado.

Para o estudante realizar ações mentais de acordo com o conteúdo em pauta, observa-se que as situações-problema são fundamentais. São as ações provocativas do pensamento que geram problematizações, conflitos, busca por resoluções, são ações que interagem no consciente de forma a buscar respostas. O uso de uma situação problema desencadeadora da aprendizagem ou ainda de aulas dialogadas, com leituras complementares para inserir o problema de discussão envolve uma organização pedagógica de momentos de reflexão inter e intrapessoal. Daí advém a necessidade de um tipo de organização do ensino que inclua

momentos específicos nos quais a intervenção opera qualitativamente contribuindo na zona de desenvolvimento proximal do estudante. Outros recursos são o uso da narrativa como situação-problema, pois possibilita aos alunos organizarem o fenômeno acerca do conceito, internalizarem a experiência social histórica objetivada no conceito e desencadearem um motivo de aprendizagem. Trata-se de responder a uma problemática mediante a apropriação dos conceitos requeridos. A situação problema precisa trazer os elementos essenciais do conceito a ser apreendido e a resolução do problema será o conceito sob o qual o ensino foi organizado (Belieri, 2012, *apud* Sforni, 2014, p. 82).

Isto significa que um dado elemento desencadeador de um problema de aprendizagem nas aulas “de música” deve reproduzir nas atividades de ensino e aprendizagem a origem, a necessidade, as ações e as operações realizadas pelo músico ao distinguir um determinado conceito. Fazendo-se uso da narrativa como situação-problema, esse procedimento deve colocar os alunos diante da necessidade histórica que mobilizou a humanidade a produzir um determinado conceito musical, levando-os a internalizar, juntamente com o conceito, as ações e as operações mentais realizadas pelo músico para elaborá-lo. Quando ocorre a unidade conceito-ações-operações mentais e não apenas a definição conceitual o ensino age sobre o desenvolvimento dos estudantes (Belieri, 2012, *apud* Sforni, 2014, p. 83).

Sobre as aulas dialogadas, as intervenções pedagógicas podem propiciar que os alunos deixem de ter como foco de sua atenção os traços periféricos do conceito e focar nos traços essenciais. Os alunos agem como sujeitos da aprendizagem. Isso desencadeia nos alunos reordenar ou reestruturar suas operações mentais como a reflexão, a análise e a síntese, que passa a ser um modo de construção coletiva de conceitos reordenados através de argumentação consistente. Essa perspectiva de aprendizagem de um conteúdo proporciona aos alunos atingir um novo patamar de nível de pensamento sobre a realidade.

Acerca da utilização do diálogo com textos científicos permite que os alunos tenham acesso a uma forma mais sistemática do pensar, ao rigor necessário à elaboração de um argumento, ao caráter mais abstrato do pensamento sobre os fenômenos particulares e se envolvam com a linguagem científica.

Metodologias tradicionais de ensino também foram criticadas pelo próprio Vigotski:

> A experiência pedagógica nos ensina não menos do que a pesquisa teórica de que o ensino direto de conceitos é impossível e, na verdade pedagogicamente infrutífero. O professor que tenta seguir esse caminho geralmente não terá mais do que uma assimilação irrefletida de palavras, um mero palavreado, que simula e imita os conceitos correspondentes na criança, mas na verdade esconde um vácuo. Em tais casos, a criança não adquire conceitos, mas as palavras, assimila mais com a memória do que com o pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa

> de empregar com sentido o conhecimento assimilado. Em essência, este método de ensino de conceitos é a falha fundamental do método escolástico puramente verbal de ensino, que todos condenam. Este método substitui o domínio dos conhecimentos vivos pela assimilação de esquemas verbais mortos e vazios (Vigotski, 1982, 105-6).

Esse princípio assinalado direciona nosso pensar de que mediante o ensino desenvolvem-se, conjuntamente, forma e conteúdo do pensamento. Então, não se trata de acumular conhecimentos já em sua forma de síntese, que se expressa na definição verbal ou "cobertura verbal" como diz Davidov (1987, p. 148),

> mas de ao se apropriar do processo lógico-histórico de elaboração do conceito, desenvolver, conjuntamente, formas de pensamento mais complexas. [...] o caráter real dos conhecimentos não consiste nas abstrações verbais, mas sim nos procedimentos de atividade do sujeito cognoscente, para quem a transformação dos objetos, a fixação dos meios de tais transformações constituem um componente tão indispensável dos conhecimentos como sua cobertura verbal (Davidov, 1987 p. 148).

Estes e muitas outros recursos de ensino e aprendizagem têm em comum uma internalização, que se trata de um conceito-chave na teoria de Vygotsky, também se aplica diretamente ao ensino musical. Durante as aulas de instrumento, o estudante inicialmente aprende por meio de interações sociais com o professor, que media e orienta o desenvolvimento das habilidades técnicas e interpretativas. Através de diálogos a internalização dos conteúdos musicais permite que o aluno desenvolva uma prática mais autônoma e reflexiva, transformando o que antes era um processo social em um conhecimento para si. Processo que gradualmente permite que o músico explore o repertório de forma mais crítica e criativa, mediante a compreensão dos signos musicais - notação, símbolos de dinâmica e articulação, como ferramentas para uma realização musical reflexiva. Na medida em que ao se apropriar desses signos musicais, o aluno passa a interpretar não apenas as intenções do compositor, mas também a dar vida própria à execução da peça, integrando o conhecimento histórico-cultural da música com sua experiência pessoal subjetiva.

Essa internalização é um passo significativo em direção a uma compreensão musical mais ampla, que inclui tanto aspectos operacionais quanto interpretativos. No nível operacional, o aluno deve lidar com elementos técnicos como afinação, precisão rítmica, reconhecimento da estrutura musical, identificação de inícios e conclusões de frases, articulação, e a sensibilidade ao tocar em regiões harmonicamente tensas, garantindo que isso não comprometa a sonoridade. É essencial observar as questões rítmicas e fraseológicas registradas pelos signos musicais, mas isso por si só não é suficiente. A decodificação dos símbolos notacionais deve ser acompanhada por uma audição crítica, já que compreender a música vai além de interpretar as notas; envolve perceber sua forma e harmonia como unidade dialética.

Para tanto, é fundamental entender de forma integrada os elementos estruturantes da música como por exemplo, uma célula rítmica, um intervalo melódico ou um acorde isolado que têm uma identidade própria, mas ganham novos significados e sentidos quando inserido no todo musical. Os acordes não são apenas entidades independentes; sua função e sonoridade mudam conforme o contexto harmônico em que estão inseridos. Ou seja, da compreensão da relação de interdependência entre o aspecto microestrutural e operacional da peça musical e o aspecto macroestrutural, que insere a peça em seu contexto histórico-cultural, social e nos permite apreender os significados que lhe foram atribuídos, assim como atribuir sentido pessoal. Nesta perspectiva, compreender a música implica conectar as estruturas externas (intrapsicológica) e internas (interpsicológicas) da obra que intermediam a função do desenvolvimento da consciência humana.

Feitas estas considerações aborda-se a seguir o conceito de zona de desenvolvimento visto ser uma das formas que em suas pesquisas Vigotsky encontrou para explicar o desenvolvimento intelectual das crianças.

3.2.1 O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal como elemento para impulsionar a aprendizagem de trombone

Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ou humanização não decorre de um processo de amadurecimento natural, tampouco de um simples estar no mundo ou participar do processo de socialização. O desenvolvimento do psiquismo é um processo complexo que exige formas de interação sistemáticas que, na escola, organizam-se pela mediação pedagógica de maneira intencional, pois somente assim é possível às novas gerações apropriarem-se das criações científicas e culturais mais complexas e relevantes para a vida humana.

Nesse sentido, Vygotsky ao defender a relação de interdependência entre os processos de desenvolvimento do sujeito e os processos de aprendizagem, considerou a aprendizagem como um importante elemento mediador da relação do homem com o mundo que interfere no desenvolvimento humano. Para ele o ensino escolar, para ele, não pode ser identificado como desenvolvimento, mas sua realização eficaz resulta no desenvolvimento intelectual do aluno, ou seja, o bom ensino é aquele que adianta os processos de desenvolvimento.

Assim, objetivando descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, Vygotsky (2003) criou o conceito de zona de desenvolvimento,

que apresenta dois níveis que são mobilizados sob a influência da aprendizagem: um deles, denominado nível de desenvolvimento real, que é caracterizado por atividades que a pessoa consegue compreender e fazer de forma independente. Esse nível representa o desenvolvimento retrospectivamente, diz respeito a funções mentais já formadas e capacidades estabelecidas. O outro, o nível de desenvolvimento potencial, abrange as capacidades correspondentes a formas ideais da cultura, os conhecimentos socialmente elaborados que podem vir a ser alcançados pela pessoa. É uma perspectiva de desenvolvimento, prospectivamente, a ser alcançada pelo indivíduo, a depender do contexto em que vive.

A zona de desenvolvimento proximal está entre estes dois níveis. Ela se caracteriza por situar-se entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, sendo determinada por funções mentais e capacidades que estão se formando, mas ainda não permitem ao indivíduo atuar de forma independente, por isso requer orientação, ajuda, colaboração de outra pessoa mais capaz. Essa zona permite engendrar o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento. Por isso, Vygotsky (1989, p. 98) afirma que "o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal".

Na atividade de ensino, a zona de desenvolvimento proximal tem a função de impulsionar o desenvolvimento das habilidades necessárias para avançar nas condições mais amplas da aprendizagem, qual seja: a apropriação do conhecimento específico que se pretende alcançar.

Para que isso seja possível é preciso que professor conheça, antecipadamente, os dois níveis de ensino para que possa organizar coletivamente as atividades de aprendizagem, apresentando problemas desafiadores e fornecendo dicas fomentadoras do diálogo com os estudantes tendo em vista que aos poucos eles serão capazes de realizá-las de forma individualizada. É desta forma que, segundo Vygotsky (1989, p. 101), o aprendizado cria a zona de desenvolvimento proximal despertando "[...]vários processos internos do desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com outras pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros"

Essas considerações chamam a atenção para importância do professor, em particular o professor de música, identificar por meio da observação ou de tarefas diagnósticas a zona de desenvolvimento proximal dos alunos para que possa perceber que capacidades eles

apresentam de maneira autônoma em relação a um conteúdo e que capacidades estão em vias de se formar, para que o ensino contribua com a sua formação. Atividade que segundo Vigotsky articula à zona de desenvolvimento proximal e à zona de desenvolvimento real com movimento de desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos. Processo no qual as ações mentais, adquiridas pelo sujeito mediante a internalização dos conhecimentos transforma-se em instrumentos internos, isto é, em signos que substituem os objetos do mundo real e se organizam em estruturas complexas e articuladas de sistemas simbólicos ou sistemas conceituais que permitem a compreensão do funcionamento das coisas que estão postas no mundo.

3.3 Formação de conceitos na teoria histórico-cultural como base para o ensino e formação de conceitos musicais

Como expõe Vigotski (2008), a formação de conceitos, que não se dá de forma simples e nem de imediato, consiste em um processo longo e resulta de uma atividade complexa em que todas as funções psicológicas básicas (atenção, memória, abstração, capacidade de comparar e diferenciar objetos) estão envolvidas. Segundo o autor, esse processo, que se inicia na infância e se estende até a adolescência, "[...]não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes" (2008, p. 72-73). Todas as funções intelectuais básicas são essenciais, mas se tornam limitadas sem o uso do signo, ou palavra, que atua como um instrumento para orientar nossas operações mentais, regular seu desenvolvimento e direcioná-las para a resolução dos problemas que enfrentamos (2008, p. 72-73).

Nessa perspectiva, a compreensão do processo de formação de conceitos pelo sujeito é um dos pontos de preocupação de Vygotsky e suas considerações a respeito constituem uma grande contribuição de seu pensamento para o ensino escolar. Uma vez que no entendimento do autor é função da escola e contribui para a formação da consciência reflexiva do aluno através do ensino voltado à formação de conceitos, pois são eles ao permitirem categorizar o real e lhe conformar significados promovem uma nova relação cognitiva do aluno com o mundo.

Vygotsky (2006) distingue três estágios no processo de formação de conceitos: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento por conceitos.

O primeiro estágio, ocorre normalmente em crianças de pouca idade e tem como principal característica a inexistência de vínculos dos objetos, os quais são vistos os quais são vistos de forma isolada, desorganizada, como uma pluralidade de objetos sem relações objetivas, ou seja, como um amontoado sincrético. Assim a criança vê o mundo de acordo com as suas impressões, ou seja, relacionando os objetos de forma subjetiva. Mas, com comunicação com os adultos algumas palavras com as quais a criança tem contato constante no dia a dia e lhes imprime um significado, coincidentemente, com o significado do adulto.

No segundo estágio, o pensamento por complexo, os objetos não mais são vistos de forma isolada; há o entendimento da existência de relações objetivas, porém, não há uma análise desses vínculos, não se verifica a essência. Vigotski (2000) ressalta que a criança começa a separar, em grupos, objetos com traços homogêneos, complexificando-os. O autor afirma que, que neste estágio criança já superou o egocentrismo e é capaz de ver os vínculos concretos e factuais entre os objetos para além de suas as impressões pessoais, assim como que neste estágio já é possível perceber a existência da generalização.

Várias são as fases do pensamento por complexo: complexo associativo, complexo por coleções, complexo em cadeia, complexo difuso e pseudocomplexos. Este último é predominante sobre todos os outros tipos, por ser considerado o elo com o pensamento por conceitos e predominantes na idade pré-escolar. Vigotsky (2000) reconhece que externamente o pseudoconceito é um pensamento por conceito, mas internamente é um pensamento por complexo, visto que ambos chegam ao mesmo significado dos signos. Não obstante, não percorrem o mesmo caminho, pois o pseudocomplexos se constitui de associações diretas e concretas dos objetos, não havendo a abstração.

No terceiro estágio, o pensamento por conceito, a pessoa é capaz de perceber a realidade através de uma base de pensamento formada pela abstração e generalização. Conforme o autor, neste estágio, a atenção volta-se às características semelhantes entre os objetos, as quais são usadas para agrupá-los. No início, são formados conceitos potenciais, que não são verdadeiros conceitos, mas poderão vir a sê-los. O conceito verdadeiro, "... surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna a forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca" (Vygotsky, 2001, p. 226). Ao atingir o estágio dos conceitos verdadeiros, o sujeito isola certos atributos dos objetos e os utiliza como base para a categorização; raciocina sobre os fenômenos e os destina a categorias relacionadas aos conceitos, e desenvolve um sistema conceitual hierárquico que passa a organizar os conceitos

da sua experiência. A partir desse ponto, o sujeito começa a basear seu pensamento nas relações categoriais entre os objetos e não no modo como estes interagem concretamente.

Neste processo, o autor destaca que quanto mais abstrato e generalizado for objeto maior será a profundidade do conceito. Em outras palavras que, quanto maior o distanciamento do concreta e à busca da essência, maior será a tomada de consciência na medida em que a ação espontânea e inconsciente se transfere para o plano interior, ampliando, desta forma, as possibilidades da resolução de um problema.

A partir dessa compreensão Vigotsky passou a investigar os conceitos na vida real e a a diferenciá-los entre espontâneos/cotidianos e científicos (van der Veer & Valsiner, 2006).

Os conceitos espontâneos/cotidianos são aqueles que se formam em qualquer ambiente desde que haja interação entre as pessoas e entre pessoas e objetos e são formados desde os primeiros anos de vida da criança. Surgem da experiência da criança com objetos reais e no contato com pessoas em situações cotidianas, sendo ricos de experiência empírica. Estão previamente vinculados aos estágios anteriores, isto e aos estágios da "agregação desorganizada" ou "amontoado de objetos e dos complexos. De forma distinta, os conceitos científicos surgem de um processo de ensino organizado, que começa pelo trabalho com o próprio conceito, por sua definição verbal e sua aplicação em operações lógicas Surgem da experiência da criança com objetos reais e no contato com pessoas em situações cotidianas, sendo ricos de experiência empírica. E estão previamente vinculados aos estágios anteriores, isto e aos estágios da "agregação desorganizada "ou "amontoado de objetos e dos complexos. De forma distinta, os conceitos científicos surgem de um processo de ensino organizado, que começa pelo trabalho com o próprio conceito, por sua definição verbal e sua aplicação em operações lógicas. São assimilados e internalizados na escola, local onde é possível ter acesso ao conhecimento historicamente construído e socialmente transmitido de uma geração a outra, e relacionados a sistemas de conhecimentos científicos, sendo apenas nestes sistemas que os conceitos podem ser compreendidos, conscientizados e usados de forma arbitrária (Vygotsky, 2001).

Inicialmente, os dois tipos de conceitos seguem caminhos inversos. Na primeira fase do desenvolvimento dos conceitos espontâneos a criança conhece o objeto e tem um conceito dele, mas não tem consciência do próprio conceito. Apenas mais tarde a criança tomará consciência do conceito, de sua definição verbal e de sua aplicação em relações lógicas com outros conceitos.

Dessa forma, a criança caminha do objeto para o conceito. Já o ensino do conceito científico se inicia geralmente por sua definição mediante o estabelecimento de relações lógicas entre os conceitos. Por esse motivo, os conceitos científicos são facilmente definidos e utilizados de maneira intencional e consciente, mas apenas posteriormente eles podem adquirir um nível de concretude, impregnando-se da experiência prática. Antes disso, são utilizados com dificuldade em situações cotidianas. Neste caso, a criança caminha do conceito para o objeto.

Mas, como alertou Vygotsky (1926/2004, 1934/2001) os conceitos espontâneos e científicos não podem ser definitivamente separados no pensamento da criança. Os conceitos científicos são aprendidos por mediação dos conceitos espontâneos; sua aprendizagem só é possível se a criança tiver uma bagagem de conceitos espontâneos já desenvolvida. E cabe ao processo de ensino-aprendizagem escolar estimular o amadurecimento e a conscientização dos conceitos espontâneos, possibilitando que a criança passe a utilizá-los de forma intencional e transfira para eles a estrutura dos sistemas hierárquicos.

Analisas o analisar o ensino de música à luz do processo de formação de conceitos, é preciso considerar que esse ensino é oferecido a adolescentes. Portanto, são alunos que, a depender do contexto sociocultural e das condições materiais em que vivem, podem estar na etapa de formação de conceitos verdadeiros, ou seja, atingem um nível elevado de capacidade de abstração e síntese, em um movimento dialético que permite agir com o objeto de estudo no plano intelectual, modificando-o e reconstruindo-o para sua compreensão integral. Desse modo, não basta que a estudante música, a título de exemplo, aluno observe constantemente o uso técnicas instrumentos específicos. Cabe ao professor o planejamento e a mediação entre o sujeito/estudante e os conteúdos de música estudados, construindo, junto do estudante, a consciência e o sentido histórico, social e científico de determinado objeto de conhecimento, uma vez que ele já é capaz de formar pensamento abstrato sobre eles. Essa compreensão e fundamental para conduzir o estudante a avançar dos conceitos cotidianos, relacionados a vivências musicais mais intuitivas aos conceitos científicos, que envolvem análise e interpretação de estruturas musicais complexas. Movimento que permite ao estudante de música alcançar um nível mais profundo de compreensão dos conceitos, tornando-se capaz de interpretar e criar com base em um conhecimento mais estruturado e abrangente a medida que se depara com desafios musicais mais complexos, como repertórios de música de concerto, música sinfônica e jazz. Como ressalta Vygotsky (1991) o pensamento humano se constrói mediado pela linguagem partir de representações mentais, que com o tempo, se tornam por

meio do processo de interiorização mais abrangente e abstrato.

Atividade que, no contexto da linguagem musical, conduz por meio da interiorização a apropriação de sistemas conceituais como harmonia, ritmo e forma, dentre outros, que promovem o amadurecimento e a construção do pensamento musical do aluno. Possibilitando, por consequência, a organização de suas ideias musicais com base em suas experiências anteriores e no conhecimento adquirido que permite o desenvolvimento da criatividade direcionando para novas interpretações. O que se traduz na habilidade do aluno de perceber e compreender as nuances e intenções por trás de uma peça musical, indo além da simples reprodução de notas a compreensão forma conexa dos elementos que fazem parte de uma obra, que permite interpretá-los de forma consciente e reflexiva mediante o desenvolvimento de sua subjetividade.

É neste movimento, no qual o pensamento direcionado por necessidades e interesses vinculado às experiências subjetivas e ao contexto objetivo, supera as condições em que as relações entre conhecimentos musicais se revelam superficiais e aparentes, "[...] avançando do casual ao necessário, da aparência à essência, promovendo a descoberta de regularidades gerais, de múltiplas vinculações e mediações que sustentam sua existência objetiva" Martins, 2011, p. 151). Firmando-se, assim, como generalização no trânsito do particular ao geral e do geral ao particular.

Em síntese, esse entendimento leva o ensino de música para um processo de apropriação cultural específico, para a formação de um modo particular de pensar e de ver os conceitos musicais como ferramentas pensamento que ao mesmo tempo permite, uma mudança na forma de lidar praticamente, empiricamente com o objeto e na forma de pensar teoricamente. E neste processo, como propõe Vygotsky, a linguagem, especificamente a linguagem músical, é uma ferramenta que se constrói nos processos intersubjetivos para depois se tornar uma ferramenta intra-subjetiva, uma ferramenta do pensamento.

3.4 A relação entre Pensamento e linguagem e o ensino de instrumento musical

Vygotsky, ao afirmar que "o pensamento é uma nuvem, da qual a fala se desprende em gotas" (Vigotski, 1925/2004a, p. 182), destaca a relação entre pensamento e linguagem, mostrando como as ideias se transformam em palavras. Ele explica que, embora tenham raízes distintas, pensamento e linguagem desenvolvem-se separadamente na filogênese e ontogênese, mas se cruzam em um ponto do desenvolvimento humano, gerando uma nova

interação.

Inicialmente, o pensamento e a fala se desenvolvem de forma independente até certo ponto, depois cruzam-se. As primeiras manifestações infantis, como gritos e balbucios, são pré-intelectuais e não se ligam ao pensamento. Aos dois anos, pensamento e linguagem se unem, e a criança começa a compreender que cada coisa tem um nome. Nesse estágio, a fala se torna uma forma de organizar o pensamento e permite que a criança avance de uma compreensão prática para uma mais abstrata do mundo. Dessa forma, "o avanço qualitativo é visto tanto no pensamento quanto na linguagem, o pensamento torna-se verbal e a linguagem, intelectual, o que denota a constituição do psiquismo como sistema interfuncional complexo" (Martins, 2011, p. 178) estas curvas na evolução do pensamento ocorrem aos dois anos de idade, nesse contexto a palavra começa a exercer a função de signo.

Vygotsky ressalta que essa relação entre pensamento e linguagem não é constante; há momentos em que o pensamento pode operar sem linguagem, como em atividades técnicas. Ainda assim, a linguagem influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo da criança, permitindo a generalização de experiências. Para Vygotsky, o desenvolvimento do pensamento depende da linguagem, refletindo um processo de mudança de uma natureza biológica para uma social e histórica, o que torna o pensamento verbal uma característica única do ser humano.

> [...] o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, é uma função direta de sua linguagem socializada. O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (Vigotski, 2009, p. 149).

A linguagem interior, segundo Vygotsky, é uma função autônoma e única da linguagem, repleta de significados subjetivos que refletem nossas experiências e motivações. A compreensão do pensamento de outra pessoa depende de captar suas causas emocionais e volitivas (Vigotski, 2001). Ele destaca que o pensamento se desenvolve a partir da linguagem social, envolvendo uma transição do biológico para o histórico-social.

E nesta perspectiva que Vygotsky, ao comparar o pensamento a uma nuvem e a fala a gotas, enfatiza que a linguagem transforma ideias amplas e abstratas em expressões concretas. Inicialmente, como mencionado anteriormente, pensamento e linguagem seguem caminhos distintos, mas se encontram e influenciam mutuamente durante o desenvolvimento humano, especialmente na infância. Esse encontro permite à criança e jovens avançar de uma compreensão prática para uma mais abstrata do mundo, tornando a fala e o pensamento interdependentes e essencialmente humanos.

No campo musical, a ligação entre pensamento e linguagem pode ser observada na forma como a linguagem musical—os símbolos, as notas, as dinâmicas e as articulações—transformam as ideias musicais em uma expressão concreta, assim como as palavras fazem com os pensamentos. A linguagem musical, assim como a fala, emerge de uma necessidade de comunicação e de estruturação de ideias, transformando as concepções musicais em uma forma compreensível e que possa ser compartilhada.

Entendemos que no processo de aprendizado musical, há um paralelo com as etapas descritas por Vygotsky (1991) que traçou na criança seu contato com a arte. Expandindo este conceito para a música a criança se aproximaria desta arte de forma prática e concreta, através da audição de músicas de seu cotidiano e na sala de aula, de sons, ritmos e melodias simples. Nesse estágio, suas ações musicais ainda não são totalmente mediadas por um entendimento simbólico complexo. Contudo, à medida que sua exposição à música se aprofunda, ocorre uma transformação em que os sons começam a ganhar significados mais abstratos e simbólicos. As notas musicais, antes apenas sons, passam a representar conceitos como melodia, harmonia e ritmo, transformando-se em ferramentas cognitivas que estruturam o pensamento musical.

Essa transição no aprendizado musical é análoga ao que Vygotsky descreve como a evolução da fala e do pensamento. A relação inicial direta entre a criança e o som se desenvolve até que a linguagem musical[39] se torna um meio pelo qual o pensamento musical se organiza e se expressa. Assim como na fala, em que o pensamento se torna verbalizado, na música, o pensamento musical se torna estruturado através da compreensão da notação e dos símbolos musicais.

Quando Vygotsky menciona que a linguagem é um elemento central no desenvolvimento do pensamento, podemos pensar na linguagem musical como um mediador que, ao ser internalizado pelo aprendiz, expande sua capacidade de conceber e criar música. O músico não apenas reproduz notas, mas também internaliza conceitos musicais que permitem a criação, a interpretação e a inovação dentro da prática musical. A música se torna, assim, uma ferramenta de expressão da subjetividade, onde cada interpretação musical é única, refletindo a complexa interação entre a formação do pensamento e a linguagem musical.

[39] Esclarecemos o pensamento deste pesquisador sobre o conceito de linguagem musical na nota de rodapé da página 45.

É importante abordar a importância do músico que toca de ouvido. Houve um aprendizado informal da música através de um processo de experimentação e de referenciação com a atuação de outros músicos. Este aprendizado que ocorre de forma autodidata, sem a utilização da notação escrita, ainda assim pode ser compreendido à luz da teoria de Vygotsky sobre pensamento e linguagem. Nessa abordagem, a linguagem musical é vista como um mediador simbólico, assim como a fala é para o pensamento verbal. Quando um músico autodidata desenvolve habilidades musicais sem recorrer à partitura, ele ainda assim internaliza uma forma de linguagem musical, baseada na escuta, na imitação e na prática, que organiza e estrutura seu pensamento musical.

Nesse contexto, o músico autodidata opera com uma linguagem musical distinta, onde os signos não são notações escritas, mas outros elementos musicais, como padrões sonoros, ritmos e relações harmônicas aprendidos e apreendidos pela experiência. Essa forma de aprendizado reflete a premissa de que o pensamento pode operar sem linguagem formal, mas é mediado por outros instrumentos culturais. Assim, o músico autodidata demonstra que a linguagem musical vai além da escrita, sendo internalizada por meio de processos sociais e históricos, permitindo-lhe criar, interpretar e compreender a música de maneira única, utilizando recursos subjetivos e contextuais para dar forma às suas concepções musicais.

O trabalho de Rodrigues e Oliveira (2024) sobre os poetas analfabetos do Sertão do Pajeú, nos convida a refletir sobre a capacidade humana de construir e transmitir conhecimento cultural e artístico, mesmo sem o domínio da escrita. Os poetas repentistas exemplificam uma forma sofisticada de domínio da linguagem oral, na qual a ausência de escrita não limita sua expressividade, mas, ao contrário, enriquece a performance e a interação social. Essa dinâmica pode ser relacionada ao conceito de linguagem de Vygotsky, que enfatiza a interação entre pensamento e linguagem como mediadores culturais que organizam a cognição e a expressão humana.

Vygotsky argumenta que o pensamento pode existir independentemente da linguagem escrita ou formal, manifestando-se através de formas alternativas de expressão, como a oralidade. No caso dos poetas repentistas, a linguagem é moldada pelas práticas culturais e sociais do seu meio, permitindo que suas ideias e sentimentos sejam articulados por meio de versos improvisados e performances altamente envolventes. Essa criatividade espontânea, mediada pela oralidade, reflete uma internalização dos signos culturais de sua comunidade.

De forma similar, músicos que tocam de ouvido e não dominam a leitura de notação musical demonstram um entendimento profundo da linguagem musical por outros meios.

Assim como os poetas repentistas, esses músicos utilizam um tipo de "linguagem interior" que Vygotsky descreve como rica em significados subjetivos e interligada à experiência cultural. Nesse contexto, o aprendizado musical ou poético não se limita à formalidade dos sistemas de escrita, mas é mediado por outras formas de interação social e sensorial, que transformam sons e palavras em expressões vivas e culturalmente significativas.

Nesse contexto, a internalização da linguagem musical permite que o pensamento musical atue de forma independente da execução prática, assim como o pensamento verbal pode operar sem a fala. Um músico experiente pode ser capaz de imaginar mentalmente uma peça musical complexa, sem necessariamente precisar executá-la fisicamente. Esse processo reflete a relação entre pensamento e linguagem descrita por Vygotsky, onde a linguagem—no caso, a musical—atua como um veículo de organização do pensamento, mas não limita toda a extensão do campo mental.

Estas considerações vigotskianas sobre o pensamento e linguagem, sendo aplicadas ao ensino da música, fortalecem a compreensão que a linguagem musical, como a linguagem falada, é uma ferramenta que organiza e dá forma às ideias. Através da interação social e do desenvolvimento histórico-cultural, a linguagem musical se torna um meio pelo qual o pensamento se expressa e se torna compartilhável, possibilitando ao músico comunicar, de maneira articulada, suas ideias e emoções. Isso demonstra como a música, enquanto linguagem, pode ser um caminho para a humanização do sujeito, promovendo não apenas o desenvolvimento técnico, mas uma forma profunda de interação com o mundo e de expressão do próprio ser.

Aplicar a reflexão de Vygotsky ao aprendizado de um aluno de trombone que está começando a lidar com repertórios complexos, como repertório solo, música sinfônica e jazz, implica em entender o processo de internalização da linguagem musical e sua relação com o pensamento musical. No início, o aluno pode se aproximar desses estilos musicais de forma prática e direta, tentando reproduzir as informações contidas na partitura, ou tocá-las de ouvido, com base no que ouve e nas instruções de seu professor. Esse estágio é comparável à fase inicial descrita por Vygotsky, onde a relação com a música é concreta e as notas são apenas sons que precisam ser repetidos.

À medida que o aluno se expõe a uma maior vivência musical e contato com músicos mais experientes começa a compreender mais claramente os elementos simbólicos da música, como as estruturas harmônicas e as formas de fraseado. Esse processo assemelha-se ao que Vygotsky descreve como a transição do pensamento para a linguagem verbalizada, onde a

música passa a ser compreendida não somente como um amontoado de notas, mas uma linguagem com significados profundos. O aluno poderá assim, interpretar as peças com base em conceitos musicais, como forma, harmonia, dinâmica e expressividade, que agora se tornam ferramentas cognitivas para organizar seu pensamento musical.

Com o tempo, o aluno internaliza a “linguagem musical” desses estilos. Assim como Vygotsky descreve o papel da linguagem no desenvolvimento do pensamento, a linguagem musical ajuda o estudante a organizar sues pensamentos musicais, permitindo-lhe interpretar uma peça com profundidade, criar variações e até improvisar, como no caso do jazz. Nesse ponto, o aprendizado do repertório não é mais apenas uma repetição técnica; trata-se de um processo em que o aluno é capaz de imaginar e conceber mentalmente a peça, mesmo sem tocá-la, refletindo um nível avançado de internalização.

Por fim, essa abordagem não apenas aprimora a técnica do aluno, mas também desenvolve sua capacidade de expressar sua subjetividade por meio da música, tornando cada performance única. O aluno passa a se enxergar como parte de uma tradição musical mais ampla, mas também como um agente criativo capaz de dar novas interpretações ao repertório. Essa evolução reflete a concepção vigotskiana que a linguagem é fundamental para a humanização, pois permite que o indivíduo se relacione com o mundo de forma significativa e transformadora.

A aplicação da teoria de Vygotsky ao ensino do trombone reforça a importância de compreender a linguagem musical como um mediador simbólico que organiza e estrutura o pensamento musical. A partir do aprendizado informal, como tocar de ouvido, até a abordagem mais formal, baseada na notação escrita, o desenvolvimento do pensamento musical ocorre por meio de processos de internalização e interação social. Esses processos permitem que o aluno não apenas reproduza sons, mas também intérprete e crie música.

O aluno do instrumento trombone, inicialmente exposto à prática direta, gradualmente avança para uma compreensão simbólica da música, passando a utilizar elementos como dinâmica, fraseado e harmonia para expressar ideias musicais complexas. Esse avanço é mediado pelo contato com professores e outros músicos, bem como pela prática reflexiva.

No nível avançado de estudos musicais o estudante internaliza a linguagem musical de tal forma consequentemente poderá conceber mentalmente uma peça antes de executá-la, criar variações e se expressar criativamente, não necessariamente criando novas melodias, como no jazz, mas realizando variações timbrísticas, expressivas e outras formas de criação.

3.5 O papel da emoção na aprendizagem e a formação humana.

As emoções e os sentimentos são uma das formas pelas quais o mundo real se reflete no ser humano (Blagonadezhina, 1978). Muitos objetos e fenômenos do cotidiano despertam experiências emocionais como alegria, tristeza, admiração, medo e raiva. Essas emoções são subjetivas e dependem das demandas da sociedade, das necessidades do indivíduo e do que é mais importante para ele.

> O aparecimento de experiências emocionais positivas ou negativas depende do atendimento ou não das necessidades e demandas da sociedade. Essa divisão não depende do valor que essas experiências têm para o homem, mas apenas caracteriza a relação que existe entre as causas que as produzem, as necessidades do homem e as demandas sociais. Objetos e fenômenos que permitem satisfazer necessidades ou que correspondem a demandas sociais causam uma experiência emocional positiva (satisfação, alegria, amor etc.). E, pelo contrário, o que dificulta a satisfação das necessidades, ou não está de acordo com as demandas da sociedade, motiva experiências emocionais negativas (insatisfação, tristeza, angústia, medo etc.). (Blagonadezhina, 1978, p. 355-356, tradução nossa).

Esse fato pode e deve ser considerado no contexto escolar, sendo relevantes a identificação e a análise da ZDP dos estudantes, para a proposição de atividades que estejam ao alcance dos alunos e estimulem sentimentos e emoções que promovam o desenvolvimento intelectual.

É importante diferenciar as vivências emocionais em dois grupos distintos, porém intimamente relacionados: as emoções e os sentimentos. As emoções são vivências emocionais mais simples e estão relacionadas, principalmente, à satisfação ou insatisfação de sensações orgânicas, como a necessidade de se alimentar, de saciar a sede ou de se defender em situações perigosas. Além disso, incluem-se nesse grupo as reações afetivas relacionadas às sensações; por exemplo, alguns fenômenos sensitivos, como sons, cores, cheiros, sabores, são agradáveis, enquanto outros são desagradáveis (Blagonadezhina, 1978).

Diferente dos sentimentos, que são específicos do ser humano, as emoções podem existir em outras espécies animais, principalmente as que se relacionam às necessidades orgânicas. Entretanto, mesmo as emoções humanas mais simples, como o estresse gerado pela fome, são movidas pelas experiências sociais.

Os sentimentos surgiram no curso do desenvolvimento histórico e social da humanidade e estão relacionados às condições em que os homens vivem. Pelo fato de terem caráter histórico e social, os sentimentos dependem das necessidades impostas culturalmente e se modificam no curso do desenvolvimento da história humana. Conforme esclarece Blagonadezhina:

> Mudanças nas condições sociais da vida mudam a atitude do homem em relação ao mundo e, como consequência, seus sentimentos mudam. Aquilo que em uma época histórica motivou sentimentos especiais aos membros de uma determinada classe social, pode motivar sentimentos opostos nos membros de outra classe social e em outra época histórica (1978, p. 359, tradução nossa).

Além das diferenças mencionadas, as emoções e os sentimentos se distinguem pelo grau de constância. As emoções são sempre circunstanciais e quando a situação que as gerou muda elas enfraquecem ou desaparecem rapidamente. Ao contrário, os sentimentos podem ser circunstanciais ou prolongados. Nesse último caso, eles aparecem de forma constante em relação aos objetos e fenômenos do cotidiano. De acordo com Blagonadezhina (1978), o sentimento prolongado permanece mesmo que em situações adversas o objeto cause sentimentos circunstanciais no indivíduo. Os sentimentos também podem se generalizar, tornando-se geneticamente permanentes. Essa generalização é resultado de repetidas experiências emocionais relacionadas a determinado objeto ou fenômeno.

Os sentimentos morais, estéticos e intelectuais constituem um grupo especial de sentimentos, conhecidos como sentimentos superiores. Blagonadezhina (1978, p. 371, tradução nossa) salienta que "[...] em todos os sentimentos superiores, é característico que o objeto que os motiva esteja em relação mútua com certos princípios, normas e demandas sociais". De acordo com o mesmo autor, esses sentimentos estão incrustados na sociedade na forma de valores, desse modo, o indivíduo pode ter consciência deles ou não.

Os sentimentos morais estão relacionados aos valores estabelecidos na sociedade. Pode-se dizer que esses sentimentos determinam o que é certo ou errado no convívio com outras pessoas.

> A origem dos sentimentos morais deve ser buscada na vida e na atividade conjunta dos homens, na generalização dos objetivos estabelecidos e na luta comum que eles realizam para alcançá-los. Qualquer coisa que esteja de acordo com os interesses gerais da sociedade parece certo e moral. Tudo o que prejudica o bem-estar da sociedade é proibido ou imoral. (Blagonadezhina, 1978, p. 368).

Entre os sentimentos morais, destacam-se os sentimentos de dever e responsabilidade e de honra pessoal e social. Os sentimentos morais são formados quando o indivíduo vivencia situações que exijam uma conduta moral. O relacionamento com outras pessoas é importante para que as normas morais sejam assimiladas. Nesse cenário, a escola é um espaço propício para o desenvolvimento dos sentimentos morais, uma vez que a educação escolarizada pode ampliar o conteúdo que motiva experiências emocionais. É na escola que o aluno pode começar a desenvolver o sentimento de dever e responsabilidade e a adaptar sua conduta às exigências sociais, dominando emoções que destoam de tais exigências (Blagonadezhina, 1978).

Assim como os sentimentos morais, os sentimentos estéticos são condicionados pela vida em sociedade. Esses sentimentos estão relacionados ao conceito de belo que está consolidado na sociedade em determinado contexto histórico. Desse modo, as normas estéticas geralmente não são as mesmas ao longo do tempo, além disso, elas podem variar conforme a classe social. A beleza, que corresponde às demandas sociais, pode ser aplicada a praticamente qualquer coisa do cotidiano, como objetos e fenômenos da natureza ou até mesmo a atitudes de outras pessoas. Os sentimentos estéticos são assimilados no convívio social, embora muitas vezes não tenhamos consciência dessa assimilação.

Os sentimentos intelectuais estão relacionados à atividade cognitiva e dependem da satisfação de interesses cognitivos e da solução de problemas racionais. Segundo Blagonadezhina (1978, p 370, tradução nossa), "[...] esses sentimentos incluem a experiência de que o conhecimento é um reflexo da verdade objetiva". Para que os sentimentos intelectuais se desenvolvam, é muito importante que a atividade cognitiva teórica se destaque como um tipo particular de atividade. A ideologia científica, uma das capacidades construídas na escola, tem grande influência sobre o desenvolvimento dos sentimentos intelectuais e é um exemplo de resultado alcançado por meio do trabalho com a atividade cognitiva teórica na escola. Podemos dizer que a assimilação de conhecimentos produzidos pela Ciência é, estritamente, relacionada aos sentimentos intelectuais. Na escola, os sentimentos intelectuais se desenvolvem à medida que se amplia o leque de conhecimentos proporcionados pelo estudo. A resolução de problemas é uma das formas mais significativas de ampliação da atividade intelectual. Destaca-se, também, que o desenvolvimento da abstração, processo presente no desenvolvimento do pensamento, é uma atividade que estimula o desenvolvimento de sentimentos intelectuais.

O acesso a conhecimentos científicos é fundamental para desenvolver e moldar os sentimentos, tanto quanto a maneira de propiciá-los. Conforme Blagonadezhina (1978, p 381, tradução nossa), muitas abordagens podem não surtir o efeito pedagógico esperado: "[...] persuasão constante e explicações excessivas podem levar a um resultado contrário". Com fundamentos nesse autor, consideramos que uma das principais funções do professor é estimular atitudes emocionais positivas em relação ao que é muitas vezes indiferente aos alunos, mostrando o quanto aquilo pode ser importante para as suas vidas. Para tanto, deve-se dar atenção especial ao planejamento de atividades que conduzam a este objetivo e estimulem o desenvolvimento de sentimentos relacionados à superação de dificuldades, à

responsabilidade, à valorização da própria personalidade e ao reconhecimento da importância social dos estudos para a vida em sociedade.

A evolução das emoções e dos sentimentos é de grande importância para a construção da personalidade de uma pessoa. O acesso a experiências sociais de qualidade influência de forma significativa na formação da conduta moral de cada indivíduo e na harmonia das relações inter e intrapessoais. Na jornada de desenvolvimento social, a escola tem um papel de destaque na evolução das emoções e dos sentimentos sociais, representando um dos primeiros acessos ao desenvolvimento substancial dos sentimentos superiores. O trabalho com os conhecimentos científicos e as atividades relacionadas à aquisição desses saberes são vivências práticas, que ajudam a construir a conduta em sociedade e a desenvolver os sentimentos de dever e responsabilidade. Nessa condição, é sempre pertinente pensar em abordagens que proporcionem experiências emocionais de alto valor educativo e que enriqueçam os sentimentos.

3.4.1 A catarse

Segundo Vygotsky (1999, p. 269) podemos definir catarse como um processo fundamental na experiência estética, especialmente na apreciação de obras de arte como fábulas, novelas e tragédias. Aristóteles, ao explicar a tragédia, introduziu o conceito de catarse como a purificação das emoções de terror e piedade por meio da experiência estética. Embora haja várias interpretações do termo, desde a visão moralista de Lessing até a ideia de conversão das paixões em inclinações virtuosas, ou a passagem do desprazer para o prazer conforme E. Müller, todas convergem para a ideia de transformação e purificação emocional.

Na obra de arte, as emoções são encerradas em uma contradição emocional, suscitando sentimentos opostos que são curto-circuitados e destruídos. A catarse ocorre quando essas emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a uma descarga, transformando-se em seus opostos. A base desse processo reside na natureza contraditória subjacente à estrutura de toda obra de arte. A reação estética, então, reduz-se a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos.

Essa transformação das emoções acontece através da forma artística, que muitas vezes contradiz o conteúdo, destruindo-o ou apagando-o. O artista utiliza a forma para deslocar o conteúdo e estabelecer seu domínio sobre ele, alcançando assim o efeito catártico da reação

estética. Esse processo envolve uma divergência interior entre conteúdo e forma, onde é através da forma que o artista consegue o efeito de destruir ou apagar o conteúdo.

Resumindo, a catarse na reação estética ocorre quando as emoções são suscitadas pela obra de arte e experimentadas com intensidade, mas encontram sua descarga na atividade da fantasia que a percepção da arte requer. Essa descarga central retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, resultando na purificação e na transformação das emoções, caracterizando assim a catarse estética.

3.4.2 O papel da emoção na prática musical

O ensino de um instrumento musical, como o trombone, envolve mais que a transmissão de conhecimento puro e simples, ele é profundamente marcado pela dimensão emocional do aprendizado. As emoções e os sentimentos, conforme apontado por Blagonadezhina (1978), refletem a maneira como o indivíduo se relaciona com o mundo e influenciam diretamente o seu desenvolvimento intelectual e artístico. No contexto do ensino musical, a forma como o aluno experimenta e vivencia as emoções durante o processo de aprendizado é crucial para sua motivação e progresso. A própria escolha de um instrumento para se estudar está intimamente ligado à emoção. O jovem músico, normalmente vê (e ouve) um solista tocando, ou um grupo (como foi meu caso) e é atraído pela melodia, harmonia, enfim todos os componentes estéticos. O somatório desses aspectos, que estão presentes em toda performance pública gera um pulsar do coração mais forte. Os pelos corporais se arrepiam e os olhos brilham. Essas emoções criam raízes profundas que impulsionam o estudante de música a prosseguir no processo.

Durante os estudos a emoção estará presente na ansiedade de tocar em público, na expectativa de tocar para o professor ou sendo visto pelos colegas. Novas alegrias surgem quando o árduo trabalho de tocar avança e o resulto é mostrado para pais e amigos. O professor também deve saber lidar com essas emoções promovendo um ambiente sadio.

As emoções no aprendizado de um instrumento musical também podem ser vistas como parte do processo catártico descrito por Vygotsky (1999). A catarse, que ocorre na experiência estética e na apreciação do repertório que está sendo proposto, o que incorre em mudanças na atual do músico. O professor deve dosar os desafios propostos para o crescimento musical do aluno para que isso não gere frustação e não venha a retirar o prazer

de simplesmente tocar. A prática musical oferece assim, uma oportunidade para o aluno experimentar essa transformação, onde emoções iniciais de dificuldade e tensão se convertem em sentimentos de realização quando as expectativas internas são alcançadas.

Nesse contexto, o professor de trombone desempenha um papel na mediação das emoções dos alunos. O estudante traz para a escola uma série de problemas pessoais que interferem no desenvolvimento e o professor, muitas vezes tem o papel de conselheiro acolhendo e orientando. Ele deve criar um ambiente de aprendizado que também estimule a curiosidade, a exploração criativa e a superação dos desafios, transformando dificuldades em oportunidades de crescimento emocional e artístico. Atividades planejadas que levem em conta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do aluno são essenciais para propor desafios que estejam ao seu alcance, mas que ao mesmo tempo incentivem a busca por novas conquistas. Ao fazer isso, o professor promove o desenvolvimento do aluno.

A emoção envolvida nos momentos de escolha pelo estudo musical, na relação com o instrumento, com os professores e com os colegas, também está presente no momento da apresentação musical. Nesse momento, é preciso ter uma relação controlada com a emoção. Se o intérprete se deixar dominar por esse sentimento, a performance será comprometida, pois todo o controle mental sobre o processo que está ocorrendo será afetado.

No nosso entender o ensino de um instrumento musical deve ser visto como um processo dialético, onde as contradições devem ser revertidas em desafios e superações. É a partir da integração entre o conhecimento técnico, histórico, social, que o aluno desenvolve uma compreensão mais profunda do ato de fazer música. Dessa maneira, o aprendizado do trombone, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, se torna um meio para a construção de uma personalidade musical, onde o conhecimento técnico e a sensibilidade emocional se complementam e se enriquecem.

3.5 A mediação simbólica no desenvolvimento do psiquismo: instrumentos e signos

Vygotsky, ao introduzir o conceito de signo na formação psicológica, rompeu definitivamente com a concepção de desenvolvimento de seus contemporâneos, no sentido de distinguir os modos de funcionamento naturais e os culturais. Os primeiros, decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores; os segundos, resultantes da evolução histórica tipicamente humana por meio das relações sociais.

Vygotsky abordou o psiquismo humano em uma perspectiva interfuncional, o que o levou a encontrar no signo o elemento unificador da formação psicológica, visto que é por meio da significação que se desenvolve e modifica a atividade interna das funções psicológicas superiores, de origem cultural. “Os signos e os significados mobilizados nas ações realizadas pelo indivíduo, em sua existência concreta, engendram as rearticulações interfuncionais” (Martins, 2011, p. 56).

A atividade significada unifica as funções do psiquismo humano, fazendo com que todas se desenvolvam em conjunto na interação cultural. As operações com signos surgem como resultado de um processo dialético, ativo e complexo, e não como algo que é introduzido do exterior para dentro da consciência. “A atividade de utilização de signos não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos: ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas” (Vigotski, 2003, p. 66).

O autor explica que toda forma psíquica elementar de comportamento preconiza uma reação direta do organismo a determinada situação, segundo a fórmula S-R (estímulo-resposta). Para que se alcancem os processos mais complexos de comportamento, estes requerem um elo mediador entre o estímulo e a resposta, que é o signo, que gera uma relação de nível superior entre o indivíduo e o meio, ou seja, uma relação mediada pela significação, que inibe as reações diretas. A mediação das significações promove formas cada vez mais complexas de comportamento, gerando novas significações na medida em que estruturam as funções psicológicas superiores como a memória, a atenção, a percepção, a imaginação e o pensamento. Segundo Martins (2011, p. 42), ao introduzir o conceito de mediação, Vigotski “não a tomou simplesmente como ‘ponte’, ‘elo’ ou ‘meio’ entre coisas; [...]. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento”. Ao distinguir instrumentos e signos, Vigotski explica que os primeiros operam no nível das modificações práticas sobre o meio material e os segundos no nível das mudanças psicológicas, estabelecendo transformações qualitativas na consciência humana. Estabelece, assim, a existência de uma dupla mediação: a técnica e a semiótica. Enquanto a mediação técnica permite ao homem dar uma nova forma à natureza, criando meios concretos como extensão de seu próprio organismo para atuar no meio externo, a mediação semiótica permite-lhe conferir a essas novas formas uma significação e uma dimensão simbólica.

Nessa relação entre os signos e a constituição da consciência, Leontiev (1970) ressalta a relação existente entre o significado social e o sentido pessoal que damos. O significado social é resultante das apropriações que o homem realiza historicamente. O sentido pessoal ou subjetivo é resultante de uma interatividade do homem com o mundo. Vygotsky (2000) diferencia significado de sentido ao assinalar que "o significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata" (Vygotsky, 2000, p. 465). Isto significa dizer que o significado é um conceito em movimento histórico de apropriação da realidade, que evolui de acordo com o contexto, podendo ser também "imutável e estável" em alguns casos, ou "inconstante", muitas vezes dinâmico. De acordo com Vygotsky (2000, p. 466), "o sentido real da palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra".

Nessa direção, existe o sentido de alguma coisa que está relacionado ao contexto ou circunstância. Na consciência, ambos, significado e sentido, estão intrinsecamente ligados um ao outro. No entanto, esses conceitos devem ser distinguidos.

Martins (2011) aponta para um significado com gênese supraindividual, que quer dizer que o significado de algo não surge apenas da experiência individual, mas tem uma origem supraindividual, ou seja, se forma a partir da prática social coletiva e das experiências da humanidade. Por isso, Martins assinala que os significados são construídos através da interação social e se manifestam objetivamente na prática social. O sentido, por outro lado, é mais subjetivo e está ligado ao motivo pessoal que leva um indivíduo a participar de uma atividade social. Em outras palavras, enquanto o significado é algo mais geral e compartilhado socialmente, o sentido é pessoal e depende das razões individuais para se engajar em uma atividade.

Segundo Leontiev (1970), há uma relação entre esses conceitos, afirmando que o sentido se expressa através das significações. Isso significa que a motivação pessoal (sentido) de alguém se manifesta através dos significados socialmente reconhecidos (significações). Portanto, o foco está em como os motivos pessoais dão vida aos significados estabelecidos socialmente. Ele destaca que não é a significação que se define pelo sentido, mas sim o sentido que se expressa através das significações.

Ilustrando a diferença entre esses dois conceitos, ao imaginar que uma criança está aprendendo a ler, o significado de aprender a ler diz respeito a uma capacidade que tem um significado coletivo e social: é essencial para a comunicação, acesso ao conhecimento e

participação na sociedade. Esse significado é construído supra individualmente, através das práticas e valores da sociedade. A questão do sentido para a criança, o sentido de aprender a ler, pode estar relacionado a motivos pessoais, como o desejo de entender histórias de que gosta, impressionar os pais ou acompanhar os colegas na escola. Leontiev sugere que é o sentido (motivo pessoal) que se manifesta nos significados (habilidade de leitura), e não o contrário. Ou seja, a razão pessoal da criança para aprender a ler dá vida e relevância ao significado social da leitura. Em síntese, o significado faz parte do coletivo, socialmente construído e objetivo. O sentido é pessoal, motivacional e subjetivo. E a relação entre os dois nos diz que o sentido (motivo pessoal) se expressa através dos significados (representações sociais), e não o oposto.

Da constituição dos signos em significado social e carregado de sentido pessoal, podemos dizer que ambos os significados se fundem na consciência. Voltamos ao aspecto da constituição da cultura no indivíduo porque ela gera simbolismos internos, que foram mediados simbolicamente para a constituição do psiquismo.

Vygotsky define a cultura como "um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem" (Vygotsky, 1997, p. 106). Aqui, o teórico faz uma distinção entre produto da "vida social" e produto da "atividade social". Levando-se em conta a matriz histórico-cultural de seu método, pode-se pensar que, no primeiro caso, a cultura é entendida como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade e, no segundo caso, como produto do trabalho social, nos termos em que falam Marx e Engels.

Dessa forma, para Vygotsky, a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Em síntese, tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem. A natureza da cultura é complexa e está relacionada com o caráter duplamente instrumental, técnico e simbólico da atividade humana.

Reiterando, a relação dos signos com estímulos culturais ocorre numa relação indireta e mediada. Portanto, todo signo pressupõe um elemento que é material, da ordem do sensível (som, imagem, impressão química, térmica etc.), que é justamente o que permite servir de sinal de alguma coisa para alguém. Com efeito, a história humana é a história de uma dupla e simultânea transformação, como diz Marx (1972, p. 63; 1977, p. 136), "da natureza e do homem". Uma não ocorre sem a outra. Ora, isto só é possível porque na atividade humana opera uma dupla mediação: a técnica e a semiótica. Se a mediação técnica permite ao homem

transformar (dar uma “forma nova”) à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa “forma nova” uma significação.

O signo, conforme Pino (2000), tem a propriedade de ser reversível, a de significar tanto para quem o recebe quanto para quem o emite. A obra de arte não só significa algo para quem a contempla, mas também para quem a produziu.

> O artista pode “ver-se” na sua obra. A medida em que a produz, torna-se o “outro” que olha e interpreta. O signo opera no campo da consciência, no qual ser autor e espectador constituem atributos de uma mesma pessoa. É por isso que a palavra dirigida ao outro produz efeito também naquele que a pronúncia. No mundo dos sinais não há reversibilidade, pois eles operam em um campo em que ainda não há consciência (Pino, 2000, p. 59).

Pino (2000) assinala que um sinal é simplesmente identificado, enquanto o signo precisa ser decodificado ou interpretado. O sinal faz parte do mundo dos objetos, já o signo, ao contrário, faz parte do mundo dos sujeitos, variando em função do contexto.

Isso significa que o que faz parte da história humana, da história da criança, é a criação dos mediadores semióticos que operam nas relações dos homens com o mundo físico e social. Esses mediadores se tornam simbólicos quando os espaços passam a ser representacionais, de modo que emerge um mundo novo, o mundo simbólico ou da significação. É a significação que confere ao social sua condição humana, expressão de como os homens organizam a sua convivência. Isso quer dizer que a convivência humana é regida por leis históricas, e não por mecanismos naturais ou biológicos.

Assim, enquanto os instrumentos técnicos não modificam a natureza da matéria, o signo imprime na forma uma relação de ordem abstrata que opera no nível da representação psicológica. Ainda que instrumentos e signos sejam mediadores da ação humana, o primeiro conduz a sua influência sobre o objeto da atividade, levando necessariamente a mudanças nesse, e o segundo constitui um mediador interno, voltado para mudanças psicológicas.

Entretanto, por mais que haja uma categorização desses dois tipos de mediadores, atestando sua natureza qualitativamente diferente, sua função na atividade humana não existe em separado. Desde que o homem utiliza instrumentos para facilitar a sua ação, existe a mediação em nível psicológico, visto que essa ação não pode ocorrer sem que haja algum nível de significação em sua consciência. “O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (Vigotski, 2003, p. 73).

Vigotski afirma consideravelmente o papel do outro na constituição cultural do homem. Porém, não se trata de encontrar no outro um simples mediador instrumental. A função do outro é muito mais profunda e complexa do que a relação de colaboração externa,

visto que “o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica” (Pino, 2000, p. 66). O que é internalizado das relações sociais não são as relações em si, mas o significado que elas têm para as pessoas, “o significado que o outro da relação tem para o eu” (idem, p. 66).

Sobre esse aspecto, González Rey (2004) assinala que Vigotski não se aprofundou suficientemente no conceito de sentido, que poderia resultar numa visão mais ampliada sobre a categoria comunicação e o lugar do outro no desenvolvimento. Contudo, o conceito de significado parece desdobrar-se no de sentido, uma vez que Vigotski utilizou este último para explicar que as palavras contêm uma complexidade para além da que é definida pela relação entre significante e significado.

> [...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. [...] é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade”, enquanto o significado “é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso, e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata” (Vigotski, 2001, p. 465).

Desta forma, a palavra muda de sentido conforme o contexto de comunicação e as relações que operam no sistema psíquico dos sujeitos da comunicação. Portanto, os sentidos, na concepção de Vigotski (2001), são relações de dimensão móvel e complexa no psiquismo do sujeito, visto que colocam em interação os elementos mais diversos de sua experiência simbólica e afetiva. Essa área subjetiva pertence ao sujeito individual, singular, sendo ele quem coloca em mobilidade os processos conscientes e inconscientes de sua personalidade para a construção dos sentidos que a palavra lhe suscita. Infere-se, portanto, que o autor não pretendeu esgotar as formas de mediação humana no conceito de signo, uma vez que ele afirma que “a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos ou signos” (Vigotski, 2003, p. 72).

De acordo com nosso entendimento, essa afirmação coloca em aberto possibilidades de ampliação de estudos sobre as formas de mediação, tendo em vista a complexidade da personalidade humana. Sobre essa questão, González Rey (2005, p. 190) afirma que a mediatização, a que Vygotsky se refere, não é somente semiótica, mas “a mediação integral de um sujeito que pensa e que se coloca ativamente diante da experiência, a partir da organização do sistema complexo de sentidos que caracterizam sua organização psíquica individual”.

3.5.1 Instrumentos e signos como conceitos para compreender a aprendizagem do instrumento trombone

Como mencionado, Vygotsky abordou o psiquismo humano em uma perspectiva interfuncional, identificando no signo o elemento unificador da formação psicológica. Por meio da significação, a atividade interna das funções psicológicas superiores, de origem cultural, é desenvolvida e transformada. Martins (2011, p. 56) reforça: “Os signos e os significados mobilizados nas ações realizadas pelo indivíduo, em sua existência concreta, engendram as rearticulações interfuncionais”. Essa atividade significada unifica as funções do psiquismo humano, promovendo seu desenvolvimento conjunto na interação cultural.

Os signos, segundo Vygotsky (2003, p. 66), não surgem como algo imposto externamente, mas como resultado de um processo dialético ativo. Ele explica que toda forma elementar de comportamento está fundamentada em uma reação direta ao estímulo (S-R). Contudo, para que ocorram processos psicológicos mais complexos, é necessário um elo mediador entre o estímulo e a resposta, que é o signo. Essa mediação inibe reações diretas, promovendo comportamentos mais sofisticados e estruturando funções psicológicas superiores, como memória, atenção, percepção, imaginação e pensamento. Conforme Martins (2011, p. 42), a mediação “não é simplesmente ‘ponte’, mas interposição que provoca transformações”.

Vygotsky distingue instrumentos e signos: enquanto os primeiros operam modificando o meio material, os segundos transformam qualitativamente a consciência humana. A mediação técnica permite que o homem molde a natureza, enquanto a mediação semiótica confere significados e dimensões simbólicas às suas ações. Nesse contexto, Marx (1977, p. 136) enfatiza a simultaneidade entre a transformação da natureza e do homem. Essa relação manifesta-se em uma dupla mediação: técnica e semiótica.

Os signos, como estímulos artificiais criados pelo homem, são mediadores internos voltados para mudanças psicológicas. Para Vygotsky (2004, p. 45), “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento [...] criando novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. Assim, os signos não apenas representam objetos, mas possibilitam a organização intrapsíquica, reestruturando o fluxo das operações psicológicas e promovendo o autodomínio.

A relação entre significado social e sentido pessoal, destacada por Leontiev (1970), é central na Teoria Histórico-Cultural. Vygotsky (2000) diferencia significado e sentido,

apontando que o primeiro é mais estável e uniforme, enquanto o segundo reflete uma zona dinâmica e subjetiva da experiência humana. “O sentido real da palavra é determinado por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência” (Vygotsky, 2000, p. 466).

Os signos artísticos, como os da linguagem musical, têm papel significativo na formação da consciência. Eles transcendem a representação sensorial, atribuindo significados complexos que organizam tanto a percepção quanto o pensamento. Na música, por exemplo, a notação gráfica e os símbolos dinâmicos são mediadores que conectam a execução prática às intenções composicionais, permitindo a internalização de conceitos culturais.

Os sistemas semióticos, como a linguagem, a notação musical e as regras sociais, são produtos históricos continuamente construídos. Segundo Oliveira (2002, p. 26), “a relação do homem com o mundo é mediada por instrumentos e signos”, que estruturam as funções psicológicas superiores e favorecem o desenvolvimento intelectual.

Na música, o desenvolvimento de sistemas músico-conceituais, como a notação, reflete transformações socioculturais. Desde a invenção dos neumas medievais até as partituras modernas, a evolução dos signos musicais possibilitou a sistematização do ensino e da prática musical. A internalização desses sistemas amplia a compreensão do fenômeno musical e enriquece o repertório simbólico do músico.

A aplicação dos conceitos de Vygotsky ao ensino musical destaca a importância da mediação cultural no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O domínio dos signos musicais, como a notação e os símbolos de dinâmica, não apenas facilita a execução técnica, mas também promove o entendimento profundo da música como linguagem cultural.

No ensino de instrumentos como o trombone, por exemplo, a mediação semiótica permite que o estudante transite de um nível concreto de aprendizado, baseado em sons e imitação, para um nível abstrato, onde conceitos como harmonia, ritmo e fraseado estruturam o pensamento musical. Essa progressão reflete o movimento descrito por Vygotsky, no qual o processo interpsíquico é transformado em intrapsíquico, consolidando habilidades que ultrapassam a mera reprodução técnica.

Os signos, como mediadores simbólicos, são fundamentais na organização do pensamento e na construção do conhecimento humano. No campo musical, eles permitem que o indivíduo integre suas experiências culturais e históricas ao aprendizado técnico e criativo. Como afirmou Vygotsky (2003, p. 73), “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados”, destacando a interdependência entre mediação técnica e semiótica no desenvolvimento humano.

Essa abordagem enfatiza a importância de um ensino musical que valorize tanto os aspectos técnicos quanto os culturais, promovendo uma educação integral que conecta o sujeito à tradição histórica e ao mesmo tempo fomenta a inovação criativa.

Na música, os signos desempenham um papel central como mediadores entre o intérprete e a obra. A notação musical, por exemplo, transcende sua função gráfica ao organizar a percepção e o pensamento musical, permitindo a internalização de conceitos culturais e históricos. Conforme Eyng e Galuch (2009, p. 136), os sistemas semióticos, como a notação musical, desempenham papel crucial na regulação das interações sociais e das práticas humanas.

Eyng e Galuch recorrem a Vygotsky em seu artigo:

> De acordo com Vygotsky (1995, p. 83), "[...] todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo [...]" (Eyng; Galuch, 2006, p. 137).

Continuando no aprofundamento do conceito de signos na música afirmam que:

> Na área musical, em específico, pode-se compreender como determinados signos e palavras assumem um campo significativo complexo, pois para o seu entendimento exige-se uma série de operações mentais. Como exemplo, cita-se o termo melodia. Nos compêndios tradicionais de Teoria Musical, tal palavra geralmente é definida como uma sucessão de notas. Sabe-se, porém, que melodia não envolve tão somente uma sucessão de notas, mas pressupõe a intencionalidade harmônica do compositor, o movimento rítmico-dinâmico, a organização das notas em pequenos motivos e o emprego de determinada escala musical (Eyng; Galuch, 2006, p. 137).

Oliveira contextualiza com o pensamento vigotskiano: :

> Quando trabalhamos com os processos superiores que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, asrepresentações mentais da realidade exterior são, na verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo. É justamente a origem dessas representações que Vygotsky está buscando quando nos remete à criação e ao uso de instrumentos e de signos externos como mediadores da atividade humana., no campo musical, inclui desde a técnica instrumental até os aspectos expressivos e estilísticos (Oliveira, 2002, p. 24).

A reflexão de Oliveira sobre os processos superiores do funcionamento psicológico humano destaca a importância das representações mentais como mediadores essenciais na relação do homem com o mundo. No campo musical, essas representações incluem tanto os aspectos técnicos quanto os expressivos e estilísticos, evidenciando como os signos e instrumentos externos moldam as práticas artísticas. Nesse sentido, a evolução da notação musical, desde os neumas[40] medievais até as partituras modernas, ilustra a transformação

[40] Os neumas eram figuras gráficas usadas na idade média, que indicavam subidas e descidas da melodia. Anteciparam a a notação musical moderna.

cultural dos signos, que não apenas facilitam o registro e a transmissão do conhecimento musical, mas também ampliam as possibilidades de criação e interpretação.

No ensino do trombone, a internalização dos signos musicais possibilita que o aluno desenvolva uma compreensão profunda dos elementos musicais, como fraseado, dinâmica e articulação. Esse processo, ao conectar o aprendizado técnico à interpretação cultural e histórica, reflete o conceito de Vygotsky que os signos organizam o pensamento e promovem o autodomínio. Dessa forma, a música deixa de ser apenas uma prática técnica para se tornar uma linguagem simbólica que conecta o intérprete a uma rica tradição cultural e promove a criatividade.

Essa abordagem destaca como os signos musicais, ao serem internalizados, transformam a relação do músico com a obra, proporcionando uma educação musical integral que valoriza tanto a técnica quanto a expressão artística e a sensibilidade histórica.

3.6 A imaginação e a criação na perspectiva vygotskyana

Neste tópico, exploraremos os conceitos de imaginação e criação dentro da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, destacando suas implicações e aplicações no campo do ensino do instrumento trombone.

A imaginação é considerada por Vygotsky como sendo uma atividade criativa que se baseia na capacidade do nosso cérebro de combinar elementos de forma inovadora. Para o autor:

> O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro (Vygotsky, 2012, p. 23).

Segundo Vygotsky, a imaginação se desdobra em dois tipos principais: a reprodutiva e a criativa. A imaginação reprodutiva está ancorada em memórias e descrições verbais, permitindo a recriação de imagens conhecidas, sendo amplamente utilizada no contexto educacional para a assimilação de novos conhecimentos.

> Se observarmos o comportamento do homem e toda a atividade que desenvolve, com facilidade reparamos que podemos distinguir dois tipos de atividade. A primeira, que podemos designar de reprodutiva ou reprodutora, está associada, de modo intrínseco, à nossa memória; a sua essência consiste no facto de o homem reproduzir ou repetir

> modos de comportamento já anteriormente elaborados e produzidos ou ressuscitar traços de impressões anteriores (Vygotsky, 2012, p. 23).

Em contraste, a imaginação criativa transcende essas limitações, combinando experiências passadas para gerar novas ideias e produtos, impulsionando avanços em campos como a ciência, a arte. Esse tipo de imaginação é crucial para a inovação e para a formação de novas práticas sociais.

> Todas as formas da imaginação criativa, incluem em si elementos afetivos. Isto significa que toda a construção da fantasia, inversamente, influencia os nossos sentimentos e, no caso de esta construção, por si só, não corresponder à realidade, todos os sentimentos por ela desencadeados são reais, vividos verdadeiramente e integrados pelo homem que os sente. Imaginemos uma situação simples de ilusão (Vygotsky, 2012, p. 39).

No desenvolvimento infantil, a imaginação é inicialmente rica em fantasia, evoluindo com o tempo e a experiência para formas mais objetivas e criativas. Vygotsky argumenta que a educação deve desempenhar um papel vital na promoção da criatividade, enquanto desenvolve uma postura crítica em relação às próprias criações. Assim, a imaginação não apenas facilita a visualização do que não existe, mas também possibilita a transformação significativa do mundo ao redor.

Ao abordar o conceito de criação, Vygotsky e outros teóricos, como Wundt, enfatizam que não há uma distinção essencial entre a criação popular e a individual. Ambas as formas de criação são moldadas por tradições culturais e técnicas, refletindo um esforço coletivo de transformação e inovação. A criação artística, seja ela de um pescador ou de um poeta renomado como Púchkin, é vista como um processo contínuo de significação e ressignificação, onde a combinação de experiências pessoais e coletivas resulta em novas formas de expressão e compreensão.

Na esfera musical, a criação não ocorre de maneira isolada, mas é influenciada por uma diversidade de elementos socioculturais. A musicalidade é um fenômeno dinâmico, em constante evolução e diálogo com diversas tradições e influências. Exemplos como a obra de J. S. Bach, que integrou estilos de diferentes compositores, e a presença de gêneros como a modinha na música brasileira, ilustram como a criação musical é um processo integrador e transformador.

A compreensão de Vygotsky sobre imaginação e criação oferece uma base teórica sólida para os alunos de música desenvolverem performances que não apenas refletem uma compreensão técnica, mas também uma profunda conexão cultural e pessoal. A capacidade de imaginar e criar novas interpretações musicais, ancoradas em uma rica tradição cultural e na

experiência pessoal, é fundamental para a formação de músicos capazes de inovar e contribuir de maneira significativa para a evolução da prática musical.

3.7.1 Imaginação e criação como processos psicológicos essenciais na aprendizagem do conceito musical

A imaginação é uma função psicológica tipicamente humana. Por meio dela, o homem pode criar imagens mentais daquilo que nunca viu na realidade, antecipando planos e ideias que ainda não se materializaram. Ela permite ao ser humano a capacidade de transformar o mundo primeiro mentalmente e depois concretamente. Para Ignatiev (1960 *apud* Costa e Lima, 2020, p. 253), "[...] a imaginação é a criação de imagens com uma forma nova, é a representação imaginativa que depois se transformam em coisas materiais ou em atos práticos do homem"). Segundo o mesmo autor, essa função apareceu e se desenvolveu no processo de trabalho, por meio do qual o homem transforma o mundo ao seu redor com objetivos específicos e sempre orientado por um plano.

Rubinstein (1978) afirma que a imaginação está intimamente relacionada à capacidade de modificar o mundo, de transformar a realidade e de criar algo novo. De modo geral, a imaginação é entendida como processos que se desenvolvem em imagens. Para Vygotsky (2012, p. 25), "[...] todos os objetos do nosso cotidiano, não excluindo os mais simples e habituais, são, por assim dizer, imaginação cristalizada".

Apesar de permitir a criação de imagens que não existem ou que não podem se concretizar, a imaginação tem sempre como base a realidade objetiva e está ligada à atividade prática (Ignatiev, 1960). A estreita relação entre imaginação, realidade e atividade prática também depende do conhecimento da realidade concreta, pois quanto mais rica é a experiência, mais as criações se aproximam do que é real. Além disso, a imaginação está condicionada aos conhecimentos, interesses, costumes, capacidades e hábitos de cada pessoa (Ignatiev, 1960).

Rubinstein (1978) discute as formas inferiores e primitivas de imaginação, que se apresentam de maneira involuntária, sob a influência de necessidades e instintos não conscientes. Questões emocionais normalmente estão relacionadas às imagens formadas. Segundo o teórico, "[...] essa forma de imaginação é encontrada em sua pura aparência apenas em casos limítrofes nos níveis inferiores da consciência, nos estágios da sonolência e nos sonhos" (Rubinstein, 1978, p. 365). A imaginação, enquanto função psíquica superior,

permite a formação e transformação de imagens de acordo com os objetivos da atividade criativa consciente.

Ignatiev (1960) pondera que a imaginação pode se manifestar de forma involuntária, quando as imagens aparecem de forma não intencional, e voluntária, quando há um ato intencional na formação de imagens. A imaginação voluntária pode ser dividida em dois tipos: a imaginação reprodutiva e a imaginação criativa.

A imaginação reprodutiva está associada à memória, consistindo na reprodução de modos de comportamento já elaborados e produzidos, ou na ressuscitação de traços de impressões anteriores (Vygotsky, 2012, p. 21). Ela se baseia na reprodução de objetos ou fenômenos que já existem. Esse tipo de imaginação é comum em atividades como o ensino, onde os alunos precisam reproduzir conceitos novos apresentados verbalmente pelo professor.

A imaginação reprodutiva pode ser um elemento significativo no aprendizado musical. No processo de ensino musical, os alunos buscarão na imaginação recursos para internalizar e executar peças musicais, recriando mentalmente instruções verbais, visuais e partituras. Essa forma de imaginação também está presente na prática individual dos músicos, auxiliando na visualização mental de notas e movimentos, solidificando a memória muscular e a precisão técnica.

A imaginação, segundo Vygotsky, é um processo psicológico intrínseco à criação musical. Essa capacidade de formar imagens mentais a partir da realidade permite ao músico transformar experiências passadas em novas expressões musicais, criando melodias e harmonias[41] em tempo real. Na improvisação musical, o trombonista, por exemplo, usa sua imaginação para combinar elementos musicais previamente assimilados, como escalas, arpejos e frases melódicas criadas anteriormente por ele mesmo ou outros músicos, adaptando-os ao contexto da sua própria performance e ao diálogo na performance com outros músicos. A imaginação aqui atua como um mediador entre o conhecimento musical acumulado e a criação de algo novo, transformando a prática do músico essencialmente em uma ação criativa.

[41] Para o músico que toca um instrumento melódico geralmente é um desafio pensar na harmonia implícita em cada harmonia, mas aqueles que adquirem essa habilidade, através do treino ou do estudo de um instrumento harmônico complementar, enriquecem substancialmente sua interpretação, seja tocando aquilo que está escrito ou improvisando. Exemplos deste tipo de performance podem ser claramente percebidas em improvisações de trombonistas que improvisam sem acompanhamento de instrumento harmônico.

A imaginação criativa, conforme descrita por Vygotsky, não é um processo que surge de forma espontânea e desconectada da realidade, mas está intimamente relacionada à prática e à experiência concreta do músico. Para improvisar, o trombonista precisa conhecer profundamente os padrões e estilos musicais, além de ter domínio técnico sobre o instrumento. Quanto mais rico seus conhecimentos sobre seu instrumento e maior sua compreensão das estruturas harmônicas e rítmicas, mais elementos ele terá para manipular durante a improvisação. Assim, a imaginação no processo de improvisação se alimenta da memória musical do intérprete, que reconfigura elementos conhecidos em novas combinações, transformando a linguagem musical em uma forma de expressão pessoal e coletiva.

A relação entre imaginação e realidade, destacada por Vygotsky, também se reflete no fato de que a improvisação não é um processo puramente subjetivo, mas responde ao contexto da performance, ao ambiente sonoro e às interações com outros músicos. O trombonista, ao improvisar, deve ouvir atentamente as contribuições dos demais integrantes da banda, reagindo e adaptando suas criações ao que está sendo tocado ao seu redor. Esse diálogo musical é, em si, uma forma de imaginação compartilhada, na qual os músicos constroem juntos uma narrativa sonora que vai além do que cada um poderia criar isoladamente. Nesse sentido, a imaginação na improvisação é simultaneamente individual e coletiva, possibilitando a criação de experiências musicais que refletem a interação viva entre técnica, conhecimento e criatividade.

O segundo tipo de imaginação é a imaginação criativa, que consiste na criação de novas imagens e práticas. Vygotsky (2012, p. 23) afirma que o cérebro não apenas conserva e reproduz a experiência passada, mas também é um órgão combinatório, capaz de modificar criativamente a experiência passada para criar novas situações e comportamentos. A imaginação criativa tem importância social, possibilitando a invenção de novos instrumentos, a descoberta de leis científicas e a criação de obras musicais significativas.

A imaginação criativa é sempre movida por uma necessidade ou problema social, o que dá forma aos produtos desse tipo de imaginação. Vygotsky (2012, p. 13) explica que a criatividade é historicamente determinada e parte de um sistema de significados complexo, que se modifica ao longo do desenvolvimento humano. Ela se liga à realidade de várias maneiras: pelas experiências anteriores, pela criação de novas experiências a partir da imaginação, pelas emoções e sentimentos, e pela criação de algo completamente novo que não existe na realidade.

No contexto musical, a imaginação criativa é especialmente evidente em práticas como a improvisação. No jazz, por exemplo, o músico utiliza suas experiências e conhecimentos prévios para criar novas melodias e harmonias em tempo real. Essa habilidade de criar algo novo e original, mesmo dentro de um contexto conhecido, é um exemplo claro do que Vygotsky descreve como o cérebro combinatório – utilizando elementos da experiência musical passada para criar novos comportamentos musicais no presente.

A imaginação criativa também se manifesta na experimentação com novas técnicas e efeitos sonoros no trombone popular, como o uso de *glissandos* e surdinas. Para o professor de trombone, incentivar a imaginação criativa nos alunos é fundamental para que eles superem as limitações da imaginação reprodutiva e desenvolvam novas interpretações e criações musicais.

Vygotsky (2009) assinala que a imaginação criativa se constrói a partir de elementos tomados da realidade e reelaborados subjetivamente. A criação resultante retorna à realidade com uma nova força ativa, modificando o mundo ao seu redor. Portanto, a imaginação criativa não é apenas um divertimento ocioso da mente, mas uma função vital para a transformação social e cultural, que parte da combinação e reelaboração de experiências anteriores.

Para Vigotski (2009), o círculo completo da atividade criadora é "concluído quando ela se encerra ou se cristaliza em imagens externas" (p. 39). Esse encerramento é denominado pelo autor como imaginação cristalizada. Segundo o teórico, as diversas manifestações de criação, entre as quais encontramos a arte, são viabilizadas pela objetivação de um ciclo imaginativo que se encerra. Esse percurso imaginativo que irá se cristalizar, por sua vez, é constituído por alguns fatores, entre eles destacamos a necessidade de adaptação do ser humano ao meio que o cerca. Pois, um ser adaptado não possui necessidades de criação, nem desejos, nem anseios de mudança. Assim, a inadaptação impulsiona as ações inventivas e criativas. Portanto, a criação implica, ainda, em um processo de cristalização da imaginação, ou seja, a passagem das ideias para a realidade concreta, onde elas ganham forma e modificam o meio.

Existe ainda uma *ressurreição espontânea de imagens*, que deriva de algo que "[...] ocorre de repente, sem motivos aparentes" (Vigotski, 2009, p. 40). A criação espontânea é uma espécie de origem *motriz* da criação, onde "os motivos existem [necessidades, desejos, anseios], mas as ações estão ocultas em formas latentes do pensamento por analogia, do estado afetivo, do funcionamento inconsciente do cérebro" (Ribot *apud* Vigotski, 2009, p. 40). Dentre esses motivos, as latências são também propulsoras da imaginação cristalizada.

Em terceiro lugar, a subordinação da imaginação está ligada à experiência que "[...] depende da capacidade combinatória e do seu exercício, isto é, dos frutos da imaginação em forma material" (p. 41). As criações dependem do conhecimento elaborado pelo sujeito, adquirido em um percurso acadêmico, prático, experienciado e esse conhecimento é impulsionado pelas condições históricas e culturais em que ele se encontra.

Desse modo, não há criação sem apropriação e repetição, tanto em Vigotski quanto em Bakhtin; não há novidade sem assumir e incorporar o antigo, ou seja, o antigo passa a se revestir do novo, do atual. Nesse sentido, qualquer objeto ou ato criativo parte desse sistema dialético e, portanto, do contraditório que abarca o atual e o anterior ao mesmo tempo.

Dessa forma, de acordo com Vygotsky, os processos mentais funcionais são, em certa medida, processos imaginativos, isto quer dizer que a singularidade da imaginação reside no fato de que as imagens das experiências prévias se alteram, constituindo outras e novas imagens. Trata-se de uma atividade mental que modifica as conexões já estabelecidas entre imagem e objeto, produzindo outra imagem figurativa. A imagem assim produzida opera como modelo psíquico a ser conquistado como produto da atividade orientada por ele, ou seja, por meio desse processo se constrói a imagem antecipada do produto da atividade (Martins, 2011, p. 180).

Por conseguinte, segundo o teórico, o processo de criação não se dissocia do fenômeno produtivo da memória; ou seja, esse processo se consolida através de uma variedade de interações que o indivíduo estabelece com o seu ambiente social e cultural, tornando-se mais rico ou mais limitado conforme a qualidade de suas experiências (Vigotski, 2011).

O ato de criar ou amoldar, dar forma, envolve a reelaboração interna das experiências sociais, na relação que González Rey (2013) chama de semiótico-emocional. Isso quer dizer que no processo de reconstrução subjetiva estão implicados os elementos simbólicos permeados pelas emoções que dão sentido às relações dos indivíduos com o seu meio. Dessa forma, a base psicológica que constitui o indivíduo como ser criativo está relacionada ao contexto e à diversidade de significados que o envolvem, bem como às suas motivações, que são de ordem afetiva e cognitiva.

Quanto à imaginação criativa, Rubinstein (1978) destacou três características. A primeira compreende o validar de novas conexões entre elementos que integram imagens produzidas pelas experiências e conhecimentos prévios. Segundo o autor, essa é a característica básica do avanço qualitativo das produções humanas, especialmente no que

tange à criação científica e tecnológica (Martins, 2011, p. 182). A segunda característica engloba projeções que apontam um futuro distante, ideias imaginárias, como foi a criação do avião, por exemplo. A terceira característica diz respeito à imaginação artística, na qual um contexto ideal prévio se expressa de forma concreta e plástica. Uma imaginação multiplamente criativa advém de inúmeras relações. Esse processo, por sua vez, vincula-se ao próprio desenvolvimento do psiquismo, especialmente pela interseção com a *linguagem, com o pensamento e com os sentimentos* (Martins, 2011, p. 183).

Retomando, como surge a capacidade de combinar e criar e, em especial, como isso ocorre na música? Essa atividade não surge de imediato, mas ocorre de forma lenta e gradual, seguindo de formas mais simples a complexas durante as etapas etárias de desenvolvimento (Vigotski, 2009, p. 19).

Em primeiro lugar, toda imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade. A função combinadora de nosso cérebro cria algo totalmente novo em relação a sua função conservadora existente, porém, o ato de recombinar demonstra alta complexidade. Portanto, a acumulação da experiência é o primeiro momento de um processo de imaginação e criação. A conclusão pedagógica resulta de uma multiplicação de experiências sólidas para a atividade de criação, porque "quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou, através de atividades diversificadas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação" (Vigotski, 2009, p. 23) e a criança terá acesso à produção histórico-cultural. Como exemplo, tomamos a ideia de um concerto num contexto de significação, seus elementos componentes são tomados da realidade e recombinados através de elementos utilizados para sensibilizar o público, tais como o uso de escala menor, pois gera uma sensação melancólica ao ouvinte, enquanto uma escala maior proporciona uma sensação de alegria na consciência do público. A recombinação busca memórias nos encadeamentos harmônicos e nas melodias, nos ritmos e nos estilos dos ambientes onde se ouviu previamente uma música que produziu uma memória afetiva, estes é que são os traços fantásticos, e não os seus elementos primários como a melodia, a harmonia e o ritmo.

A combinação e criação no músico instrumentista é um processo contínuo de estudo e prática, onde a acumulação de experiências musicais e a transformação dessas vivências alimentam sua imaginação e criatividade. Esse processo evolui conforme o músico se expõe a diferentes estilos, práticas de repertório, agregando elementos que podem ser combinados de novas maneiras. Através do estudo e da prática, o instrumentista adquire uma compreensão das nuances musicais, como o uso de diferentes escalas para evocar emoções (exemplo,

escalas gregas), o que lhe permite criar musicalmente de forma original.

A criatividade do músico se manifesta na sua habilidade de associar e reinterpretar memórias musicais durante a performance. Quando improvisa ou adapta uma peça, ele reorganiza suas lembranças afetivas e musicais, gerando novas conexões. Isso vai além de aspectos técnicos, abrangendo a evocação de atmosferas e sentimentos que são percebidos tanto por ele quanto pelo público. Assim, a imaginação musical transforma a realidade sonora, permitindo ao trombonista expressar sua individualidade e agregar ao diálogo musical.

A vivência e a socialização enriquecem o fazer musical ao se unirem à imaginação, que é o reino da fantasia. A imaginação é despertada e ganha forma por meio das experiências de outras pessoas, transmitidas a nós através de relatos, literatura e outras formas de expressão artística. Elementos como as narrativas e seus efeitos sobre os ouvintes têm o poder de mobilizar e criar imagens mentais que geram novas combinações, contribuindo para a construção de nossa própria experiência. A experiência dos outros, quando compartilhada, permite ao ouvinte imaginar o que não foi vivenciado diretamente, possibilitando a assimilação de vivências histórico-sociais que ampliam nossa compreensão. Assim, a experiência pessoal se torna mais rica à medida que incorpora essas vivências compartilhadas, integrando-as ao nosso repertório. Neste caso, a experiência direta nutre a imaginação; no outro, é a imaginação que amplia e transforma a experiência (Vigotski, 2009, p. 24).

Um exemplo claro disso na música é a obra *Romeu e Julieta* de Tchaikovski (estreado em 1880), um poema sinfônico que contém uma narrativa interna. A composição traz à tona momentos de encontro, paixões, conflitos, amor proibido e tragédia, conduzindo a uma experiência de catarse. Nesse contexto, a música atua como uma forma de linguagem que comunica a experiência cultural humana de maneira ampla, não apenas pela sua forma sonora, mas pela sua capacidade de evocar e compartilhar imagens e sentimentos. Isso demonstra que a imaginação criadora não se baseia apenas em experiências diretas e imediatas, mas é um fenômeno complexo, alimentado pelas múltiplas influências que integram o processo comunicativo e cultural.

3.6.1 Audição crítica e aprendizagem do instrumento trombone

Um elemento importante para o desenvolvimento da musicalidade é a audição crítica. Essa prática vai além da escuta pura e simples, pois envolve uma análise consciente e reflexiva sobre os elementos musicais, como melodia, harmonia, ritmo e a interpretação dos

músicos. Através da audição crítica, o estudante de música aprende a perceber detalhes sutis e as intenções expressivas nas performances, o que enriquece seu repertório mental de referências musicais e fortalece sua capacidade de criar novas interpretações. Assim, a audição crítica serve como uma ponte que conecta a experiência prática de ouvir música com a elaboração de imagens musicais em sua mente, que serão arcabouço para uma imaginação criativa.

No contexto da criação musical, especialmente em práticas como a improvisação, a audição crítica se torna uma ferramenta indispensável. Através da análise de gravações e performances ao vivo, o músico pode identificar e internalizar padrões melódicos, variações rítmicas e diferentes abordagens interpretativas. Esse processo alimenta sua imaginação, fornecendo material para a criação de novas combinações durante a performance.

A audição deve ser concatenada através de anotações, com o apontamento de trechos, passagens importantes, tonalidades utilizadas, forma e estilo, um processo que auxilia em muito a organização do pensamento, mas é pouco utilizado pelos alunos atualmente.

A integração entre teoria e prática nos estudos musicais possibilita uma compreensão mais profunda das complexidades do fazer musical, permitindo que a unidade entre ambos se manifeste de forma clara. No contínuo movimento entre teoria e prática, a teoria deve ser aplicada de volta à prática, enriquecendo e transformando as ações do músico. Esse processo dialético facilita uma apropriação mais sólida da cultura musical, ao mesmo tempo em que fortalece a atuação do músico, tornando-o mais consciente e reflexivo sobre suas próprias práticas.

Embora a audição crítica seja um recurso poderoso para o desenvolvimento da musicalidade, ela também pode, em algumas situações, incentivar excessivamente a imitação. O estudo atento de gravações e performances de outros músicos pode levar o estudante a reproduzir as interpretações e escolhas expressivas desses artistas, em vez de buscar sua própria voz. Essa tendência à imitação é particularmente presente quando o aluno se concentra exclusivamente em copiar os detalhes de uma performance, sem refletir criticamente sobre as razões por trás das escolhas musicais do intérprete original. Por isso, é fundamental equilibrar o processo de escuta com uma análise que promova a individualidade criativa do estudante, incentivando-o a compreender os fundamentos da interpretação, ao invés de apenas replicá-la. Este cuidado deve observado pelo professor. Uma obra gravada traz consigo as impressões interpretativas daquele músico que a registrou. Essas

interpretações são únicas e refletem a criação interna desses artistas, que naturalmente serão diferentes das de outros músicos.

3.6.2 O papel da consciência musical na aprendizagem e desenvolvimento do estudante de música

Segundo Bernardes (2010) a consciência é um fenômeno psíquico exclusivo dos humanos, que se desenvolve através da interação social e da mediação por signos e linguagem. Ela (a consciência) está relacionada à capacidade de refletir a realidade objetiva e depende do significado social acumulado e transmitido historicamente através da linguagem. No entanto, a consciência não é apenas um reflexo passivo do mundo, mas um produto ativo da atividade dos indivíduos no contexto social (p. 309, 310).

A consciência humana está profundamente ligada à linguagem, que carrega significados socialmente acumulados. Esses significados permitem que os indivíduos tenham uma percepção consciente da realidade. A consciência é formada e transformada através da atividade social dos indivíduos. A interação com outros e a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade são cruciais nesse processo. A consciência é entendida como resultado das relações sociais e das significações elaboradas pela sociedade ao longo de sua história. Essas relações e significações mediam a individualidade e as potencialidades humanas.

O trabalho social e a linguagem são fundamentais para o desenvolvimento da consciência. Contudo, na sociedade capitalista, a fragmentação do trabalho e a alienação impedem a plena objetivação da consciência. Como fenômeno psíquico, a consciência regula a conduta humana ao vincular as necessidades individuais às condições objetivas da vida em sociedade. Esse processo é essencial para o desenvolvimento humano, que ocorre através da atividade mediada e da socialização.

Assim, temos que a consciência é uma construção social e histórica, que se forma através da linguagem e da atividade social, refletindo a complexa interação entre o indivíduo e o mundo social e objetivo, com implicações no ensino musical.

Ao aprender a tocar um instrumento musical, o estudante de música decodifica a notação musical que carrega significado socialmente acumulado. Cada nota, pausa e símbolo na partitura têm um significado específico que foi desenvolvido historicamente e compartilhado na comunidade musical. A compreensão desta notação permite ao músico

desenvolver uma percepção consciente da música que está sendo tocada, assim como a linguagem permite a comunicação de pensamentos.

Tocar um instrumento musical e interpretar partituras são atividades profundamente sociais. O estudante de música não apenas aprende através da interação com professores e colegas, mas também se insere em uma tradição musical que transcende gerações. Durante a prática e performance, o músico internaliza conhecimentos acumulados pela humanidade, como técnicas de execução e estilos interpretativos, mediadas pelas interações sociais na escola de música ou na orquestra.

A habilidade de tocar um instrumento e interpretar partituras é resultado das relações sociais e das significações elaboradas pela comunidade musical. Cada peça de música e cada técnica de execução têm uma história e uma cultura associadas que o músico se apropria ao longo de sua formação. Ao participar de ensaios e performances, o músico se engaja nas relações sociais que mediam sua individualidade como músico e as potencialidades desenvolvidas historicamente pela comunidade musical.

A prática instrumental pode ser vista como um trabalho socializado, onde a experiência musical acumulada pela humanidade é transmitida de professor para aluno. No entanto, a alienação pode ocorrer se o músico se sentir desconectado do significado mais profundo da música, tratando-a apenas como uma série de técnicas a serem dominadas sem entender seu contexto cultural e histórico. Superar essa alienação envolve uma conscientização do papel da música na sociedade e uma conexão mais profunda com o significado e o sentido das peças executadas.

A consciência do músico regula sua conduta ao vincular suas necessidades e objetivos (como a expressão artística e a comunicação emocional) às condições objetivas da prática musical (como técnica e teoria musical). Esse processo é essencial para o desenvolvimento do músico, que ocorre através da atividade mediada pela partitura e pela interação social. A prática musical, nesse sentido, não é apenas um contexto para o desenvolvimento, mas um elemento determinante no processo de humanização do músico.

Ao tocar um instrumento musical e interpretar partituras, o estudante de música está engajado em uma atividade que exemplifica os conceitos de consciência discutidos por Bernardes (2010). A prática musical é mediada pela linguagem (notação musical), socialmente contextualizada, é fundamental para o desenvolvimento da consciência musical do indivíduo. Ela regula a conduta do músico, permitindo que ele se aproprie dos significados

acumulados pela tradição musical e os atualize em sua performance, criando uma experiência musical rica e consciente.

A consciência musical, conforme discutido, é profundamente moldada pelos processos de imaginação, criação e audição crítica, sendo esses elementos fundamentais para o desenvolvimento integral do músico. A imaginação permite ao músico transformar e reinventar experiências musicais, projetando novas possibilidades sonoras a partir de referências acumuladas. A criação, por sua vez, é o momento em que a imaginação se cristaliza em novas expressões musicais, seja por meio da improvisação ou da composição, refletindo a capacidade do indivíduo de ir além da simples reprodução e trazer algo inovador à tradição musical. A audição crítica, então, complementa esse ciclo ao promover uma escuta ativa e analítica, que não só alimenta a imaginação do músico com novas ideias e estilos, mas também oferece um espaço de reflexão sobre as interpretações alheias e as suas próprias.

Esses processos interagem com a consciência musical ao fornecer ao músico as ferramentas para interpretar a música de forma mais consciente e criativa. Ao praticar a audição crítica, por exemplo, o músico pode distinguir nuances interpretativas que enriquecem sua própria interpretação, ao mesmo tempo em que a criação musical, sustentada por uma imaginação bem desenvolvida, permite uma renovação constante de suas abordagens performáticas. Dessa forma, a consciência musical emerge como uma síntese dessas práticas, onde o músico internaliza os significados culturais e históricos da música e os atualiza em sua prática, contribuindo para a continuidade e a renovação da tradição musical. Assim, o desenvolvimento da consciência musical, ancorado nesses processos, garante que a prática musical do indivíduo contribua com o fazer musical coletivo.

3.6.3 Processos de criação em tempo real: a improvisação como um elemento fundamental da criação musical e aprendizagem do estudante de música

A criação musical se manifesta de diversas formas, como na composição, na interpretação e na improvisação, cada uma com características e relevâncias próprias. O compositor elabora a música e a registra, enquanto o intérprete traz a obra à vida, introduzindo nuances interpretativas que dialogam com o texto musical, explorando articulações, dinâmicas e sonoridades de forma pessoal e criativa. Essas nuances, como a decisão de ajustar a dinâmica em função do contexto de uma performance orquestral, representam uma criação em tempo real. Esse processo de criação em tempo real pode ser

muito discreto o que não acontece com a improvisação melódica.

A improvisação é uma forma de criação que envolve a construção musical em tempo real de maneira espontânea, permitindo uma interação direta com os elementos da música, como ritmo, melodia e harmonia. Diferentemente da composição, que é planejada, e da interpretação, que trabalha a partir de uma obra preexistente, a improvisação exige um equilíbrio entre liberdade criativa e domínio técnico, tornando-se uma expressão imediata do pensamento musical.

No entanto, mesmo fora do contexto da improvisação, o músico que interpreta realiza criações em tempo real, seja ao adaptar dinâmicas para equilibrar sua presença em um conjunto orquestral, seja ao ajustar fraseados para dar maior expressividade à obra. Essas decisões, assim como a improvisação, estão alinhadas às concepções de Vygotsky sobre a imaginação e a criação como processos que permitem ao ser humano transcender a experiência imediata. Assim, tanto na improvisação quanto na interpretação, o ato criativo é essencial, refletindo a subjetividade, a sensibilidade e a criatividade do músico em cada performance.

Quanto à habilidade da improvisação melódica (ou rítmica) o músico precisa de uma preparação cognitiva, que organize mentalmente sua performance. Santiago (2001) destaca que “é importante para o músico ter uma concepção clara da obra que irá intermediar na presença dos ouvintes. Esta concepção é elaborada durante inumeráveis horas de estudo em que mecanismos musculares, afetivos e mentais se conjugam para fazer soar música” (p. 164).

Um processo que se mostra essencial para o desenvolvimento de habilidades interpretativas e criativas é o ensaio, através do qual o músico antecipa a execução musical final. No entanto, para realizá-lo de forma eficaz, é indispensável que o aluno amplie suas referências musicais por meio da escuta de um repertório variado. Essa prática possibilita a internalização de signos e conceitos musicais, como alturas, ritmos e expressões, que são fundamentais para uma execução artisticamente consciente. Nesse contexto, o professor desempenha um papel crucial ao incentivar o contato com diferentes estilos e gêneros musicais, propondo a audição de obras que abranjam contextos históricos e culturais diversos do seu.

Quanto a improvisação (em suas variadas formas), o estudante lida simultaneamente com os fundamentos de composição, audição e performance, refletindo sobre conceitos como armações de clave, construção de harmonias, sentido musical da frase e estrutura da peça. Esse processo estimula uma compreensão mais profunda da interação entre as vozes e da

intensidade adequada em cada parte, promovendo uma interpretação musical mais consciente e refinada. Ideias próprias são colocadas em prática no ato de tocar e podem demonstrar uma evolução sobre os conteúdos apreendidos anteriormente dando indicações ao professor de novos conceitos e técnicas que poderão ser adicionadas ao repertório do músico.

A improvisação, por sua natureza, manifesta-se de formas variadas em diferentes estilos musicais, como jazz, bossa nova, choro, samba e música folclórica. Cada uma dessas vertentes é de grande artístico único, refletindo as nuances culturais e estilísticas de seus contextos de origem. Essa diversidade de manifestações reforça a importância de uma abordagem pedagógica que valorize tanto a riqueza dessas tradições quanto a inovação.

A improvisação, por essência, é um processo criativo que exige que o músico faça uso tanto da imaginação reprodutiva quanto da criativa. Na base desse processo, está a imaginação reprodutiva, que permite ao intérprete acessar, durante a performance, elementos musicais previamente assimilados ao longo de sua formação. Esses elementos incluem frases melódicas, estruturas harmônicas, estilos rítmicos e até mesmo padrões interpretativos que o músico aprendeu ao longo de sua experiência musical. Ao tocar, o intérprete evoca mentalmente essas referências, reorganizando-as para adaptar-se ao momento presente da performance.

No entanto, a improvisação vai além da simples repetição de padrões já conhecidos. Ela envolve a imaginação criativa, que permite ao músico combinar esses elementos de maneira inédita, criando algo totalmente novo a partir de fragmentos conhecidos. Vygotsky descreve o processo criativo como a habilidade de recombinar experiências passadas de forma inovadora, e isso se manifesta claramente no ato de improvisar. O músico utiliza as ferramentas técnicas e teóricas adquiridas, mas as transforma conforme a necessidade expressiva do momento, criando novas frases melódicas, dinâmicas ou variações rítmicas que nunca foram tocadas antes.

Conforme Vygotsky, a criação, mesmo em formas livres como a improvisação, está sempre ancorada na realidade social e nas interações simbólicas que moldam o indivíduo. Na improvisação musical, essa relação se manifesta nas influências absorvidas pelo intérprete, vindas de outros músicos, diferentes estilos e experiências musicais coletivas. A troca de símbolos implícitos, como olhares, gestos e variações sutis de dinâmica e ritmo durante uma performance, evidencia como a imaginação criativa se entrelaça com a vivência social. Além disso, a improvisação envolve a antecipação mental de possíveis direções musicais, na qual o músico projeta-se no futuro ao imaginar como certas sequências de notas e harmonias serão

recebidas ou como um fraseado dialogará com os demais músicos. Esse processo de visualização mental demonstra a aplicação da imaginação, permitindo ao músico selecionar e concretizar suas ideias no momento da performance. Assim, a improvisação combina imaginação reprodutiva e criativa, recriando experiências passadas e, simultaneamente, transcendendo-as para criar algo novo e original. Isso reflete a essência do processo criativo humano: a capacidade de transformar a realidade e criar novas formas musicais, profundamente conectadas tanto à experiência pessoal quanto à dimensão social da música.

Para um dos estudiosos do tema no Brasil, Dauelsberg (2001), a improvisação é uma das manifestações mais antigas assumindo características distintas ao longo do tempo. “Poderia-se supor que a improvisação musical deverá ser tão antiga quanto a própria existência da música, pois ela não poderia passar a existir sem um meio através do qual se utilizasse a improvisação como uma ferramenta” (Daulsberg, 2001, p. 15).

Dauelsberg prossegue nos trazendo definições de vários autores. Para Willi Apel é “a arte de executar música espontaneamente sem a colaboração de partitura ou texto-memória” (*apud* Dauelsber, 2001, p. 64). Segundo a New Harvard Dictionary of Music é “a criação de música durante o ato de performance (2001, p. 64).

Ainda segundo Michéal O'Suilleabhain é “o processo de interação criativo (em público ou solitário; consciente ou inconsciente) entre o músico executante e um modelo musical o qual pode ser mais ou menos fixado” (*apud* Dauelsberg, 2001, p. 65).

E de acordo com o *GROVE´s Dictionary of Music and Musicians*,

> é [a] criação de uma obra musical ou de sua forma final à medida que está sendo executada. Pode significar a composição imediata da obra pelos executantes a elaboração ou ajuste de detalhes numa obra já existente ou qualquer coisa dentro desses limites (*apud* Dauelsberg, 2001, p. 64).

E temos em Jardim a informação que “a improvisação equivalente ao grego ‘autoshediazzo’ significa ‘trazer à superfície aquilo que lhe é próprio’. ‘Autòs’ significa ‘eu próprio’. ‘Automatizar’ equivale a ‘tornar espontâneo fazer espontaneamente a partir do seu próprio movimento’” (*apud* Dauelsberg, 2001, p. 60).

É importante ressaltar o caráter temporal e único da improvisação. À medida que o músico cria a música “à medida que está sendo executada” sem a limitação de se tocar uma melodia previamente escrita pelo autor da obra, ele cria algo novo e singular. Não haverá outra frase musical criada igual àquela. Quando o músico cria sua improvisação sobre um tema previamente composto, ele também se torna um cúmplice com o autor original, e surge uma co-criação.

A improvisação, então, transcende a mera execução musical e se torna uma expressão

íntima e profunda do intérprete, onde cada performance é uma janela única para a alma do músico. Nesse contexto, a improvisação não é apenas um ato criativo, mas um diálogo vivo entre o presente e o passado, entre o intérprete e o compositor, e entre a tradição e a inovação. Este fenômeno revela uma característica da música, ser uma arte dinâmica e em constante transformação, onde cada nota improvisada carrega consigo a história e a identidade do músico e da sociedade na qual ele está inserido, ao mesmo tempo em que contribui para a evolução contínua da música como um todo.

No entanto, ao analisar as metodologias tradicionais de ensino do trombone, percebe-se uma lacuna significativa: a falta de ênfase na improvisação e na criação musical. Muitas abordagens pedagógicas se concentram quase exclusivamente na técnica, na leitura de partituras e na reprodução fiel das obras escritas, negligenciando a importância da criatividade e da expressão pessoal no processo de aprendizado. Essa prática pode limitar o desenvolvimento artístico dos estudantes, reduzindo-os a meros executores de obras pré-existentes, em vez de incentivá-los a se tornarem músicos completos e criativos.

A improvisação esteve presente nos primórdios da música cristã através de manifestações emocionais e espontâneas ligadas a momentos de êxtase (Ferand *apud* Dauelsberg, 2001, p. 20). O mesmo autor destaca elementos da improvisação nos adornos merismáticos do canto ambrosiano e gregoriano (ibidem).

A improvisação esteve presente no período barroco, nos acompanhamentos feitos pelo órgão, nas óperas e em outras formas musicais.

> No início do período barroco, a ornamentação estendida igualmente para formas seculares e sagradas, às árias da ópera e do oratório, às cantatas e 'concertos sagrados', às canções e peças solo de todos os tipos, e apareceu também nas formas crescentes da música instrumental, especialmente sonatas e concertos. [...] Mesmo muito mais tarde, quando o período barroco atingiu seu apogeu, Paganini poderia escrever: “Meus deveres exigem que eu toque em dois concertos a cada semana e sempre improviso com acompanhamento de piano. Escrevo este acompanhamento com antecedência e trabalho com meu tema no decorrer da improvisação” (Bailey, 1993, p. 19).

Atualmente a improvisação tem estado presente principalmente no jazz, entendendo o jazz como um estilo musical que inicialmente surgiu nos EUA, porém se expandiu para muitos países.

A improvisação é uma das manifestações da criatividade na música. Ela deve ser contextualizada de acordo com o estilo musical no qual o músico está inserido. Um músico que toca em uma orquestra sinfônica raramente terá a oportunidade de improvisar novas

melodias. No ambiente da música clássica[42], os músicos precisam se ater com alto grau de fidelidade ao que está escrito na partitura, e não é adequado realizar mudanças na duração das notas ou acrescentá-las. Nesse caso, a criação ocorrerá nas escolhas de dinâmicas e nas nuances expressivas. O músico deverá identificar o volume de som mais adequado para a execução de determinado trecho, considerando o estilo da época, o tamanho da orquestra, o tamanho do teatro e outros aspectos.

É essencial desenvolver uma literatura pedagógica para o ensino do trombone que valorize a improvisação e a criação musical, enriquecendo a formação dos trombonistas e contribuindo para a inovação e revitalização da música. Esse enfoque permitiria que o músico explore sua própria identidade e fortaleça o ato de criar música com originalidade, promovendo uma educação onde técnica e criatividade caminhem lado a lado. Ao incentivar a improvisação nas aulas de trombone, cria-se um ambiente de aprendizado dialético, no qual a unidade entre educação e prática musical é reforçada, resultando em intérpretes versáteis, capazes de se expressar autenticamente e de dialogar com a tradição de forma inovadora.

Diante da diversidade de manifestações da improvisação e da criação musical, torna-se evidente que esses processos não são apenas ferramentas artísticas, mas elementos fundamentais para o desenvolvimento integral do músico. A improvisação, seja no jazz, no barroco ou em manifestações folclóricas, revela-se como um espaço privilegiado para o exercício da criatividade, da expressão individual e do diálogo cultural.

Incorporar a improvisação e a criação musical no ensino do trombone é um passo essencial para formar músicos que não apenas dominem o instrumento, mas que também sejam capazes de explorar sua própria identidade artística. Esse enfoque promove a internalização de conhecimentos teóricos e práticos, que são então reorganizados criativamente durante a performance, transformando o músico em um agente ativo na construção do discurso musical.

Além disso, é crucial compreender a improvisação como um processo dialógico que conecta o passado e o presente, a tradição e a inovação. Ao improvisar, o músico não apenas resgata elementos históricos e culturais, mas também os reconfigura para atender às demandas expressivas do momento, criando novas formas de interação com o público e com outros músicos.

---

[42] Utilizo o termo música clássica para me referir à música erudita e não ao estilo classicismo, que foi posterior ao barroco.

Por fim, a criação melódica e a improvisação devem ser contextualizadas em cada estilo musical, incentivando os estudantes a dialogar com diferentes tradições e desenvolver uma abordagem reflexiva e autônoma. Cabe ao professor orientar esse processo, fornecendo estímulos, repertórios e ferramentas pedagógicas que inspirem os alunos a transcenderem o papel de meros executantes. Dessa forma, a educação musical do trombone pode evoluir para um modelo mais inclusivo, criativo e transformador, no qual técnica e sensibilidade artística caminhem lado a lado, preparando músicos não apenas para o mercado, mas também para a constante renovação da linguagem musical.

3.6.4 Criação e forma

A música é uma arte com grande poder de contágio sobre os ouvintes e essa força está diretamente ligada à coerência da forma. Esta é uma característica não somente da música, mas também de outras formas artísticas.

A forma na música desempenha um papel fundamental na maneira como a obra é percebida e experimentada pelo músico e pelo ouvinte, garantindo a coerência. Por permitir que os elementos que compõem a composição musical — como melodia, harmonia, ritmo e textura — sejam concebidos dialeticamente, possibilita a criação de uma experiência estética que está acima da execução musical em si. Nessa perspectiva, enquanto a melodia se constitui no guia da peça, a harmonia lhe oferece suporte e profundidade. Ao mesmo tempo, o ritmo organiza as durações das notas ao longo do tempo, conferindo pulsação e movimento à obra, e a textura, como resultado da combinação de diferentes linhas melódicas e harmônicas, contribui para uma sonoridade mais rica e complexa. A interação desses componentes define a estrutura da composição, conferindo-lhe sentido e direção, evidenciando a unidade dialética entre os elementos musicais.

Existem diferentes formas de composição musical, cada uma com características específicas que influenciam a maneira como a obra é percebida. A forma binária, dividida em duas partes, e a ternária, com três seções, exemplificam a organização estrutural clássica. O rondó, ao alternar um tema principal com seções contrastantes, cria variações dinâmicas. Formas mais complexas, como a sonata e a forma variada, possibilitam o desenvolvimento aprofundado de ideias musicais. No jazz, a estrutura formal frequentemente se assemelha à da sonata clássica, com introdução, exposição, desenvolvimento e coda. Durante a seção de solo, típica do jazz, os músicos improvisam sobre a progressão de acordes do tema, criando

variações a cada repetição, conhecidas como “chorus”. Essa flexibilidade na forma é essencial para a improvisação, permitindo que os músicos explorem ideias criativas enquanto mantêm a coesão estrutural da peça.

Nesse contexto, a forma musical não é apenas um conjunto de regras, mas o meio pelo qual o compositor organiza os elementos sonoros para transmitir uma experiência estética coesa. Schoenberg (1996, p. 35) destaca o papel do motivo como o elemento básico da forma musical, comparável ao “germe” da ideia, cujo desenvolvimento confere unidade e lógica à composição. Da mesma forma, Vygotsky (2001, p. 41) enfatiza que pequenos detalhes, como variações mínimas de altura, tempo ou intensidade, são determinantes para a perfeição da execução musical. Segundo o autor, esses ajustes sutis têm o poder de intensificar o efeito emocional da obra, evidenciando a importância da forma como elemento essencial para o contágio artístico. Assim, tanto a estrutura global quanto os detalhes mínimos contribuem para que a música alcance seu potencial expressivo, tocando o ouvinte em um nível profundo e inesquecível.

E nesse sentido, Tolstoi (*apud* Vygotsky 2001, p. 41), afirmou que há uma força psicológica na forma artística e que “sua violação em seus elementos infinitamente pequenos acarreta a destruição do efeito artístico” E que Schoenberg (1996, p. 35) ao considerar que o elemento básico da forma musical, é frase, uma linha melódica que corresponde aproximadamente à uma frase falada ou cantada encerrada em uma pausa para a respiração, destaca o motivo como um elemento menor da frase:

> Até mesmo a escrita de frases simples envolve a invenção e o uso de motivos, mesmo que, talvez, inconscientemente. Usado de maneira consciente, o motivo deve produzir unidade, afinidade, coerência, lógica, compreensibilidade e fluência do discurso. O motivo geralmente aparece de uma maneira marcante e característica ao início de uma peça. Os fatores constitutivos de um motivo são intervalares e rítmicos, combinados de modo a produzir um contorno que possui normalmente, uma harmonia inerente. Visto que quase todas as figuras de uma peça revelam algum tipo de afinidade para com ele, o motivo básico é frequentemente considerado o “germe” da ideia: se ele inclui elementos, em última análise, de todas as figuras musicais subsequentes, poderíamos, então, considerá-lo como o “mínimo múltiplo comum”; e, como ele está presente em todas as figuras subsequentes, poderia ser denominado “máximo divisor comum”. (Schoenberg, 1996, p. 35).

Entendimento que vai de encontro às concepções de Vygotsky (2001, p. 41) ao afirmar que

> [...] de sorte que, o contágio pela arte da música, que, parece, suscita-se de modo tão simples e fácil, só o conseguimos quando o executante encontra aqueles momentos infinitamente pequenos, necessários à perfeição da música. O mesmo acontece em todas as artes: um mínimo mais claro, um mínimo mais escuro, um mínimo acima, abaixo, à direita, à esquerda na pintura; entonação uma mínimo atenuada ou reforçada na arte dramática, ou produzida um mínimo antes, ou um mínimo depois;

> um mínimo de repetição, de reticência e exagero em poesia, e não há contágio (Vigotsky, 2001, p. 41).

Assim, no entendimento de Briulov, citado por Vygotsky (2001) “a arte começa onde começa o mínimo” (p. 41).

Nessa linha Vygotsky ao enfatiza a importância da forma na arte musical destaca que a manipulação dos elementos formais, como altura, tempo e intensidade do som, é crucial para a criação de uma experiência estética significativa. Conforme Vygotsky (2001), um pequeno desvio em qualquer um desses elementos pode resultar na perda da perfeição da execução musical e, consequentemente, na perda do poder de contágio da obra.

Assim, segundo Vygotsky (1999), a habilidade do artista em encontrar esses momentos infinitamente pequenos necessários à perfeição da obra de arte é fundamental para a criação artística.

Nesta perspectiva Vygotsky (2001) considera que a obra de arte perde seu efeito estético se sua forma for destruída, ressalta que que toda a força do efeito artístico está ligada exclusivamente à sua forma. Conforme o autor: Tudo o que o artista encontra pronto, palavra, sons, fábulas correntes, imagens comuns etc., tudo isso constitui o material da obra de arte, incluindo-se as ideias contidas na obra (Vigotski, 1998, p. 60). Portanto, para o autor a forma refere-se à disposição artística desse material para suscitar um certo efeito estético.

Aprofundando-se na questão da forma Vygotsky (1999) a entende dentro de uma teoria psicanalítica, particularmente relacionada ao papel dessas estruturas na expressão dos desejos reprimidos e na manipulação da censura recalcadora da consciência.

> Primeiro, essa forma deve propiciar uma satisfação superficial como que autônoma, de ordem puramente sensorial, e servir de chamariz, de prêmio prometido ou, em termos mais corretos, de prazer prévio que atrai os leitores para a causa difícil e angustiante de fazer o inconsciente reagir (1999, p. 88).

Acrescenta também que há significados básicos da forma artística, a satisfação superficial, levando-a a proporcionar uma satisfação superficial e sensorial, atraindo os leitores ou espectadores para a obra de arte. Satisfação que serve como um chamariz para engajar o público na obra.

Outro significado é o dos reprimidos, onde a forma artística atua como um mascaramento artificial que permite a expressão dos desejos reprimidos sem despertar a censura da consciência. Isso significa que a forma artística permite que os desejos sejam expressos de maneira aceitável socialmente, ao mesmo tempo em que evita a rejeição consciente. “É como se a forma atraísse o leitor e o espectador e os enganasse, uma vez que, segundo Rank, tudo é questão de forma, e o leitor, enganado por essa forma, ganha a possibilidade de superar as suas atrações recalcadas (Vygotsky, 1999, p. 88).

Vygotsky aborda a natureza do prazer estético na arte, destacando que os psicanalistas distinguem entre um “prazer preliminar” e um “prazer verdadeiro”. O prazer preliminar está relacionado à forma artística, enquanto o prazer verdadeiro surge da liberação de tensões na mente do espectador.

Em suma, Vygotsky argumenta que, na teoria psicanalítica, a forma artística desempenha um papel essencial na expressão de desejos reprimidos e na criação do prazer estético. A forma artística atua como um véu que permite a expressão desses desejos de maneira aceitável e atrativa, ao mesmo tempo em que evita despertar a censura consciente. Processo que exige uma ordem que antecede a forma e, ao mesmo tempo, é reflexo dela.

Ao abordar o tema Vygotsky propõe uma análise de um esquema gráfico que represente a obra e justificando a partir da compreensão de que através da análise de uma obra literária, pode-se identificar “traços estilísticos próprios de um gênero” (1999, p. 183).

Assim, Vygotsky (1999) buscou identificar, na obra de Ivã Búnin, *Leve Conto*, curvas melódicas nas palavras do texto. Identificação que se associa à forma artística dada ao material.

Para Vygotsky também há regras para o encadeamento das palavras, as quais chama de leis do ritmo[43] (1999, p. 186).

[43] “Refere-se à metodologia, elaborada em particular nos trabalhos de B. V. Tomashevski e G. A. Shengueli (e ultimamente desenvolvida nos trabalhos de A. N. Kolmogorov), nos quais a análise estatística dos tipos rítmicos das palavras da língua corrente serve de base para pôr de manifesto aquilo que é específico para um dado poeta (por exemplo, quando se estuda a diferença entre o iambo do poeta dado e o iambo “calculado” ou “ideal” que se pode construir partindo unicamente das regularidades rítmicas da língua, sem recorrer a outros dados complementares) (1999, p. 358).

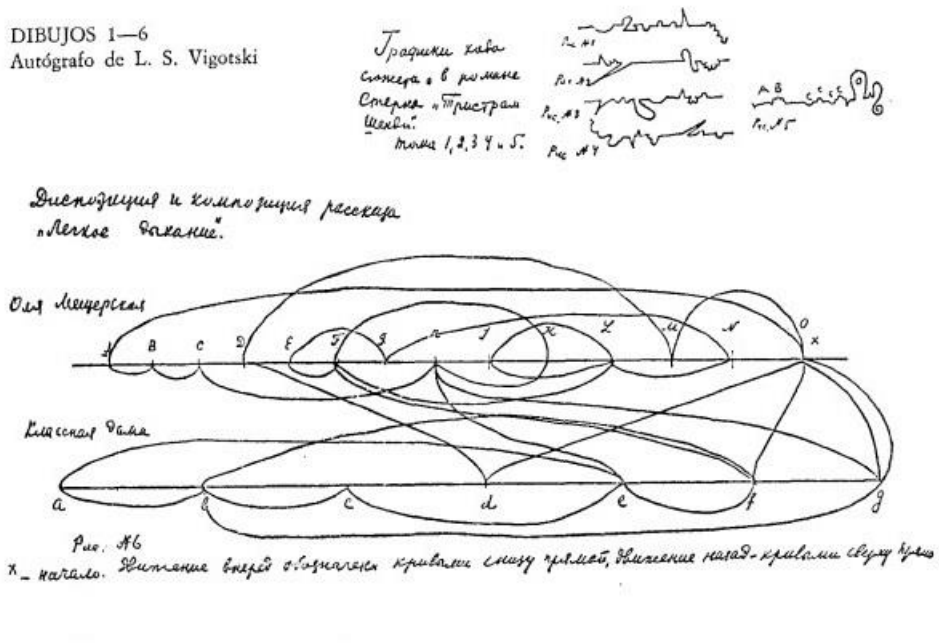


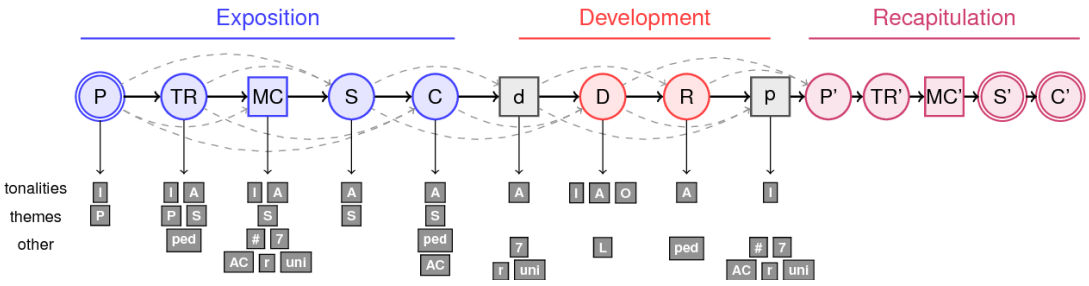
Figura 3: desenho de Vygotsky sobre a forma da obra Leve Conto, de Ivã Búnin (1999, p. 186).

Paulo Bezerra, o tradutor desta versão em português da Psicologia da Arte de Vygotsky nos fornece a seguinte tradução do esquema gráfico:

> Gráficos do desenvolvimento da fábula no romance de Sterne Tristam Shandy Tomos 1, 2, 3, 4 e 5. Disposição e composição do relato "Leve alento". X - começo. O movimento para frente é representado com curvas abaixo da reta. O movimento para trás, com curvas acima da reta (Vygotsky, 1999, p. 187).

No esquema de Vygotsky é possível observar uma semelhança com os gráficos utilizados na música para entender formas musicais. Tomemos como exemplo a figura 4, que demonstra as partes da forma sonata[44]:

Figura 4: Modelo de Markov esboçando uma estrutura regular de uma forma sonata a partir de características identificadas em análises



Fonte: Bigo *et al* (2017, p. 6).

[44] A forma sonata é uma estrutura musical que serve como referência para a forma composicional de obras do período clássico (meados do século XVIII até aproximandamente 1820. É frequentemente utilizada nos primeiros movimentos de sonatas, sinfonias, concertos, quartetos e outras obras. Muitos teóricos musicais a subdividem em três seções distintas: a exposição, o desenvolvimento e a reexposição e/ou coda (ou cauda).

Pela ilustração acima podemos perceber que a forma em música é composta por simetria e apresentação de ideias, no nosso caso é representada por melodias e harmonias. A ideia inicial é apresentada como sendo uma exposição que em seguida sofre variações que mantém seu espírito original, é o desenvolvimento. A parte final é chamada de reexposição, posto que a ideia inicial reaparece sendo reforçada e acrescida de elementos novos.

A forma é um importante elemento na música e ocorre através do posicionamento de acordes, apresentação de melodias e elementos rítmicos. Como afirma Goetschius (1904):

> A presença da forma na música manifesta-se, antes de tudo, pela disposição dos tons e acordes em compassos simétricos e pelos inúmeros métodos de arranjo tonal que criam e definem o elemento do ritmo — a distinção entre valores de tempo curtos e longos, e entre pulsos acentuados e não acentuados (isto é, fortes e fracos) (Goetschius, 1904, p. 3, tradução nossa do original[45]).

Schoenberg (1967) contribui com nossa conceituação ao informar que a forma se refere a um número de partes da música:

> O termo *forma* é usado em vários sentidos diferentes. Quando utilizado em conexão com a forma binária, ternária ou rondó, refere-se principalmente ao número de partes. A expressão *forma sonata* sugere, em vez disso, o tamanho das partes e a complexidade de suas inter-relações. Ao falar de minueto, scherzo e outras formas de dança, tem-se em mente o compasso, o tempo e as características rítmicas que identificam a dança (Schoenberg, 1967, p. 1, tradução nossa[46]).

A forma pode ser encontrada em obras do repertório de concerto, em obras do jazz, na música popular brasileira, no choro, na música folclórica. Quanto ao choro Moreira e Navia (2019) assinalam que:

> Dentre os gêneros musicais brasileiros, o choro é talvez aquele que mais despertou, e possivelmente ainda desperta, o interesse de autores com respeito à sua organização temática. Sua estrutura formal – derivada em grande medida das danças de salão europeias do fim do séc. XIX – possibilitou que ferramentas analíticas concebidas principalmente para a explicação e compreensão do repertório clássico e romântico fossem facilmente adequadas às particularidades do gênero, em especial os escritos sobre a forma musical de Arnold Schoenberg (1996), contribuindo para a sua inserção e disseminação na academia (2019, p. 160).

---

[45] The presence of form in music is manifested, first of all, by the disposition of tones and chord in symmetrical measures, and by the numerous methods of tone arrangement which create and define the element of rhythm, - the distinction of short and long time-values, and of accented and unaccented (that is, heavy and light) pulses.

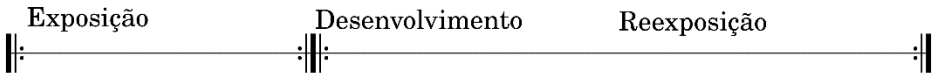
[46] The term *form* is used in several different senses. When used in connection with binary, ternary, or rondo form, it refers chiefly to the number of parts. The phrase *sonata form* suggests, instead, the size of the parts and the complexity of their interrelationships. In speaking of minuet, scherzo, and other dance forms, one has in mind the meter, tempo, and rhythmic characteristics that identify the dance.

A forma na música é constituída de períodos com a apresentação dos temas principais e secundários, algo semelhante ao que encontramos nas canções: estrofe e refrão. A respeito do choro Moreira e Navia aprofundam a questão quando dizem que:

> Diversos autores (Tiné 2001; Almada 2006; Barreto 2006; Rezen Diversos autores (Tiné 2001; Almada 2006; Barreto 2006; Rezende 2014; Palopoli 2018) reconhecem o caráter periódico dos temas do choro – a correspondência temática entre o primeiro e o terceiro quartos do tema bem como a distinção cadencial característica entre antecedente e consequente – e admitem o período de dezesseis compassos como sua estrutura normativa (2019, p. 161).

No repertório da música de concerto tomaremos como exemplo a forma sonata que é dividida em três seções: exposição – temas principais da peça; desenvolvimento – explora e desenvolve o tema fazendo mudanças tonais; reexposição – neste momento o tema principal é reapresentado.

Figura 5: esquema gráfico da forma sonata.



Fonte: elaborado pelo autor.

A forma sonata é encontra em grandes obras sinfônicas, mas também em peças para solistas, um repertório constante nos programas de ensino superior do trombone. A aplicação dos princípios da Teoria Histórico-cultural de Vygotsky colocará o estudante do instrumento em um novo patamar de compreensão musical e do seu papel dentro da sociedade. Algumas proposições poderão ser utilizadas e aqui elencaremos uma delas.

Inicialmente é preciso introduzir o aluno ao contexto histórico e cultural do surgimento da forma sonata. Neste momento pode-se utilizar de gravações com o acompanhamento na partitura para que possa ser percebida exposição, desenvolvimento e reexposição. Compositores que realizaram obras com a aplicação da forma sonata, tais como, Mozart, Haydn e Beethoven, são importantíssimos com exemplos práticos.

O professor deverá identificar a Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, ou seja, o nível técnico-artístico em que o aluno se encontra e a partir propor atividades musicais (exercícios) para que o próximo estágio possa ser alcançado.

A interação social do estudante do instrumento trombone no ensino especializado ocorre de formas variadas, mas frequentemente com o fazer musical em conjunto. O estudante poderá tocar em uma orquestra e perceber auditivamente e visualmente os elementos componentes da exposição, como ocorre o desenvolvimento do tema e a reexposição.

Oportunidade semelhante ocorre quando aluno de instrumento toca uma peça que utilize da forma sonata com um pianista correpetidor[47].

Ferramentas culturais como observar a interpretação de artistas de outros países poderá trazer um auxílio na compreensão da obra e suas partes.

O conceito da forma sonata será internalizado mais facilmente se a criação for estimulada através da escrita de uma pequena peça que possua tema, desenvolvimento e reexposição. Chegará o momento em que o junto com o professor o aluno poderá realizar uma reflexão sobre todo o processo de aprendizado e aplicar uma autoavaliação.

A compreensão da forma musical é vital tanto para músicos que tocam a música de concerto quanto para os improvisadores do jazz. A forma atua como um guia que organiza os elementos musicais – como melodia, harmonia e ritmo – fornecendo uma base sobre a qual o músico improvisa. Nesse contexto, o improvisador pode explorar e expandir as fronteiras da forma, criando variações e dialogando com melodia previamente dadas por ele mesmo ou por outros. Este vínculo traz a coerência necessária para que a música se retroalimente compondo uma macro-forma. Esse equilíbrio entre a liberdade criativa e a adesão à forma contribui enormemente para que o resultado percebido pelo ouvinte seja compreensivo. Ao manipular os pequenos elementos da música – desde motivos rítmicos até a fluidez da melodia – o músico improvisador poderá criar música nova e original.

A improvisação não ocorre em um vácuo; ela é moldada pelo entendimento das formas musicais e pelas experiências prévias do músico, tanto em termos técnicos quanto culturais. No jazz, por exemplo, a forma da sonata, com suas seções de exposição, desenvolvimento e recapitulação, serve de base para os solos improvisados, nos quais cada músico cria variações sobre a progressão harmônica do tema. Esse processo é semelhante à prática clássica de tema e variação, onde a essência da peça é preservada enquanto os detalhes são transformados de maneira criativa. A improvisação, assim, pode ser vista como uma espécie de diálogo contínuo entre a forma e a criatividade, onde o músico usa sua compreensão da estrutura para criar novas expressões sonoras em tempo real, enriquecendo a obra com sua própria voz e perspectiva artística.

Nesta perspectiva, dentre os muitos conceitos que formam o arcabouço epistemológico da Teoria Histórico-cultural de Vygotsky, entendemos que a imaginação e criação são

[47] Em muitas escolas especializadas os alunos têm acesso ao um pianista correptidor que irá tocar com ele algumas obras musicais que estão propostas nos programas. Esses correpetidores realizam uma intereção dinâmica com o aluno propondo abordagens interpretativas novas e assim enriquecendo a obra musical.

imprescindíveis para uma melhor compreensão da tarefa do professor do instrumento musical trombone. Uma vez que, segundo autor, o estímulo à criação musical deve estar presente desde o início do ensino do instrumento, sendo aprofundado no caminhar educacional do estudante do nível intermediário e avançado proporcionando uma formação que promova o desenvolvimento da capacidade do aluno de inovar, e explorar combinar e criar novas composições musicais a partir de elementos da realidade. O que requer do professor motivá-los para que não apenas reproduzam obras e estudos técnicos, para que desenvolvam uma visão pessoal e criativa sobre o repertório e sua própria sonoridade.

Com efeito, a imaginação desempenha um papel essencial no processo de improvisação e interpretação no ensino do instrumento trombone. Uma vez que, quando o aluno é motivado a imaginar diferentes possibilidades sonoras e a explorar novas combinações melódicas e harmônicas, ele constitui sua subjetividade, ao vivenciar variações dinâmicas, timbres e articulações, criando interpretações únicas que vão além da leitura estrita das partituras. Assim, a imaginação torna-se fundamental para promover o desenvolvimento da capacidade de criar composições e improvisar arranjos de acordo com as escolhas interpretativas e técnicas do instrumentista.

No ensino do trombone, a criação pode ser incentivada por meio de exercícios que desafiem os alunos a compor pequenas peças ou a criar variações sobre temas já existentes. Esse processo de criação é fundamental para que o aluno desenvolva uma compreensão mais profunda dos aspectos técnicos do instrumento, como articulação, fraseado e controle da coluna de ar, ao mesmo tempo em que exercita sua expressão musical. A criação não apenas amplia o repertório do trombonista, mas também fortalece sua autonomia e sua capacidade de dialogar com diferentes estilos e gêneros musicais.

Dessa forma, a criatividade como potencial humano formado mediante a apropriação e reelaboração dos elementos culturais por meio da função imaginativa oferece significativas contribuições como alternativa para o ensino de música que permite pensar o processo ensino-aprendizagem além da mera repetição técnica. A medida em que o músico é visto como um ser humano integral, cuja formação o permite atuar musicalmente na performance solo, em grupos de câmara, em orquestras ou em projetos de música popular e jazz.

E deste ponto de vista que a constituição da subjetividade tem lugar de destaque no desenvolvimento da criatividade a medida em que contribui para que os alunos convertam as informações em si em conceitos musicais para si, ou seja em meios que permite criar e recriar em função de suas necessidade e motivações para agir nas situações da realidade em vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi o de apreender as contribuições da Teoria histórico-cultural para promover transformações qualitativas impulsionadoras do desenvolvimento da sensibilidade e criatividade no ensino do instrumento trombone.

Desde a formulação do projeto inicial até a configuração final do estudo foram-se fazendo recortes, de modo que algumas teorias e temas foram se destacando enquanto outros foram adiados, e nesse processo decidiu-se por manter o núcleo da investigação nas contribuições de Vygotsky.

No entanto, considero que as conclusões tiradas deste estudo possibilitaram ampliar o conhecimento acerca do ensino de música e encontrar caminhos de superação das dificuldades do ensino enfrentadas pelo ensino de trombone, historicamente marcada pela influência positivista da sociedade e do conhecimento por meio de uma pedagogia transmissiva, técnica, normativa.

Nesse sentido, o que me levou a desenvolver esta investigação foi a compreensão vigotskyana de que o ensino de música, como atividade mediadora da relação cognitiva do aluno com os objetos de conhecimento, precisa basear-se nas peculiaridades dos desenvolvimento mental dos alunos. Ou seja, ter como foco ajudar os alunos a potencializar suas atividades cognitivas, prover os alunos de instrumentos conceituais necessários a construção de conhecimentos musicais. Tarefa que requer do professor uma compreensão desse processo para que busque constituir sua atividade de ensino de modo a contribuir para o desenvolvimento integral de seus alunos. Posto que, para Vygotsky a arte da musica somente pode ser profundamente compreendida se for compreendida como fenômeno psicológico e emocional. Ou seja, como unidade razão/emoção. Entendimento a partir do qual pode-se promover a apropriação de conhecimentos musicais elaborados e sistematizados, como o meio privilegiado de impulsionar transformações psicológicas que possibilitem o desenvolvimento do aluno como ser humano social e histórico.

Embora Vygotsky tenha escrito sobre arte e não especificamente sobre a música e seu ensino, suas contribuições são relevantes. Em primeiro lugar pelo fato de conceber a música como uma forma cultural rica em expressão que contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Em segundo lugar, pelo fato de permitem a compreensão dos conceitos musicais como uma “ferramenta psicológica” que no processo pedagógico contribui para o desenvolvimento das funções mentais superiores através da interação entre alunos e

professores no processo de sensino-aprendizagem. Atividade que pressupõe uma ação intencional do professor que guie o aluno a conhecer e se apropriar – ou seja, a internalizar – o conhecimento musical produzido pela humanidade. O que envolve uma reconstrução interna dos conhecimentos, num movimento contínuo de apropriação e ressignificação dos conhecimentos, ou signos, que funcionam como mediadores simbólicos entre o indivíduo e o ambiente. Ou seja, internalizar, por meio das relações sociais intrasubjetivas e pessoais intrassubjetiva, sistemas culturais de signos, como a notação musical, e desenvolver a criatividade musical. Visto que, como postula Vigotsky, somos sínteses de múltiplas determinações que englobam a internalização da experiência cultural vivenciada numa dimensão individual, da experiência histórica do passado e da experiência social atual por meio da internalização de experiências vivenciadas por outros seres humanos.

Nesta perspectiva, a pesquisa apontou como significativa contribuição de Vigotsky o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para o ensino da música por permitir aos professores compreender o nível atual de habilidades musicais de um aluno e propor atividades e desafios musicais adequados à promoção de seu desenvolvimento. Para tanto, a ZDP deve orientar o planejamento de atividades de ensino que ajudam o aluno a desenvolver suas capacidades musicais mediante um aprendizado mais eficaz e significativo. Assim como, suas contribuições acerca da formação de conceitos por permitir que o estudante vá além da execução técnica e compreenda as ideias e os significados contidos nas partituras, ritmos, harmonias e formas musicais. Ou seja, que desenvolva sua capacidade criativa mediante apropriação dos conceitos musicais como fruto de um processo intencional de educação e desenvolvimento dessa potencialidade humana.

No contexto da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, a criatividade é compreendida como uma capacidade inerente ao ser humano, desenvolvida a partir da interação com o meio sociocultural. Para Vygotsky, a imaginação criativa não é um dom inato, mas uma função psicológica superior que se constrói ao longo da vida, impulsionada pelas experiências, vivências estéticas e pelo contato com os produtos culturais da sociedade. Nesse sentido, a criatividade emerge da internalização de signos e conceitos, permitindo ao indivíduo reinterpretar, transformar e ressignificar o conhecimento adquirido. No ensino do trombone, essa perspectiva evidencia a importância de proporcionar aos estudantes oportunidades para explorar diferentes estilos musicais, experimentar variações interpretativas e realizar releituras e criações autênticas, ampliando sua capacidade de expressar-se de forma inovadora.

A criatividade, sob a ótica histórico-cultural, não se limita à produção artística, mas abrange a capacidade de resolver problemas, pensar criticamente e adaptar-se a novas situações. No contexto da formação musical, o desenvolvimento da criatividade está diretamente relacionado ao papel mediador do professor, que atua como facilitador ao criar situações de aprendizagem desafiadoras e estimulantes. Ao incentivar o diálogo entre o repertório tradicional e as expressões musicais contemporâneas, o docente contribui para que o estudante desenvolva uma identidade musical singular, capaz de integrar técnica, emoção e expressão artística. O ensino, nesse contexto, não se restringe à transmissão de conteúdos, mas assume o papel de despertar no estudante a capacidade de imaginar, experimentar e transformar suas vivências musicais em performances expressivas e autênticas.

O ensino do trombone, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, torna-se essencial para o desenvolvimento da criatividade, pois proporciona ao estudante as ferramentas necessárias para compreender a música em seus aspectos técnicos e simbólicos. A partir da internalização de conceitos musicais e da interação com diferentes práticas culturais, o estudante amplia sua capacidade de criação e improvisação, desenvolvendo habilidades que transcendem a execução mecânica do instrumento. Esse processo evidencia que o ensino não deve apenas fornecer conhecimento teórico, mas também estimular a construção de sentidos, incentivando o aluno a explorar novas possibilidades sonoras e a reinterpretar o repertório de maneira singular. Dessa forma, o ensino musical orientado pela perspectiva histórico-cultural contribui para a formação de músicos criativos, capazes de dialogar com a tradição sem abrir mão da inovação, consolidando-se como um meio de expressão artística e desenvolvimento humano.

Diante destas considerações torna-se evidente a necessidade de novas pesquisas em nível de mestrado e doutorado que explorem a aplicação prática da Teoria Histórico-Cultural no ensino do trombone. Mesmo porque, de acordo com a revisão de literatura realizada no capítulo II, são inexistentes os estudos fundamentados nesta abordagem teórica. Neste sentido, estudar a Teoria Histórico-Cultural foi um grande desafio que exigiu desconstruir concepções, práticas e convicções. Entretanto, a pesquisa ampliou significativamente a compreensão sobre o papel essencial do professor especialmente no ensino superior, e ofereceu um olhar mais criterioso sobre as limitações e dificuldades enfrentadas na busca por mudanças profundas nas práticas educativas.

Em síntese, a Teoria Histórico-Cultural oferece fundamentos filosóficos, metodológicos e educativos que possibilitam propor uma educação musical do trombone com

características teóricas próprias, capazes de promover transformações qualitativas, incentivando o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade no processo de formação humana. Esta é a tese defendida nesta pesquisa, que busca contribuir para superar os desafios metodológicos do ensino do trombone e espera inspirar futuros estudos aprofundados por outros pesquisadores de uma proposta metodológica que tenha como principal meta a plena humanização dos indivíduos.

REFERÊNCIAS:

ABT. **Lançamentos de livros - ABT 2024.** Disponível em: https://www.abtrombonistas.com/lancamentosdelivrosabt. Acesso em: 22/07/2024.

ADMP. **Escola de Música da ADMP.** Disponível em: linkbio.co/escolademusicaadmpoficial. Acesso em 06/12/2024.

ALMEIDA, R. **A música brasileira no período colonial.** Rio de Janeio, Imprensa Nacional, 1942.

ALVES, Breno Novaes. ***Patch Boneaux*: uma ferramenta gratuita desenvolvida para auxiliar o aprendizado e aprimoramento do trombone de vara**. 2021. Dissertação de mestrado em Computação, Comunicação e Artes da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

AMANYARA, Giselia. **Bandas de barbeiros: música era único setor que aceitava população negra.** 2022. Disponível em: https://vejario.abril.com.br/cidade/bandas-barbeiros-populacao-negra. Acesso em: 25/12/2024.

AMANYARA, Giselia. **Bandas de barbeiros: música era único setor que aceitava população negra.** 2022. Disponível em: https://escravidaolab.wixsite.com/my-site/post/bandas-de-barbeiros-musica-era-unico-setor-que-aceitava-populacao-negra. Acesso em: 29/09/2024.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **OPUS Revista Eletrônica da ANPPOM**, v.12, 2006. Disponível em: https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/319. Acesso em: 26/06/20023.

AMORIM, Humberto. **O ensino de música nas primeiras décadas do Brasil oitocentista (1808-1822).** OPUS, v. 23, n. 3, p. 43-66, 2017.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2ª ed. (erv. Ampl.). São Paulo: Moderna, 1996.

ARANTES, Luis Guilherme. **Cultura Popular na antiguidade clássica**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

ARBAN, Joseph Jean Baptiste Laurent. **Famous Method for Slide and Valve Trombone and Baritone.** New York, Carl Fischer, 1936.

AUGUSTO, Antonio. A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil. **Revista Brasileira de Música**, v. 23, n. 1, 2010.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971

BAILEY, Derek. ***Improvisation: its nature and practice in music***. USA: Da Capo Press, 1993.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa, Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos** - Unesp/Redefor – 2a Edição 2011/2012 especialização em Arte. Disponível em: http://acervodigital.unesp. br/handle/123456789/40427. Acesso em: 20/11/2023.

BARBOSA, Joel. Da Capo. **Método elementar para ensino Coletivo ou individual de instrumentos de banda**. São Paulo: Keyboard, 2004.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Vigotski e Psicologia da Arte: horizontes para a educação musical. **Cadernos Cedes**, v. 39, n. 107, p. 31-44, 2019.

BARBOSA, Nathalia Gueiros Nunes. **Ensino da música na formação humana: concepções dos professores de música do projeto arte e cultura da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de Campo Grande-Ms,** 2020. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 297-313, dez. 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200009&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 17 maio 2024.

BLAGONADEZHINA, L. V. Las Emociones y los Sentimientos. Cap. XII. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. N. **Psicologia.** Tradução de Florencio Villa Landa. 4. ed. México: Grijalbo, p. 355-384, 1978.

BONFIM, Elber Ramos. **Reconhecidos pela perfeição - a atuação de trombonistas no Rio de Janeiro do século XIX.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 496, de 21 de janeiro de 1847.** Dispõe sobre a fundação do Conservatório de Música. Disponível em:https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/18/24-

1899/decreto-496-21-janeiro-1847-560284-publicacaooriginal-83004-pe.html. Acesso em 18/03/2023.

BRASIL. **Decreto nº 238, de 27 de novembro de 1841.** Concede á Sociedade de Musica desta Côrte duas Loterias annuaes por espaço de oito annos, para o fim de estabelecer nesta mesma Côrte hum Conservatorio de Musica. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-238-27-novembro-1841-561088-norma-pl.html#:~:text=EMENTA:%20Concede%20%C3%A1%20Sociedade%20de%20Musica%20desta,nesta%20mesma%20C%C3%B4rte%20hum%20Conservatorio%20de%20Musica. Acesso em: 25/12/2024.

BRASIL. **Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854.** Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996: Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09/08/2023.

BRASIL. **Lei nº 11.769/2008: Lei do ensino de música.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 09/08/2023.

BRITANNICA, T. Editors of Encyclopaedia. ***Conservatory*.** Encyclopedia Britannica, 2017. Disponível em: www.britannica.com/art/conservatory-musical-institution. Acesso em: 21/11/2023.

BOTELHO, Marcos. **O Ensino do Trombone nas Universidades Brasileiras.** Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

_____. **Bel-Bone : iniciantes [livro eletrônico]: exercícios básicos em música folclórica brasileira.** 1. Ed., Goiânia, GO, Ed. do Autor, 2022.

CARMO, Sérgio. **Conservatórios de Música: Arte e emoção como aliados da educação em Minas.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas, 2002. In: Coleção Lições de Minas, v. 18.

CBM. **Conservatório Brasileiro de Música.** Disponível em: https://cbmmusica.edu.br/. Acesso em: 9 de agosto de 2023.

CERICATO, Itale Luciane. **Sete aulas de Vigotski**. 2020.

CERQUEIRA, Daniel Lemos; ZORZAL, Ricieri Carlini; ÁVILA, Guilherme Augusto de. Considerações sobre a aprendizagem da performance musical. **Per musi**, p. 94-109, 2012.

CORREIA, Silvia Gomes**. O ensino da música na perspectiva da educação inclusiva: desafios para sua efetivação na escola básica,** 2019. Tese de doutorado em educação. Universidade Metodista de Piracicaba.

COSTA, Doris da. ***An investigation into instrumental pupils' attitudes to varied, structured practice:*** *two methods of approach.* British Journal of Musical Education, n. 16. Londres, 1999.

COSTA, S. A. F.; LIMA, E. A. Atos de criação e imaginação. *In*: Função simbólica da consciência & humanização: questões e desafios para a educação infantil – v. 1 [online]. Marília: **Oficina Universitária**; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, pp. 213-255.

DAVID, Ana Paula; MORAIS, Maria de Fátima. **Pensando a Criatividade:** apontamentos sobre o percurso explicativo do conceito. 2012.

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, Harry (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. 6 ed. Tradução de Mônica Saddy Martins e Elizabeth Jafet Cestari. Campinas: Papirus, 2003. p. 151-166.

DE ASSUNÇÃO FREITAS, M. T.; RAMOS, B. S. (Org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural:** metodologias em construção. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil.** 1989.

DECARLI, Fransoel Caiado. **O trombone baixo no ensino superior: perspectivas históricas, didáticas e performáticas.** 2022. 1 recurso online (p. 611) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/7480. Acesso em: 17 jul. 2023.

DE QUEIROZ ANDRADE, Vera Lúcia C. As moradas do Rei. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro**, v. 28, n. 28, p. 77-104, 2021.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade,** v. 24, p. 601-625, 2003.

ESCOLA DE MÚSICA VILLA-LOBOS. **Quem somos.** Disponível em: https://www.emvilla-lobos.com/quem-somos. Acesso em: 09/05/2023.

EXPULSÃO DOS JESUITAS. **História Luso-brasileira**, 2021. Disponível em: http://historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3158:expulsao-dos-jesuitas&catid=2033&Itemid=215_ftn1. Acesso em: 12/01/2024.

EWBANK, Thomas. **Life in Brazil.** Harper and Brothers, New York, 1856.

EYNG, Célio Roberto; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Signos, conceitos e sistemas músico-conceituais: implicações na educação musical escolar. *In*: **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.12, n. 3, p. 393-399, set./dez. 2009.

FAMES. Histórico. **Faculdade de Música do Espírito Santo,** 2023. Disponível em: https://fames.es.gov.br/historico. Acesso em: 15/07/2023.

FARIAS, Bruno Caminha; FEITOSA, Radegundis Aranha Tavares. **Posições alternativas no trombone: um estudo teórico interpretativo.** In: XXVIII Congresso da ANPPOM-Manaus/AM. 2018.

FARIA, Adriana Miana de. **Uma vivência educacional em projeto social: a percepção musical no Espaço Cultural da Grotam,** 2018. Tese de doutorado em Música na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de música no Brasil:** história e metodologia. Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

FICHTNER, Bernd. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores.** Recuperado de https://goo. Gl/xUuSLq, 2010.

FONSECA, D.A.L. **O trombone e suas atualizações - sua história, técnica e programas universitários**. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em música da USP, 2008. Disponível em: https://teses.usp. br/teses/disponiveis/27/27158/tde-05072009-231656/pt-br.php. Acesso em: 23/08/2023.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e Fios, Um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

FREIRE, Luiz Cleber Moraes. **Nem tanto ao mar, nem tanto à terra: Agropecuária, escravidão e riqueza em Feira de Santana, 1850-1888.** Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em História, Universidade Federal da Bahia, 2007. Disponível em: https://encr.pw/sQPKt. Acesso em: 19/12/2023.

_____. **Ensino de Música e Pós-Modernismo.** *In*: I Encontro Regional Sul da ABEM. 1997. Londrina, Paraná. Anais do 6º Simpósio Paranaense de Educação.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43ª. Ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUNDAÇÃO CARLOS GOMES (FCG). **Memorial Instituto Estadual Carlos: 123 anos dedicados à música.** S.d. Disponível em: http://www.fcg.pa.gov.br/memorial-iecg/. Acesso em: 11/12/2023.

GAGLIARDI, Gilberto. **Método de Trombone para Iniciantes.** São Paulo: Ricordi Brasileira S.A. S.d.

GAGNARD, Madeleine. **Iniciação musical dos jovens.** Coleção Técnicas de educação. 2ª edição. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

GAUTHIER, Clermont. et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 3ª. ed. Ijuí: RS: Editora: Unijuí, 2013.

GEISTESWISSENSCHAF. **Geisteswissenschaf (ou ciência espiritual)**. *In*: Wikipedia – A enciclopédia gratuita. Status de processamento: 15 de fevereiro de 2024, 21h37 UTC. Disponível em: https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Geisteswissenschaft&stableid=242234835. Acesso em: 23 dez. 2024, 20h28 UTC.

GILIOLO, Renato de Sousa Porto. **“Civilizando” pela música:** a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910-1930). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.teses.usp. br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19122012-143551/publico/renato.pd

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky: a unidade educação-música.** Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/31392. Acesso em: 09/08/2023.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **O social na psicologia social:** a emergência do sujeito. Petrópolis, Vozes, 2004.

_____. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação históricio-cultural. Trad. GUZZO, R. S. L. São Paulo, Thomson, 2005.

_____. **O pensamento de Vygotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento.** São Paulo: Hucitec, 2013.

GREZELI, Estevão; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Legislação do ensino de Música no Brasil: Um Mapeamento Histórico. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 35349-35365, 2021.

GURI. **Projeto Guri.** 2023. Disponível em: http://www.projetoguri.org.br/. Acesso em: 9 de agosto de 2023.

HEHL, Fernando Orsini; RANIRO, Juliane; DUTRA, Pedro. **Humanizando o ensino do instrumento:** a relação entre a pedagogia de Edgar Willems e o aprendizado do trombone. *In:* Dossiê: Estudos Interdisciplinares em Educação Musical. edição v. 7, n. 3, jan./jun. 2017. Disponível em: https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/576.pdf&arquivo=sumario10.pdf. Acesso 10/12/2024.

HOLLER, Marcos. **A música na atuação dos jesuítas na América portuguesa.** In: XV Congresso da ANPPOM. 2005.

IGNATIEV, E. I. **La imaginación.** *In*: SMIRNOV, A. A. *et al*. Psicologia. México: Grijalbo, 1960. p. 308-340.

IPEA. **Escola de Música.** 2024. Disponível em: https://ipae.educacaoadventista.org.br/post/4917. Acesso em: 26/07/2024.

KEMP, Anthony E. Introdução à investigação em educação musical. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

KIEFER, Bruno. **História da música brasileira:** dos primórdios ao início do século XX. 1976.

LABHOI. Banda de música dos escravos de Antônio Luís de Almeida, genro e cunhado de Manuel de Aguiar Vallim. **Laboratório de História Oral e Imagem.** Universidade Federal

Fluminense. Disponível em: http://www.labhoi.uff.br/banda-de-musica-dos-escravos-de-antonio-luis-de-almeida-genro-e-cunhado-de-manuel-de-aguiar-vallim. Acesso em: 10/02/2024.

LAFOSSE, André. **Méthode Complète de Trombone a Coulisse.** Edition Musicales Alphonse Leduc, Paris, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálysis,** v. 10, p. 37-45, 2007.

LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o canto orfeônico:** música, nacionalismo e ideal civilizador. São Paulo: Unesp, 2005.

LOUREIRO, A. M. A. Ensino da música na escola fundamental: dilemas e perspectivas. **Educação**, *[S. l.]*, v. 28, n. 1, p. 101–112, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4329. Acesso em: 25 dez. 2024.

MALERBA, Jurandir. **A corte no exílio: civilização e poder às vésperas da independência** (1808-1821), São Paulo: Cia das Letras, 2000.

MANTIA, Simone. ***The trombone virtuoso.*** New York, Carl Fischer, 1919.

MARQUES, Ramiro. **Modelos Pedagógicos Actuais.** Lisboa: Plátano, 1999.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de Livre Docência, Bauru, 2011.

MEC. **Universidades Federais.** 2024. Disponivel em: https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/es/universidades-federais. Acesso em: 26/09/2024.

MEIRELLES, Juliana Gesuelli. **A Família Real no Brasil política e cotidiano** (1808-1821). Editora UFABC São Bernardo do Campo SP, 2015.

MONTEIRO, José Fernando. **Jesuítas e Indígenas: catequização, musicalização e aculturação na américa portuguesa.** 2022. Disponível em: https://musicabrasilis.org.br/temas/jesuitas-e-indigenas-catequizacao-musicalizacao-e-aculturacao-na-america-portuguesa. Acesso em 25/12/2024.

MONZO, Diogo Souza Vilas. **Improvisação livre distribuída:** um estudo das dinâmicas interativas no processo criativo à luz das abordagens culturais da criatividade. 2022.

MOREIRA, Gabriel Ferrão; NAVIA, Gabriel H. Bianco. Período, sentença ou híbridos Aplicações da teoria das funções formais no estudo da forma do choro. **Musica Theorica**, v. 4, n. 2, 2019.

NATURWISSENSCHAFT. **NATURWISSENSCHAFT (ou ciência natural)**. In: Wikipedia – A enciclopédia gratuita. Status de processamento: 11 de fevereiro de 2024. URL: https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Naturwissenschaft&stableid=242080687 . Acesso em: 24/12/2024.

NASCIMENTO, Anderson. **O que é *open source.*** Canaltech, 2014. Disponível em: https://canaltech.com.br/produtos/O-que-e-open-source/. Acesso em: 06/02/2024.

NASCIMENTO, E. A. do. Formação profissional do "Bom Silvícula" nas Artes e Ofícios: a perspectiva do jesuitismo. In: BARBOSA, A. M. (Org.) *Ensino da Arte:* memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2014

NEOJIBA. **Núcleos estaduais de orquestras juvenis e infantis da Bahia.** Disponível em: https://www.neojiba.org/. Acesso em: 27/10/2024.

NETO, José Borges. Música é linguagem. **Revista eletrônica de musicologia**, v. 9, 2005.

NETO, M. J. de S. (Org.). **A (des)construção da Música na Cultura Paranaense.** Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2004.

NEVES, Maria Teresa; REIS, Carla Silva. Professores de piano dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais: um perfil qualitativo. **REVISTA DA ABEM**, v. 31, n. 1, 2023.

NOGUEIRA, Ilza. **Institucionalização da pesquisa em Música no Brasil:** o processo de tornar-se. *In*: CANDUSSO, Flavia (Org.). 30+30 [trinta mais trinta]: pós-graduação & música. Salvador: Edufba, 2020, p. 65-84.

ORQUESTRA SINFÔNICA BRASILEIRA (OSB). **Uma homenagem de toda a Família OSB ao nosso querido e já saudoso Antônio Seixas "Bocão".** 2020. Disponível em: https://fb.watch/p-HAopa4NR/. Acesso em: 04/02/2024.

OLIVEIRA, Antônio Henrique Seixas de. **Métodos e ensino de Trombone no Brasil: uma reflexão pedagógica.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGM/UFRJ, 2010.

OLIVEIRA, Dalmario Pinto**. A técnica do trombone segundo Gilberto Gagliardi.** 1998. Dissertação (Mestrado –Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002. Acesso em: 22 jan. 2024.

OLIVEIRA, Marta Kohl de e REGO, Teresa Cristina**. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea.** Educ. Pesqui. [online]. 2010, vol.36, n.numeroespecial, pp. 105-119. ISSN 1517-9702.

ORLIKOWSKI, Wanda J.; IACONO, C. Suzanne. **Research Commentary: Desperately Seeking the "IT" in IT Research—A Call to Theorizing the IT Artifact.** Information Systems Research 12(2):121-134, 2001.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 2014

PEREIRA, Marcelo de Andrade; ICLE, Gilberto; LULKIN, Sergio Andrés. **Pedagogia da performance:** da presença, do humor e do riso na prática pedagógica. 2012.

PINO, A. S. **O social e o cultural na obra de Vigotski.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, 2000.

POLASTRE, Claudia Aparecida. **A música na cidade de São Paulo, 1765-1822.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), 2008.

PPGMUS-UFRGS. **Apresentação.** Porto Alegre. Disponível em: https://www.ufrgs.br/ppgmusica/apresentacao. Acesso em: 24/12/2024.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, v. 25, n. 39, 2017.

RAY, Sonia. **Pedagogia da Performance Musical.** Tese de pósdoutorado Tese de Pós-Doutoramento apresentada a Comissão Especial de Avaliação convocada pela Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2015.

RAMOS, Péricles Eugênio S. **Introdução ao parnasianismo brasileiro.** Revista USP, n. 3, p. 155-168, 1989.

REIS, Marciley da Silva. **Escola Brasileira de Trombone: Um estudo sobre práticas pedagógicas.** 2016. Dissertação de mestrado em Música na Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

ROCHA, João Gomes. **Escolas especializadas em música:** conservatórios, modelo conservatorial e formação de professores. *In*: Congresso Nacional de Educação, 2015.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

RUBINSTEIN, S. L. **El desarrollo de la psicologia: princípios y métodos**. Habana: Pueblo y Educacion, 1978.

SANTOS, Alciomar Oliveira dos. **O trombone na música brasileira.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas. 137 p. Goiânia-GO, 1999.

SANTOS, Bruno Nery dos. **Trombone criativo: uma proposta pedagógica para o ensino da criatividade musical utilizando o instrumento como ponto de partida**, 2022. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da UFBA. Biblioteca Depositária: Escola de Música da UFBA.

SANTOS, Micael Carvalho dos. Panorama da graduação em Música no Brasil: breve análise a partir do Censo da Educação Superior - 2020 do Inep. **Revista da Abem**, v. 31, n. 1, e31101,
2023.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 63-68, mar. 2003.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica (8ª ed.) Cortez, 1986.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHOENBERG, Arnold. **Fundamentos da Composição Musical.** São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Didática e Teoria Histórico-cultural:** Marcos teórico-metodológicos para a organização do ensino de conteúdos escolares. Pesquisa de Estágio Pós-Doutoral realizado no Programa de PósGraduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Supervisora: Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka. Campinas, 2014

SILVA, Jean Marcio Souza da. **DISTARTE: método de educação à distância para o ensino dos fundamentos teóricos e práticos do trombone para iniciantes.** 2006. issertação de mestrado em música na Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SILVA, José Guido Dantas Lessa da *et al*. **A banda de música da Polícia Militar de Alagoas:** trajetórias, memórias e histórias em tempos de ditadura (1963-1972). 2023.

SILVA, Ana Rita da. **Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental**: uma análise histórico-cultural. Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC - Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, 2018.

SILVA, Pedro Augusto da. **Concertino N.1 para trombone e orquestra de cordas do compositor Fernando Deddos: perspectivas técnico- interpretativas e pedagógicas**' 09/12/2018 undefined f. Mestrado em Música Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SLEIMAN, Elaine Cristina de Almeida *et al*. **O ensino da Arte/Música por educadores não especialistas do Ensino Fundamental:** um experimento didático-formativo. 2009.

SMOLKA, Ana Luiza. **Imaginação e criação na infância.**1 ed. São Paulo: Ática, 2010.

SOUTO, Carlos Augusto Pinheiro; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; DE LIMA PIMENTEL, Davi. Políticas Públicas em Educação Musical: uma pesquisa-ação sobre a implementação da música em escolas de Canoas/RS. In: **XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. 2019.

SOUZA, Jusamara. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. *In:* **Revista da ABEM**, Londrina, v.22, n.33, p. 109-120, 2014. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/476. Acesso em: 22/07/2023.

SOUZA, Carlos Eduardo de. **Mitos e possibilidades do ensino de música no contexto escolar:** uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural. 2016.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. **British Journal of Music Education.** Cambridge Journals, Cambridge. Vol. 3, p. 305-339, 1986.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5 - 24, 2000.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação,** n. 14, p. 61-88, 2000.

TREVISAN, Anderson Ricardo. Debret e a Missão Artística Francesa de 1816: aspectos da constituição da arte acadêmica no Brasil. Plural, São Paulo, Brasil, v. 14, p. 9–32, 2007. Disponível em : https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/75459. Acesso em: 12 dez. 2024.

TUNES, E.; PRESTES, Z. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 285–314, jan. 2009.

VAN DER VEER, R,;VALSINER, J. **Vygotstky - uma síntese.** Trad. Cecilia C. Bartolotti. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VECCHIA, Fabrício Dalla. **Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: processos de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método da capo.** Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em música da UFBA, Salvador, Ba: PPGMUS, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/5626. Acesso em: 17/07/2023.

VIEGAS, M. A. de R. **Repensando o ensino e aprendizagem de piano do curso técnico em instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del Rei:** uma reflexão baseada em Foucault. Revista da ABEM, n.15, p. 81-90, set de 2006.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in Society:** The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, 1978.

_____. **A formação social da mente.** Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. Martins Fontes, SP, 1991.

_____. **Obras escogidas.** Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

_____. **A Tragédia de Hamlet: Príncipe da Dinamarca.** São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 1999b.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla.** Trad. Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Psicologia pedagógica.** Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **La imaginación y el arte em la infância**. 10 ed. Madri: Akal, 2011

_____. **Imaginação e Criatividade na Infância.** Ensaio de Psicologia. Tradução, introdução e notas de João Pedro Fróis. Lisboa: Dinalivros, 2012.

WEIDNER, Brian. **Brass techniques and pedagogy.** 2023. Disponível em: https://pressbooks.palni.org/brasstechniquesandpedagogy/. Acesso em 15/10/2024.

WICK, D. **Trombone Technique.** UK, Denis Wick publishing, 2011, revised edition.