



CONCATENAÇÕES ENTRE O MÉTODO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A ABORDAGEM DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE HANS-JOACHIM KOELLREUTTER

ARTIGO ORIGINAL

SIGNORELLI, André Rosalem¹

SIGNORELLI, André Rosalem. **Concatenações entre o método histórico-dialético e a abordagem didático-pedagógica de Hans-Joachim Koellreutter**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 05, Vol. 01, pp. 13-46. Maio de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/arte/metodo-historico-dialetico>

RESUMO

A Pedagogia Criativa, Aberta ou Ativa de Hans-Joachim Koellreutter, enquanto modo ou meio de desenvolvimento do pensamento musical, preconiza a autonomia do aluno no contexto da experiência dialógica. Já o Método Histórico-Dialético propõe um jogo de teses e antíteses em fluxo contínuo; o qual se resolve por intermédio da apresentação, de forma rizomática, do devir contido na síntese. Neste contexto, o presente artigo, tem como questão norteadora: a Pedagogia de Koellreutter possui entrelaçamentos, pontos de contato e atravessamentos tanto com a aplicabilidade quanto com o conceito de Método ou Paradigma Epistemológico Histórico-dialético? Procedemos, assim, ao lançamento de uma hipótese substantiva amparada pelas eventuais correlações ou transversalidades entre as searas consideradas na retromencionada asserção com o condão de estabelecer uma premissa de cunho epistemológico. As supostas correspondências entre os planos suso referidos, bem como os pretensos cruzamentos, poderão ser infirmados ou confirmados ao final deste artigo científico. Temos por objetivo, portanto, verificar a plausibilidade dos supostos nexos entre a Pedagogia de Koellreutter e o Método Dialético. Com base no método analítico-descritivo baseado na revisão de literatura, pudemos empreender aproximações e entroncamentos importantes a respeito do tema em questão. Nesse esteio, os vínculos ou encadeamentos pontuados caminham “*pari passu*” com os conceitos de Devir, Fluxo e Rizoma utilizados pelo mestre. Sem embargo, a primazia do Fazer Musical representa, de forma significativa e relevante, a força motriz de todo o processo de formação de artistas e educadores mais críticos, reflexivos, conscientes, autônomos, humanos, sensíveis e expressivos.



Palavras-chave: Pedagogias ativas, Koellreutter, Dialética, Método Histórico-dialético, Fazer musical.

1. INTRODUÇÃO

A expressão método é compreendida como um meio ou caminho para que determinado fim seja alcançado. Demo (1991), afirma que a pesquisa é mais importante do que o método; logo, é primordial que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. Nesta perspectiva, Wright Mills (apud OLIVEIRA, 1998), arrola como condição para que os pesquisadores possam ser, cada um, seu próprio teórico e possam elaborar seus próprios métodos, a imperiosidade da recomendação de que busquem fundamentação em autores relevantes.

Nesse viés, Signorelli (2021a) discorre que:

Parra Filho (2000) destaca que, enquanto determinadas ciências lançam mão do raciocínio dedutivo, outras estabelecem suas leis e teorias com base na indução. Para Chauí (1994, p. 77), “o bom método é aquele que permite conhecer verdadeiramente o maior número de coisas com o menor número de regras”. (SIGNORELLI, 2021a, p. 2)

No presente artigo, propomos uma aproximação entre as ideias pedagógicas abertas, ativas e criativas de Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) com o paradigma epistemológico ou método de investigação científica dialético ou histórico-dialético. Dentro desta linha de pensamento, Japiassú (1977) aduz que, etimologicamente, epistemologia quer dizer discurso (“logos”) a respeito da ciência (“*episteme*”). Igualmente, o autor sublinha o fato de a epistemologia ter surgido no século XIX. Conforme preconiza Severino (2007), a aplicação de técnicas conforme um método, bem como o embasamento em fundamentos epistemológicos, são os elementos gerais que constituem a ciência englobando todos os ramos do saber em seus processos de produção do conhecimento.

Nesse íterim, é cediço que Parra e Santos (2000) empregam a definição clássica dos métodos filosóficos: indutivo e dedutivo, por serem os tipos de raciocínio que fundamentam todos os métodos científicos. É classificado como método indutivo o



processo pelo qual o pesquisador chega a determinadas conclusões de ordem geral a partir de um levantamento de dados baseado numa amostra do assunto. Ou seja, a partir de uma amostra do assunto, chega a determinadas conclusões gerais. Por outro lado, quando se parte de uma situação geral e são formuladas conclusões de modo particularizado, o método utilizado é o dedutivo (PARRA; SANTOS, 2000, p. 22).

Neste contexto, o presente artigo, tem como questão norteadora: a Pedagogia de Koellreutter possui entrelaçamentos, pontos de contato e atravessamentos tanto com a aplicabilidade quanto com o conceito de Método ou Paradigma Epistemológico Histórico-dialético? Procedemos, assim, ao lançamento de uma hipótese substantiva amparada pelas eventuais correlações ou transversalidades entre as searas consideradas na retromencionada asserção com o condão de estabelecer uma premissa de cunho epistemológico. As supostas correspondências entre os planos suso citados, bem como os pretensos cruzamentos, poderão ser infirmados ou confirmados ao final deste artigo. Temos por objetivo, portanto, verificar a plausibilidade dos supostos nexos entre a Pedagogia de Koellreutter e o Método Dialético. Com base no método analítico-descritivo baseado na revisão de literatura, poderemos, quiçá, empreender aproximações e entroncamentos importantes a respeito do tema sob comento. Destacamos que não temos a menor pretensão de esgotar este assunto tão rico, amplo e abrangente; senão de tecer algumas considerações que possam apontar no sentido de uma possível comunicação intrínseca ou íntima entre as interfaces postas em diálogo no escopo do presente artigo. De tal modo que o tratamento ou a abordagem constitui-se de apontamentos sobre as interfaces consideradas com o intuito de reconhecer, identificar e projetar possíveis estruturas relacionais ou associações entre as temáticas topicamente pontuadas. Nesse plexo, o reforço de elementos estruturantes ou conceitos fundantes constitui o escopo deste trabalho: não somente com lente abrangente e holística, mas também prática e direta. Desse feitio, a investigação das bases materiais que permeiam as confluências permitirá que uma tangente seja projetada evidenciando as associações, os entroncamentos, as ligações, as relações, as afinidades, os atravessamentos, as conexões, as trocas, as concatenações, os cruzamentos, os liames, os compartilhamentos, as colaborações, as imbricações, os intercâmbios, as



interpenetrações, as integrações, as junções, as combinações, as contribuições, as conversações, as interações, os entrecruzamentos, as interseções, as transversalidades, os traspassamentos, as conjunções, os entrelaçamentos e as interfaces entre as atmosferas teóricas conexas, vinculadas ou afins em cotejo propiciando o encontro com o seu valor em plenitude de potencial.

No que tange ao Método Científico em foco, utilizaremos, a título de embasamento teórico, os autores: Japiassú (1977), Oliva (1990), Lakatos e Marconi (1992, 2003), Japiassú e Marcondes (1996), Bottomore (1997), Savoia (1989), Parra e Santos (2000), Gonçalves (2002), Strey (2002), Vergara (2003), Severino (2007), Gil (2008), Hoffe (2008), Mello (2009), Castro (2013) e Signorelli (2021a).

Para o estudo do pensamento ou saber musical de Koellreutter, dialogaremos com o trabalho de Santos (2005, 2015a, 2015b). Registre-se que a autora foi discípula de Koellreutter e seus artigos científicos representam bem o pensamento do mestre. Neste viés, também dialogaremos com Brito (2001, 2015), com Mateiro e Ilari (2012), com Veiga (2016), com Mogames (2020) e com Signorelli (2021b).

Neste escopo, passemos em revista o método ou paradigma epistemológico que nos apece neste estudo, qual seja, o método histórico-dialético. Ademais, nas linhas subsequentes, os autores desfilarão.

2. MÉTODO DIALÉTICO OU HISTÓRICO-DIALÉTICO

Concorde a lição exarada por Lakatos e Marconi (1992), na Grécia Antiga, o conceito de dialética coincidia com a noção de diálogo. Para Platão, seria a arte do diálogo (GIL, 2008). Posteriormente, segundo Lakatos e Marconi (1992), passou a denotar uma argumentação, dentro da experiência dialógica e do discurso, que fosse apta a distinguir claramente os conceitos envolvidos na questão discernindo cada ente considerado e correlacionado no âmbito intrínseco da linguagem. Conforme as autoras retromencionadas, Heráclito de Éfeso (aproximadamente 540-480 a.C.) dá nova feição ao termo açambarcando o conceito de “mudança” [2] e argumentando que tudo se alterava por meio do conflito. Assim, por meio do conflito, novas situações



seriam geradas e a transformação ocorreria. O filósofo admitia, então, numa acepção mais globalizante e abrangente, que tudo se altera e que as coisas estão em constante fluxo de modificação. Foi Aristóteles (384-322 a.C.), de seu turno, o responsável por reintroduzir princípios dialéticos de forma mais consistente, adensada e sistemática nas explicações dominadas pela metafísica à época. No século XVI, com M. Montaigne e, no século XVIII, com D. Diderot, o pensamento dialético foi significativamente reforçado até que pudesse atingir o seu apogeu com F. Hegel antes da sua relevante e representativa transformação por K. Marx. Assim, enquanto, nos idos da Antiguidade e da Idade Média, o termo era utilizado para fazer referência simplesmente à lógica (GIL, 2008); nota-se que o Método Dialético ou Histórico-dialético tem origem na dialética hegeliana (LAKATOS; MARCONI, 1992). É da lavra de Japiassú e Marcondes (1996) que o método em foco opera pela refutação das opiniões oriundas do senso comum e, provocando contradição interna nelas, intenta alcançar a verdade como fruto da razão. Na esteira de Japiassú e Marcondes (1996), Signorelli (2021a) deduziu que este Método se opõe à corrente positivista e critica o sistema explicativo kantiano enquanto explicação a-histórica. Em se tratando de um método de análise-síntese, procede do complexo para o simples e do todo para as partes componentes ou constitutivas; de modo que os entes apresentam contradição tanto interna quanto externa. As contradições internas são resultantes do fluxo de transformação e renovação que perfaz a mudança dialética; enquanto as externas, da contradição ou luta dos contrários.

Posto isto, Signorelli (2021a), alicerçado em Japiassú e Marcondes (1996), bem como em Lakatos e Marconi (1992, 2003) e Vergara (2003), sustenta que:

Neste contexto, Friedrich Hegel (1770-1831) buscou novos caminhos filosóficos assumindo o homem como seu objeto de consideração. Dentro deste encaminhamento, entendia o conhecimento não apenas como a capacidade de apreensão daquilo que é ou existe, mas também e principalmente de apreensão do processo pelo qual as coisas vêm a ser tornando-se isto ou aquilo. Igualmente, criticava a infalibilidade do conhecimento científico de matriz positivista e estabeleceu paradigmas baseados em pressupostos pertinentes à condição humana (social, cultural e histórica). (SIGNORELLI, 2021a, p. 3)



Contra-pondo-se à concepção estática do mundo presente na metafísica, a dialética concebe o mundo (e as relações a ele pertinentes) como um conjunto de processos ou momentos nos quais todas as coisas se movem num fluxo contínuo e constante requerendo novas habilidades e competências, ou capacidades e aptidões, do sujeito cognoscente (LAKATOS; MARCONI, 1992). Assim, Lakatos e Marconi (1992) declaram que Hegel, auxiliado pelos progressos científicos e sociais oriundos da Revolução Francesa, compreendeu o movimento e a mudança em tudo no universo, rejeitando a ideia do isolamento das coisas ou dos entes componentes. Outrossim, tudo passa a depender de tudo. Assinala, com isso, uma busca pela dialética retornando às ideias de Heráclito empregando uma construção lógica, coerente e racional “[...] que pretende apreender o real em sua totalidade” (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 73). Toda contradição aparente se resolve no devenir, o qual é a superação da tese e da antítese enquanto abstrações ou momentos de um processo capaz de absorver ambas as esferas as conjugando na síntese. Dessa maneira, a realidade é dialética e contraditória em si mesma. Ou seja, o “espírito da contradição” [3] constitui a mola propulsora do método dialético hegeliano.

Consoante o magistério de Castro (2013, apud SIGNORELLI, 2021a), a dialética constitui, em princípio, a um jogo de palavras, concepções ou ideias que resulta no enfrentamento em virtude de serem os entes considerados, entre si, distintos. O resultado do confronto ou embate de juízos diferentes pode proporcionar uma nova convicção, bem como novos comportamentos e novas atitudes no contexto da realidade social cotidiana. Destarte, o método dialético, em si, significa a experiência dialógica entre representações ou visões de mundo diversas (postas em conversa) partindo tanto da crítica quanto de uma opinião em particular com o desígnio de formular uma tese - a qual poderá ser verdadeira ou falsa. A partir da aceitação ou não da plêiade de argumentos apresentados, o pensamento será estruturado e solidificado. Nessa vertente, a busca do conhecimento autêntico representa a tarefa mais importante do pensador, o qual baseará sua investigação no cotejo de ideias capazes de agregar e gerar virtude. Levando em conta o trabalho de Signorelli (2021a), percebe-se que a arte superior é a dialética no concernente à construção ou organização de um discurso verdadeiro e coerente. Neste prisma, a partir de Signorelli



(2021a), dialética pode querer dizer a arte de persuadir e de debater. Portanto, pode apresentar relação estreita com a retórica.

De seu turno, na toada de Hoffe (2008), a Retórica ocupa-se “[...] não com o mundo da vida como um todo, mas somente com um recorte bem delimitado, com o discurso público nos três gêneros de discurso político e de conselho, com o discurso festivo e com o discurso de tribunal...” (HOFFE, 2008, p. 61). Refere-se, pois, em conformidade com Signorelli (2021a), à arte da oratória e do discurso dispensando a correspondência com a verdade. Desse modo, bastaria a ordinária verossimilhança dos silogismos enquanto condição de adequação meramente formal, plausibilidade da composição, ajustamento estrutural, probabilidade do raciocínio, conformidade na construção, identidade na constituição, acomodação da compleição, disciplinamento do pensamento ou aceitabilidade puramente racional das argumentações e alegações (como por exemplo no caso dos filósofos sofistas). Portanto, o fosso composto de atributos sociais, éticos e racionais que figurava entre convencimento e verdade persistia. Isso porque as justificativas apresentavam alto grau de falseabilidade ou refutabilidade: não obstante fossem defensáveis, mostravam-se frágeis. Com efeito, Signorelli (2021a) ressalta que: “[...] o aparentemente real poderia ser um mero constructo social e histórico que apareceu ‘naturalizado’[4] aos nossos olhos após determinado tempo de abandono, afastamento ou esquecimento” (SIGNORELLI, 2021a, p. 3). Urge ressaltar, aquilo que se afigura pode não coincidir com a realidade intrínseca ou essência das coisas por detrás da aparência.

Para Gonçalves (2002, apud SIGNORELLI, 2021a), o conceito de natureza não constitui algo natural, visto que instituído, estabelecido e criado pelo homem em sociedade por meio da linguagem. Portanto, a concepção de “natureza” [5] foi organizada nos âmbitos espacial, histórico e social. O autor supracitado esclarece sobre a expressão “natureza” [6], em nossa sociedade, com este significado: “aquilo que se opõe à cultura e esta é tomada como algo superior e que conseguiu controlar e dominar a natureza” (GONÇALVES, 2002, p. 26, 27). Nesse diapasão, constitui o elemento que tenha característica ou feição natural não apresentando intervenção antrópica. Isto posto, eis que a concepção de natureza tem mostrado, inclusive no seio do tecido cultural, uma relação de interesse social dos diversos grupos humanos.



Como dantes anunciamos, esclarece-nos Lakatos e Marconi (1992, apud SIGNORELLI, 2021a) que, em concordância com o método científico em estudo, a realidade ou as coisas (i.e., o objeto de pesquisa) estão em constante transformação e fluxo. Assim sendo, parte do entendimento que a sociedade é construída pelo homem e, simultaneamente, constrói o homem numa relação dialética. Desta feita, possui foco no processo, em especial, na construção dos processos sociais.

Nesse supedâneo, Mello (2009, apud SIGNORELLI, 2021a) vem esmiuçar ou destrinchar a definição do termo “cultura” na condição de uma rede de significados aptos a conferir sentido à sociedade, ao indivíduo e ao mundo circundante. Nessa esteira, é necessário que a ideia de “cultura” se valha de um contexto social para gerar experiências e vivências válidas enquanto conhecimento assimilado ou adquirido. Logo, a acepção de cultural constitui o que é firmado no universo simbólico por uma determinada população. Assim sendo, constitui uma forma particular de interpretar o mundo circunscrita às variáveis espaço e tempo. Daí a ênfase do método em tela na práxis humana, ou seja, a intencionalidade que guia a ação histórica dando sentido e finalidade intimamente relacionada com a transformação das formas de existência em sociedade e das condições de vida dos seres humanos.

Nesse paradigma, Ramos (2003, apud SIGNORELLI, 2021a) define que o indivíduo é considerado objeto de estudo das ciências sociais tendo-se em conta o seu contexto social, o seu “*socius*”. Ou seja, a experiência do padrão social ou a vivência em sociedade na qualidade de membro do grupo é o que constitui o indivíduo como pessoa. Portanto, o sentimento de pertencimento a um grupo social imprime, na consciência do sujeito, a ideia de individualidade pela determinação das relações interpessoais. É assim que os seres humanos adquirem identidade e personalidade.

Na toada de Lakatos e Marconi (1992), temos que F. Hegel era dialético, porém subordina a matéria ao espírito. Isto é: primeiro vêm as alterações no espírito, as quais determinam e provocam as alterações da matéria. Ambos estão em perpétuo movimento. Nesta direção, Oliva (1990, apud SIGNORELLI, 2021a), relata que Feyerabend defendia o anarquismo na qualidade de pré-condição para o efetivo progresso do conhecimento científico, assim como de única forma para que o



autoritarismo científico seja coibido. A ideia central desta vertente opressora é a de que, fora da ciência, nada vale. Para K. Marx (1818-1883), em afinidade com Japiassú e Marcondes (1996), a mola propulsora do processo de desenvolvimento da história não tem mais na razão o seu principal fator. Efetivamente, a produção e o intercâmbio de bens materiais constituem a base de toda ordem social na qualidade de variável determinante do processo histórico. Assim, o centro da história deixa de ser identificado com o homem.

Nesta concepção, a história não possui um centro. No que concerne a este aspecto, Japiassú e Marcondes (1996) pontuam que, na lógica da dialética hegeliana, uma afirmação de verdade corresponde a um momento provisório em que o real espírito é possuído pelo sujeito. Este momento deverá ser ultrapassado (“*Aufhebung*”), vez que o motor da contradição alimenta a apreensão do real pelo pensamento. Destaca, ainda, as fases tese, antítese e síntese; que sinalizam o movimento histórico e a evolução da consciência até a aquisição do denominado espírito absoluto. De modo que a contradição é subsumida e incorporada ao processo dialético; o qual, por sua vez, identifica a resolução dos conflitos com a própria dialética. A superação configuraria o chamado real, para Hegel, na qualidade de realidade construída pelo pensamento (e não como ponto de partida concreto ou imediato). Já para Marx, o conflito histórico de forças e relações de produção configuraria a contradição, que está inserida no real (e não no plano das ideias) e cujo imperativo é a revolução tendente a alterar o regime social. Desse modo, Marx inverte e transforma a dialética circunscrevendo-a ao ponto de vista político. Uma vez admitido o fato de o real ser contraditório em si mesmo, o conhecimento será compreendido como a apropriação desse real. Sendo assim, não coincide com a gênese ou origem ideal do real, mas com a sua culminação ou constatação; e visa, não a sua interpretação, mas a sua transformação a partir de bases teóricas. A partir da abertura para a prática e para a política, a interpretação do real é ampliada permitindo sua transformação.

Nesse ponto de vista, os autores informam-nos que:

Em nossos dias, utiliza-se bastante o termo “dialética” para se dar uma aparência de racionalidade aos modos de explicação e demonstração confusos e aproximativos. Mas a tradição



filosófica lhe dá significados bem precisos. Em Platão, a dialética é o processo pelo qual a alma se eleva, por degraus, das aparências sensíveis às realidades inteligíveis ou ideias. Ele emprega o verbo *dialeghetai* em seu sentido etimológico de “dialogar”, isto é, de fazer passar o *logos* na troca entre dois interlocutores. A dialética é um instrumento de busca da verdade, uma pedagogia científica do diálogo graças ao qual o aprendiz de filósofo, tendo conseguido dominar suas pulsões corporais e vencer a crença nos dados do mundo sensível, utiliza sistematicamente o discurso para chegar à percepção das essências, isto é, à ordem da verdade. Em Aristóteles, a dialética é a dedução feita a partir de premissas apenas prováveis. Ele opõe ao silogismo científico, fundado em premissas consideradas verdadeiras e concluindo necessariamente pela “força da forma”, o silogismo dialético que possui a mesma estrutura de necessidade, mas tendo apenas premissas prováveis, concluindo apenas de modo provável. Em Hegel, a dialética é o movimento racional que nos permite superar uma contradição. Não é um método, mas um movimento conjunto do pensamento e do real: “Chamamos de dialética o movimento racional superior em favor do qual esses termos na aparência separados (o ser e o nada) passam espontaneamente uns nos outros, em virtude mesmo daquilo que eles são, encontrando-se eliminada a hipótese de sua separação.” Para pensarmos a história, diz Hegel, importa-nos concebê-la como sucessão de momentos, cada um deles formando uma totalidade, momento que só se apresenta opondo-se ao momento que o precedeu: ele o nega manifestando suas insuficiências e seu caráter parcial; e o supera na medida em que eleva a um estágio superior, para resolvê-los, os problemas não resolvidos. E na medida em que afirma uma propriedade comum do pensamento e das coisas, a dialética pretende ser a chave do saber absoluto: do movimento do pensamento, poderemos deduzir o movimento do mundo; logo, o pensamento humano pode conhecer a totalidade do mundo (caráter metafísico da dialética). Marx faz da dialética um *método*. Insiste na necessidade de considerarmos a realidade socioeconômica de determinada época como um todo articulado, atravessado por contradições específicas, entre as quais a da luta de classes. A partir dele, mas graças sobretudo à contribuição de Engels, a dialética se converte no método do materialismo e no processo do movimento histórico que considera a Natureza: a) como um todo coerente em que os fenômenos se condicionam reciprocamente; b) como um estado de mudança e de movimento; c) como o lugar onde o processo de crescimento das mudanças quantitativas gera, por acumulação e por saltos, mutações de ordem qualitativa; d) como a sede das contradições internas, seus fenômenos tendo um lado positivo e o outro negativo, um passado e um futuro, o que provoca a luta das tendências contrárias que gera o progresso (Marx-Engels). (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 71)



Ainda sobre esse item, Gil (2008) demonstra que Hegel, em sua concepção idealista, pressupunha a hegemonia das ideias sobre a matéria. Em que pese sua influência, Marx e Engels criticaram esse posicionamento invertendo a dialética (de ponta-cabeça). Por meio de bases materialistas, a interpretação totalizante e dinâmica da sociedade passa a ser subsidiada pela dialética; uma vez que, para a real compreensão dos fatos sociais, sua interpretação deve levar em conta fatores políticos, culturais e econômicos que os condicionam. Com apreço pelas mudanças qualitativas, o método histórico-dialético toma posição contrária à centralização na ordem quantitativa e no isolamento dos fenômenos enquanto ideias típicas do paradigma epistemológico de fundamentação das pesquisas positivistas.

Também Triviños (1987) exara proposição bastante esclarecedora no sentido de que as ideias idealistas de Hegel (1770-1831) nutriram a concepção marxista do mundo. Para Hegel, a denominada Ideia Absoluta fornecia base para todos os fenômenos, seja da natureza seja da sociedade. Trata-se do idealismo objetivo hegeliano. Neste plinto, vários conceitos (como por exemplo, o de alienação) foram emprestados do hegelianismo para o marxismo. Dentre esses conceitos fundamentais encontramos, também, a dialética enquanto ponto de vista para a compreensão da realidade. Distintamente, Marx desenvolveu essas ideias fora do espírito absoluto hegeliano vinculando-as à concepção materialista da história.

Neste diapasão, Signorelli (2021a), com fulcro em Lakatos e Marconi (1992, 2003), contíguo a Japiassú e Marcondes (1996) e Severino (2007), preceitua que:

[...] os comportamentos humanos (pensamentos e ações ou condutas) não são ditados pelas ideias (ou pela razão), mas pela forma com que os homens participam ou se relacionam na produção dos bens necessários à construção das suas próprias condições de existência. Dentro desta dinâmica interacionista, temos que esta 'determinação' não é mecânica; senão complexa e estrutural. Com efeito, trata-se de um processo dinâmico (constante transformação) que leva em conta as relações existentes entre os níveis da própria estrutura social: econômico, jurídico-político e ideológico. A transversalidade ou articulação e o cruzamento ou entrelaçamento destes três níveis conduz a uma construção histórica de determinado modo de produção como resultado da combinação de todas essas interfaces. (SIGNORELLI, 2021a, p. 4, 5)



Concorde a ensinança de Lakatos e Marconi (2003), para a dialética, o mundo consiste num complexo de processos. Enquanto a metafísica considerava o mundo como um conjunto de coisas acabadas e estáticas, a dialética vê uma estabilidade apenas aparente em seus objetos de estudo. De modo que devir e decadência permeiam a mudança ininterrupta do fluxo das ideias refletidas no cérebro humano gerando desenvolvimento progressivo e sustentável em meio aos supostos retrocessos aparentes e aos eventuais insucessos momentâneos.

Desta feita, Konder (1981) dá-nos nota, a respeito da suposta ou pretensa, sobredita e denominada “lei da negação da negação” ou “lei da transformação e do movimento universais”, que ela trata do fato consubstanciado no movimento da realidade de forma geral atribuindo sentido a esse fluxo. Ou seja, o movimento não termina em contradições ininteligíveis, absurdas ou irracionais e não se perde numa repetição eterna entre teses e antíteses, ou afirmações e negações, conflitantes. Nesta direção, se a afirmação necessariamente gera uma negação, logo a negação é superada pela síntese. A síntese, pois, é quem prevalece quer sobre a afirmação quer sobre a negação. Eis que ela se trata da negação da negação.

A esse respeito, Severino (2007) explica que a Dialética representa uma tradição filosófica segundo a qual, na interação social entre sujeito e objeto, a reciprocidade construída historicamente pela prática sociopolítica dos homens vai se constituindo. Portanto, não há como dissociar conhecimento da práxis humana e não se podem isolar essas instâncias. Trata-se de uma questão de poder concretizada pela ação social e histórica liderada por uma intencionalidade ou finalidade que lhe ofereça sentido transformando as condições de vida e as formas de existência da sociedade. Não é, então, uma questão de saber; mas eminentemente de poder.

Nesta égide, segundo a pena de Signorelli (2021a), com estribo em Lakatos e Marconi (1992, 2003), juntamente com Japiassú e Marcondes (1996) e Severino (2007), para K. Marx, a reciprocidade sujeito e objeto se manifesta numa interação social dinâmica e aberta. Essa conversa ou troca é construída, gerada e formada de forma dialética no decurso do tempo histórico através da sucessão de momentos ou encontros.



Seguindo essa linha de pensamento, Lakatos e Marconi (2003) prenunciam que podemos admitir tanto o ser quanto o não-ser ao analisarmos um ser considerando suas origens. Equivale a afirmar que, admitindo-se que tudo parte de um princípio de contrários, o movimento constitui um fluxo eterno em continuidade e constância. Não se trata de uma ilusão ou de uma impressão superficial; mas da própria realidade. Feito assim, o movimento é responsável pela análise de aspectos distintos em suas naturezas gerando a atualização desses entes com todas as suas potencialidades e possibilidades enquanto realidades efetivas. Insta ressaltar, o movimento é concebido como transformação ou passagem do estado da mera potencialidade para a atividade real em que os objetos vêm a ser ou se tornam.

De fato, com fundamento nas referências apresentadas acima, Signorelli (2021a) constata que:

[...] a interação entre sujeito e objeto é dinâmica, viva e organizada por intermédio do fluxo histórico de maneira constante e contínua em cada ponto geográfico correspondente a um contexto sociocultural ou realidade impressa no mundo do trabalho. Sob a égide desta concepção, observa-se que a dialética valoriza a contradição dinâmica do fato observado [como um inovação] e a atividade criadora do sujeito que observa. Logo, as oposições contraditórias entre o todo e a parte, assim como os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens constituem o foco principal da dialética. (SIGNORELLI, 2021a, p. 6)

Nesse fluxo, Severino (2007) alega que, se a forma das coisas coincidissem com a sua natureza, tal fato solaparia a razão de existir da ciência. Consequentemente, a busca de explicações verdadeiras ocorre por meio do desvelamento do real aparente com vistas a se chegar ao real concreto; e não por intermédio das explicações oriundas das relações analógicas ou causais. Em verdade, para Japiassú e Marcondes (1996) ao par de Lakatos e Marconi (1992, 2003), o real concreto é revelado no bojo da relação construída. É de bom alvitre ressaltar que a precitada relação coincide com o encontro resultante da interação social entre sujeito e objeto através do processo criativo (ou "*poíesis*") [7].



Neste esquema de pensamento, Signorelli (2021a) enfatiza que:

Destarte, a busca pela síntese explicativa, global e compreensiva da totalidade envolve tratar com a contradição e a mediação visando a superação dos conflitos de interesses. Não se trata de isolar um fenômeno; mas de estudá-lo dentro de um contexto histórico-social que configura a totalidade. Nesta totalidade, o Método Dialético observa que tudo, de alguma forma, mutuamente se relaciona [i.e., estão interligadas e são interdependentes] e que há forças que se atraem e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, se repelem. Vergara (2003) expõe que é a contradição (i.e [sic], luta, tensão ou conflito) que permite a superação de determinada situação; ou seja, a mudança histórica ou transformação sociocultural em fluxo contínuo e dinâmica constante. Neste viés, a dialética marxista não se refere só ao processo da idéia, mas também à própria realidade. (SIGNORELLI, 2021a, p. 9)

Conforme preleciona Severino (2007): “[...] o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder” (SEVERINO, 2007, p. 116).

Nesta toada, Signorelli (2021a) deslinda que:

Consoante a acotação de Strey (2002), com o ato do nascimento, cada indivíduo passa a fazer parte de um processo de socialização preexistente. O mesmo sentimento de pertencimento que inclui as pessoas faz com que cada um se apodere dos valores sociais por meio da relação com os outros membros do grupo social ao qual pertence. Neste plinto, o homem é considerado um ser constituído por intermédio das relações sociais que constrói absorvendo quer normas quer valores vigentes na família, em seus pares e na sociedade. Por certo, nas cenas do cotidiano, as pessoas estão em movimentos constantes resultantes do ato da comunicação. Ou seja, o Fenômeno Linguístico gera movimentos e gestos corporais executados conforme o ritmo natural da fala. Neste prumo, temos a presença da língua vernacular e dos movimentos ou gestos da composição anatômico-fisiológica de acordo com a prosódia (isto é, o ritmo da fala). Vale dizer, os encontros interpessoais promovidos geram eventos, fatos ou acontecimentos calcados na improvisação[8] dos conteúdos linguísticos versados pelas pessoas no contexto experiencial de suas vidas e na conformação ou transformação do mundo humano no decurso histórico-espacial. Nesse intuito, o fazer linguístico representado pelo fato linguístico consubstanciado na prática das atividades humanas é adotado como ação precípua. Mesmo assim, todo o processo de comunicação estaria fadado



ao fracasso sem o auxílio da inventividade e da imaginação humanas que complementam as lacunas e preenchem as demandas presentes no caráter improvisatório da oratória ou retórica[9]. Efetivamente, a reboque de Bottomore (1997), trata-se da noção de “práxis” entabulada por K. Marx, segundo a qual a mediação humana livre, universal, criativa e auto criativa levada a efeito por meio da produção (do fazer, da criação, da elaboração) materializa em termos práticos ou concretos a ordenação das condições de existência e de construção da vida. Neste viés, Vazquez (1977) chega a utilizar o termo práxis criadora na acepção de ensejar o enfrentamento de novas situações e necessidades de modo que a reorganização das novas ações e soluções sintéticas seja planejada concretamente com vistas à superação dos conflitos e desafios encontrados no mundo do trabalho. Por óbvio, estes delineamentos foram aplicados à seara musical. Nesse alicerce, nota-se que com a evolução da Metodologia da Pesquisa adentrando ao campo da Dialética, podemos realizar a prospecção de uma maior participação e envolvimento do imagético[10] do instrumentista no âmbito da performance pianística tendo o Fazer Musical enquanto liame para o Fazer Linguístico como ponto de partida e de chegada da atividade artístico-cultural. Nesse ínterim, recorreremos ao enunciado de Adorno (1975), que, ao se debruçar comparativamente sobre a linguagem musical e a linguagem verbal, constatou semelhanças entre ambas. Portanto, a perspectiva da música enquanto linguagem constitui uma enunciação válida, aceitável e coerente seja para a análise estética seja no que toca à prática artística. (SIGNORELLI, 2021a, p. 6, 7)

Por conseguinte, a Dialética é estabelecida através de uma visão interacionista. Instigizar, a inventividade e a imaginação colmatam as lacunas no plexo do processo de comunicação caracterizado pelo caráter improvisatório da oratória ou retórica presente nos encontros interpessoais promovidos pelo contexto sociocultural. Nesse fundamento, por meio dos encontros, esta interação social (ou relação) entre sujeito e objeto será auxiliada pela operacionalização do processo criativo (ou “*poíesis*”) revelando o real concreto oculto ou escondido por detrás do real aparente. Dentro do espectro apresentado, eis que o senso de processo criativo (ou “*poíesis*”) desempenhará função primordial desde que devidamente vinculado à definição adotada e acolhida por nós de Imaginação Musical[11] (vide nosso livro “Interfaces entre Imaginação Musical e Técnica Pianística”).



No seio deste debate, Signorelli (2021a), apoiado em Mateiro e Ilari (2012) e em Kuehn (2012), revela que:

Aliás, é na interface, conjunção, interseção, ponto de contato ou território de imbricação entre os planos suso referidos (importa sublinhar: processo criativo, ou “*poíesis*”, e imaginação musical) que a música se deslinda na qualidade de linguagem capaz de expressar os sentimentos, os desígnios, os raciocínios, os desejos e os anseios mais íntimos e profundos das pessoas: os quais povoam o cenário quer estrutural quer conjuntural dos ambientes permeados pela ação humana. Eis que, como decorrência do fenômeno da fala (oralidade), a expressão ou comunicação do indivíduo consubstanciada na Prática Criativa do Fazer Sonoro ou Musical dá origem à improvisação musical enquanto fruto de uma ação discursiva fundamentada na retórica ou oratória[12]. Consequentemente, este falar musicalmente (entendimento da música como linguagem) tem origem na Imaginação Musical e se desenrola por meio de um Processo Criativo (ou “*poíesis*”) ativo ou aberto formado por decisões imaginativas em que a versatilidade, pluralidade ou multiplicidade dos meios e recursos técnicos constitui fator imprescindível para o sucesso da comunicação da mensagem musical de forma expressiva, inventiva, imaginativa, sensível e dinâmica num determinado contexto histórico e sociocultural. Na esteira de Savoia (1989), essa estruturação é responsável pela formação da personalidade de cada indivíduo; a qual decorre do processo de socialização que justifica e legitima fatores inatos e adquiridos. Neste âmbito, fatores inatos correspondem às características que herdamos geneticamente dos nossos familiares; já os fatores adquiridos, provêm da natureza social e cultural. De acordo com essa linha de pensamento, a Ciência é não só a revelação do mundo; mas também a revelação do homem como ser social levando em conta o papel da cultura e do trabalho em cada momento histórico na aquisição e expansão de conhecimento. Com isso, pretende-se ir além da dita ou considerada simplória, superficial, rasa e rasteira “descrição” dos fenômenos isolados para chegar a sínteses explicativas baseadas na totalidade - as quais sugerem novas relações, novas buscas, novas sínteses, novos olhares, novas perspectivas, novas tendências, novas dimensões e novas redes de saberes e fazeres. Nesta ótica, em todo processo ou relação dialética há sempre dois elementos (polos) dicotômicos em relação. É nessa relação que eles se aperfeiçoam, e nunca isolados. Nada obstante, um só existe na relação com o outro enquanto entidades interdependentes [...] Podemos citar alguns tipos de relação dialética, como por exemplo: sujeito-objeto, homem-sociedade, forma-essência, capital-trabalho, cultura-natureza, corpo-espírito etc. (SIGNORELLI, 2021a, p. 8, 9)



Como representantes desta tendência ou corrente filosófica, podemos mencionar: Hegel, Marx, Engels, Escola de Frankfurt. Conforme Japiassú e Marcondes (1996, p. 9, 18, 31, 32, 104, 108, 116, 124, 135, 162, 163, 167, 212), a respeito da denominada Escola de Frankfurt, observa-se que foi formada por H. Marcuse (1889-1979), W. Benjamin (1892-1940), M. Horkheimer (1895-1973), W. Reich (1897-1957), E. Fromm (1900-1980), T. Adorno (1903-1969), H. Arendt (1906-1975), J. Habermas (1929-), dentre outros.

À vista disso, Signorelli (2021a) reporta que:

Com base nas obras de Kant, Hegel e Marx construíram uma teoria crítica (escola crítica) da sociedade e da técnica (sem, contudo, se prenderem aos clássicos; os quais reinterpretavam e, muitas das vezes, até criticavam). Em verdade, os autores supramencionados formularam críticas ao positivismo, ao totalitarismo, à cultura de massa, ao papel da ciência e da técnica, ao papel da família etc. (SIGNORELLI, 2021a, p. 9, 10)

Neste esboço, vários autores versaram a respeito de diversos temas com fundamentação metodológica na corrente de pensamento Histórico-dialética. Em suma, o Paradigma Epistemológico ou Método Dialético pressupõe uma luta de contrários da qual a síntese representará a culminação ou superação da crítica, da luta, da crise, do conflito, da confrontação, do enfrentamento, do embate etc.

3. CONCEITOS IMPORTANTES SOBRE O MÉTODO DIALÉTICO OU HISTÓRICO-DIALÉTICO

A seguir, analisaremos alguns conteúdos fundantes ou pressupostos da epistemologia sob análise, os quais desencadeiam condutas pertinentes à condição humana.

Neste tópico, tomaremos como base teórica a obra de Severino (2007) e traremos à colação texto já cunhado em Signorelli (2021a), conforme segue abaixo:

Então, entende-se por Totalidade a inteligibilidade das partes, a qual pressupõe sua articulação com o todo. No caso, o indivíduo não se aplica e não se constitui isoladamente da sociedade. Nesse sentido, a Historicidade corresponde ao instante e não pode ser entendida separadamente da totalidade temporal do movimento (fluxo). Ou seja, cada momento é a articulação de



um processo histórico mais abrangente. Sem embargo, Praxidade significa os acontecimentos ou os fenômenos da esfera humana, os quais estão articulados entre si na temporalidade e na espacialidade. Eles se desenvolvem por meio da prática, sempre histórica e social, a qual é a substância do existir humano. De acordo com a concepção de Concreticidade, prevalece a empiricidade real dos fenômenos humanos, donde decorre a procedência das abordagens econômico-políticas. O que está em pauta é a prática real dos homens no espaço social e no tempo histórico (práxis coletivas). Por isso, as palavras experiência e vivência são tão importantes para esta corrente filosófica. Com esteio na noção de Complexidade, o real é simultaneamente uno e múltiplo (unidade e totalidade, mas com variedade e diversidade). Há uma pluralidade de partes articulando-se tanto estrutural quanto historicamente. Dessa maneira, cada fenômeno é sempre resultante de múltiplas determinações e variáveis que vão além da simples acumulação e do mero ajuntamento. Trata-se de um fluxo permanente de transformações. Nesse ângulo, o epistemólogo francês da contemporaneidade Morin (2013) defende o princípio de pensamento que busca (re)ligar saberes que, desde muito tempo, vêm sendo tratados de forma fragmentada, compartimentalizada, departamentalizada, estanque e desagregada gerando lacunas na produção do conhecimento. Para K. Marx, o desenvolvimento histórico não se consubstancia numa evolução linear. Este corresponde, pois, ao conceito de Dialeticidade, tão nuclear para esta corrente filosófica. Neste paradigma, a história é sempre um processo complexo em que as partes estão articuladas entre si de formas diferenciadas da simples sucessão e acumulação. As mudanças no seio da realidade humana ocorrem seguindo uma lógica de contradição e não de identidade. Não há passividade nem pacificidade nas transformações sociais, mas luta de classes. A história se constitui por uma luta de contrários movida por um permanente conflito imanente à realidade. Nessa peanha, nota-se a prevalência da Cientificidade, segundo a qual o método em pauta sustenta-se no hegelianismo como o ponto de partida para posteriores elaborações ou sistematizações. Esta ideia quer dizer que toda explicação científica constitui, necessariamente, uma explicação cuja função é explicitar a regularidade dos nexos causais articulando, entre si, todos os elementos da fenomenalidade em estudo. Porém, essa causalidade se expressa mediante um processo histórico-social conduzido por uma dinâmica geral pela atuação de forças polares contraditórias sempre em conflito. (SIGNORELLI, 2021a, p. 10, 11)



4. A METODOLOGIA PEDAGÓGICA DE HANS-JOACHIM KOELLREUTTER

Na vereda dos ensinamentos de Mateiro e Ilari (2012), Brito (2001, 2015) e Santos (2005, 2015a, 2015b), muitos pedagogos, com base no fenômeno lingüístico e na corporalidade gestual, criaram bases para o desenvolvimento musical a partir de ferramentas como o solfejo, a rítmica corporal e a afetividade ligada ao canto. Dentre estes pedagogos, encontramos o alemão radicado no Brasil Hans-Joachim Koellreutter.

À semelhança da menção de Signorelli (2021b), respaldada em Mateiro e Ilari (2012), Brito (2001, 2015) e Santos (2005, 2015a, 2015b), temos que:

Para Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), músico alemão naturalizado brasileiro, a música constitui um meio de comunicação para a transmissão de ideias e pensamentos daquilo que foi pesquisado, descoberto ou inventado como produto da provocação de um estímulo oriundo da problematização. Trata-se, então, de uma abordagem situada no campo das Pedagogias Ativas, Criativas ou Abertas. Com efeito, consoante a explanação de Mateiro e Ilari (2012), as Metodologias Ativas, Criativas ou Abertas têm cunho Escolanovista privilegiando a Autonomia e o Protagonismo dos educandos. Elas preconizam o uso da Improvisação (que é composta por conjuntos de ações lúdicas), seja ela Vocal (isto é, o Canto na língua materna) ou Corporal (vale dizer, movimentos ou gestos naturais, fluentes e espontâneos realizados conforme o fluxo do Ritmo da Música. (SIGNORELLI, 2021b, p. 2)

Com base nos textos de Mateiro e Ilari (2012), Brito (2001, 2015), Santos (2005, 2015a, 2015b), Veiga (2016) e Mogames (2020), podemos depreender que, no que tange a Koellreutter, sua pedagogia é centrada no tripé conceitual Devir, Fluxo e Rizoma.

À luz de Japiassú e Marcondes (1996), Signorelli (2021b) assevera que:

Neste ponto, é pertinente analisarmos o conceito de Devir, como qualidade imanente[13] ou matéria-força capaz de impactar os lecionandos produzindo conhecimento e gerando aprendizagem. Trata-se de produzir inquietação, indagação e curiosidade na busca pelo novo a partir da tomada de



consciência assumindo que a realidade histórica e sociocultural, bem como os indivíduos que a constituem, são inacabados. Conforme já explicitamos, no que tange ao estudo do pensamento musical de Koellreutter, utilizaremos, a título de referencial teórico, o trabalho de Santos (2006, 2015). Neste propósito, reiteramos que também dialogaremos com Brito (2001, 2015) e com a obra canônica de Mateiro e Ilari (2016). Então, o Devir (na concepção de Koellreutter, bem como dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari), constitui aquele assunto que desperta o interesse do aluno apelando para as suas necessidades, expectativas e demandas de modo a marcar ou impactar o contexto histórico e sociocultural da realidade de suas vidas. Nesta dimensão conceitual, o Devir está sempre na busca da essência além e por trás da forma no pensar e no agir com uma visão integradora ou holística do ser humano enquanto aprendiz. (SIGNORELLI, 2021b, p. 3).

Então, o Devir, na concepção de Hans-Joachim Koellreutter, Gilles Deleuze e Félix Guattari[14], constitui o fator motivador que estimula, projeta e impulsiona os educandos seja para o atendimento seja para a satisfação das suas demandas individuais na busca pelo saber historicamente acumulado e sistematizado.

Na perspectiva de Mateiro e Ilari (2012), Brito (2001, 2015) e Santos (2005, 2015a, 2015b), o Devir é aquela centelha inovadora e desenvolvimentista que:

[...] faz o educando literalmente “embarcar” [15] no tema em estudo. Nesta perspectiva dialógica e inquisitiva, o pedagogo considerava que a música transportaria para o novo. Deveras, Devir é aquele tema que motiva (no sentido de oferecer motivos) os estudantes e os seduz ou fascina na medida em que os individualiza e particulariza atraindo a atenção dos discentes em suas subjetividades, idiossincrasias e peculiaridades. Como resultado, o aluno passa a ter interesse no conteúdo e o seu contato com o objeto cognoscível ganha contornos de autonomia, proatividade e emancipação atingindo o nível do aprendizado ativo, libertador, criativo, sustentável, relevante, superior e significativo. Por meio deste processo, as disposições do lecionando são capturadas e influenciadas em sua dimensão singularizante gerando respostas ou reações educacionais imediatas, materializadas e concretas. Nesse ínterim, segundo Mateiro e Ilari (2016), a dúvida é sempre tida como mola mestra do modo de ser e de pensar; visto que estimula a pesquisa, a reflexão, o debate, a vivência e a criação no combate a métodos obtusos, opressores e violentos. Dessa forma, Koellreutter apontava a necessidade de libertar a educação artística criticando a mecanização resultante de estruturas metódicas, automáticas e repetitivas. Para ele, o mais importante era aproveitar o tempo para fazer música, para discutir, refletir e



questionar. Logo, a descoberta deveria ser um importante objetivo da educação musical na formação ou desenvolvimento integral dos alunos. Valendo-se do fato ou acontecimento musical em sua dimensão apriorística (impulso criador e inicial consubstanciado no próprio fazer musical), buscou a superação de dualismos hostis ou preconceituosos e de visões separatistas, fragmentárias ou desagregadoras. Para tal desiderato, sempre tomava como ponto de partida o fazer musical (que significa a prática musical de Improvisação utilizada como ferramenta pedagógica por meio de jogos musicais) como fato gerador ou ato detonador das demandas musicais, das discussões mais sistematizadas ou teóricas e dos debates reflexivos. Num mundo marcado por contínuas e rápidas transformações, os temas emergiam da conversa entre professor-aluno nos encontros dialógicos sempre com olhar no novo e no futuro redimensionando concepções, valores, ideias de música, de educação e de convivência. Assim, os projetos de criação e as ações educacionais emergiam da experiência ou vivência no curso do trabalho. Deste modo, consoante o pensamento artístico e a concepção pedagógica de Koellreutter: tudo o que não flui, não se move ou não ou [sic] muda pode se tornar nocivo. Daí exsurge a ideia do Fluxo contínuo, constante e dinâmico de ideias que emergem do trabalho. Tendo como princípio fundante o próprio Trabalho ou Práxis Pedagógica do Fazer Musical, o Fluxo decorrente espelharia a movimentação artístico-intelectual resultante das ações criativo-educacionais. Então, o conceito de Fluxo tem que ver com Dinamismo Contínuo e Constante. (SIGNORELLI, 2021b, p. 3, 4)

Assim, com amparo em Mateiro e Ilari (2012), Brito (2001, 2015) e Santos (2005, 2015a, 2015b), Signorelli (2021b) trouxe à baila, como vimos acima, um panorama a respeito de algumas ideias didático-musicais de Koellreutter. Para o mestre, a aprendizagem marcada pela relação dialógica de mutualidade ou reciprocidade entre professor e aluno partia da prática musical ou do fazer musical como ponto detonador do trabalho pedagógico. Como vimos acima, para ele, a música constitui um poderoso veículo para conduzir na direção da novidade.

Nesta senda, Koellreutter (1997a) destaca que “[...] o passado é um meio e um recurso, de maneira nenhuma um dever. O futuro, porém, é” (KOELLREUTTER, 1997a, p. 42). Essa proposta exige um educador versado nos conteúdos, que se prepara para a aula, que caminha junto com os discentes como se fosse um companheiro em aprendizado colaborativo interagindo, convivendo e motivando os



educandos. É muito mais do que um mero professor que prepara o seu plano diário de aula.

Nessa direção, Veiga (2016) pondera que:

[...] em uma época de profundas mudanças socioculturais, na perspectiva de uma escola moderna, o professor deve apresentar aos alunos sempre novos problemas, pois as perguntas têm mais importância do que as respostas; as soluções não são mecanicamente fornecidas aos alunos, mas resultam de um trabalho comum de todos os participantes, desaparecendo o dualismo tradicional professor-aluno. Diante das proposições artísticas e pedagógicas, como também da qualidade da procura, da investigação e da pesquisa imputadas ao exercício do espírito criador, Koellreutter (1997) manifesta em análise a condição oposta na qual a escola se encontra [...] (VEIGA, 2016, p. 19, 20)

Assim, Koellreutter (1997b) estatui que:

A estagnação do movimento, a rotina, a sistematização rígida dos princípios, a proclamação do valor absoluto são a morte da escola. O espírito criador que, sempre duvidando, procura, investiga e pesquisa, é a sua vida. (KOELLREUTTER, 1997b, p. 53)

Ainda no sulco de Veiga (2016), ao tratar da dimensão interdisciplinar na pedagogia de projetos no ensino musical, identifica a abordagem didática de Koellreutter como uma ferramenta pedagógica amparada no espírito criativo e no ensino pré-figurativo. A supramencionada autora defende que a metodologia de ensino de Koellreutter estimula o pensamento sobre uma educação musical fundamentada na interdisciplinaridade e na pedagogia de projetos. A visão, dantes curta e turva, torna-se estendida e clara por meio da inspiração e do exemplo de Koellreutter abrindo novas possibilidades de atuação docente. Destarte, a autora destaca o fato de Koellreutter afirmar que o professor deve aprender do aluno o que ensinar. Entrementes, o desejo de aprender ou a aspiração pelo saber será sinal de que o professor está na hora certa de apresentar um conceito novo ensinando algo. De maneira que o caráter reflexivo do processo de aprendizagem evidencia a compreensão da necessidade do espírito criativo.



Segundo o próprio Koellreutter (apud VEIGA, 2016):

O alicerce do ensino artístico é o ambiente. Um ambiente que possa acender no aluno a chama da conquista de novos terrenos do saber e de novos valores da conduta humana. O princípio vital, a alma desse ambiente, é o espírito criador. O espírito que sempre se renova que sempre rejuvenesce e nunca se detém. Pois num mundo em que tudo flui, é o que não se renova um empecilho, um obstáculo [...] o caminho é o ensino pré-figurativo segundo o fato de que a função primordial da educação já não pode adaptar o jovem a uma ordem existente, fazendo com que assimile os conhecimentos e o saber destinados a inseri-los em tal ordem-como procederam as gerações anteriores-, mas pelo contrário, pode ajudá-lo a viver num mundo que se transforma em ritmo, cada vez mais acelerado, tornando-o assim capaz de criar o futuro e de inventar possibilidades inéditas. (KOELLREUTTER, 1997, p. 53, 54, apud VEIGA, 2016, p. 19, 20)

Em continuidade, Veiga (2016) enfatiza que:

Esta preocupação é confirmada na relevância que Koellreutter (1997) dá ao conhecimento do todo para a compreensão das coisas da arte e nos desdobramentos deste todo que é manifesto através do espírito criador, em nossa vida espiritual, com o todo de nossa existência, com o todo do meio ambiente e com o todo da sociedade em que atuamos. O autor pondera que para obtenção deste exercício, faz-se necessário o estímulo do ensino pré-figurativo nas artes, do qual incita o educando a olhar a obra para além da contemplação, mas com a possibilidade de inferir suas percepções e ideias. (VEIGA, 2016, p. 20)

Assente na visão de Mateiro e Ilari (2012), Brito (2001, 2015) e Santos (2005, 2015a, 2015b), Signorelli (2021b) assinala o que significaria a expressão Rizoma no pensamento de Koellreutter, bem como dos filósofos G. Deleuze e F. Guattari:

Rizoma diz com a pedagogia musical sem centro (nem no aluno nem no professor, tampouco no conteúdo) e quer dizer pensamento musical aberto ou rizomático (hermético, complexo, profundo, enredado e intrincado; entrelaçado em si mesmo por infinitas possibilidades de conexões ou relações bem como pela articulação de novas tramas ou de novos mapas com múltiplas linhas de fuga, ou ainda apontando para fora [...] Ou seja: tem a ver com as transversalidades, entrelaçamentos e cruzamentos em relacionamento dialético e dialógico. Vale dizer: abertura de canais, pontes, malhas, caminhos e redes para transitar ou navegar com novos olhares, dimensões e perspectivas. (SIGNORELLI, 2021b, p. 5)



Então, seria como num emaranhado com cenário ou panorama labiríntico. Relaciona-se, pois, com a preocupação focada na abrangência dos conteúdos por meio do desenvolvimento de um trabalho relacional, questionador, crítico-reflexivo e transformador que estimule a criação, a improvisação e o fazer musical ocupando-se de aspectos como a interdisciplinaridade, os valores humanos e a diversidade multicultural. Nessa peanha, o pensamento de Koellreutter dá azo a múltiplos olhares em perspectiva rematando uma pluralidade de abordagens diferenciadas entre si de acordo com cada momento histórico e com cada localidade ou educando em particular. Ademais, Mogames (2020), ao elencar os argumentos que referenciam a necessidade do uso das Práticas Criativas no âmbito da Educação Musical, faz alusão ao pensamento musical de Koellreutter na esfera do desenvolvimento de atividades que trabalhavam a improvisação e a criação sonora.

Nesse prumo, Mogames (2020) explicita que:

Hans-Joachim Koellreutter (1915 – 2005), músico, compositor, ensaísta e educador alemão naturalizado brasileiro, costumava dizer que seu método era não ter método. “Não há normas, nem fórmulas, nem regras que possam salvar uma obra de arte, na qual não vive o poder de invenção.” (BRITO, 2015. p. 30). Exerceu grande influência sobre várias gerações de músicos no país ao enfatizar a necessidade de um ensino personalizado, criativo, que respeitasse a individualidade de cada aluno. Pode-se associar esse tipo de proposta à utilização de Práticas Criativas; guiava-se “prioritariamente pela observação e pelo respeito ao universo cultural, aos conhecimentos prévios, às necessidades e aos interesses de seus alunos.” (BRITO, 2015. p. 28). Em relação à Educação Musical, suas propostas trouxeram um aprofundamento das questões musicais e do desenvolvimento de processos criativos, embora, em âmbito restrito de instituições, estes representassem os principais centros de pesquisa e educação à época, e se configurassem como enormes multiplicadores das ideias e propostas trazidas pelo autor. Dessa maneira, Koellreutter considera como objetivo da Educação Musical a aquisição de técnicas e procedimentos necessários para a sua realização. Para ele, o “mais importante a ser desenvolvido por meio da música é um raciocínio globalizante e integrador, conseqüente ao despertar da consciência de interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética” (BRITO, 2015. p. 42), com o objetivo principal de desenvolver as capacidades humanas. “O humano, meus amigos, como objetivo da Educação Musical” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2015. p. 42) [...] Para



Koellreutter, a criação ocupa lugar importante no processo de ensino e aprendizagem musical, e assim, a improvisação é ferramenta fundamental. Segundo o professor, ela permite introduzir novos conteúdos, ao abrir espaço para o diálogo e o debate com os alunos. Além das questões musicais, a improvisação, também, possibilita o trabalho de aspectos ligados a valores, à socialização e à reflexão, como autodisciplina, tolerância, respeito e capacidade de compartilhar, criar, refletir, entre outras. Portanto, além de ter uma finalidade musical, a improvisação propõe-se, também, a auxiliar no objetivo (maior) da Educação Musical, ou seja, o ser humano. Na infância, a improvisação é uma ação natural: as crianças são grandes improvisadoras, quando inventam personagens ou quando jogam entre si, porém, faz-se necessário que sejam criadas maneiras de se motivar essa condição no contexto da Educação Musical [...] Nesse sentido, Koellreutter alerta que improvisar não é fazer qualquer coisa, mas tem necessidade de minucioso planejamento [...] Por meio da improvisação a relação entre o músico e o seu instrumento musical torna-se mais intensa, visto que o estudante faz uma exploração maior sobre as possibilidades e limites que o instrumento oferece [...] Considera-se que a prática da improvisação, portanto, faça parte da Educação Musical desde o começo; é importante que não se espere que o aluno saiba tocar um instrumento ou que já tenha algum domínio técnico sobre ele, para fomentar essa prática, pois a própria improvisação é uma técnica de aprendizagem [...] (MOGAMES, 2020, p. 73, 74, 78, 79)

Eis que o retrocitado autor continua dissertando:

Ou, ainda, quando Hans-Joachim Koellreutter afirma “meu método é não ter método. O método fecha, limita, impõe... e é preciso abrir, transcender, transgredir, ir além...” (BRITO, 2001. p. 31), é possível verificar que, embora suas propostas visem planos abertos, que aqui neste trabalho têm sido chamados de trilha (plano aberto) em contraposição ao trilho (plano fechado), há certamente um plano de ações que se estrutura, de forma a abordar elementos musicais, como a utilização de criação/composição e, principalmente, os jogos de improvisação, além de reflexões a respeito do contexto sonoro e de sua transformação em musical [...] Nesse sentido, o ponto de partida é o som, que surge antes do conceito de música, e por isso, o trabalho de desenvolvimento da escuta se faz tão necessário [...] Se a música “está a serviço do homem”, e se “o objetivo da educação musical é o ser humano”, conforme menciona Koellreutter (BRITO, 2015. p. 51) é necessário entender a música como um direito e não como um privilégio, como muitas vezes ocorre. Ainda segundo esse autor “a música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e a modificação do homem e da sociedade” (*idem*, p. 50) [...] Sendo assim, escancara-se a necessidade de se



entender como música o produto de manifestações, vivências, experiências, práticas e realizações sonoro-musicais que nem sempre podem ser inseridas nos padrões convencionais de composição/criação musical. Ainda, não só a “a educação musical é mais do que educação musical” mas, também, A MÚSICA É MAIS DO QUE A MÚSICA. Há na música (ou seria “nas músicas”) a possibilidade de se criar sentidos e significados, pensamentos e reflexões, questionamentos e contestações, concordâncias e ampliações, não apenas acerca da linguagem musical, mas do que se compreende por Mundo. Deixar de entender a música como algo a mais do que a música é, de certa forma, utilizá-la de maneira restrita e limitada [...] Se a Música é mais que a Música, sem dúvida o papel da Educação Musical é muito mais amplo e abrangente. A capacidade de dar forma a algo novo, de significar, de ordenar, está diretamente relacionada à capacidade de compreender. A Educação Musical que descarta a possibilidade de criação, do fazer, do eleger, que nega a possibilidade de um desenvolvimento integral do indivíduo, não pode ser considerada uma educação libertadora. (MOGAMES, 2020, p. 140, 141, 159, 160, 179)

Extraí-se dos excertos acima que Koellreutter trabalhava a composição e a improvisação musicais, ao lado da escuta ativa, como ferramentas pedagógico-metodológicas num cenário de abertura, autonomia e fluidez. Este espaço didático era caracterizado pelo fenômeno sonoro consubstanciado no direcionamento sistemático para o fazer artístico e para a imaginação musical.

Na amplitude deste escopo, arguta a declaração de Santos (2015b):

Deleuze e Guattari (1997) usam os termos *liso e estriado* para dizer que o espaço liso não traz cânones de controle e saídas previamente estabelecidas, razão pela qual as decisões são tomadas ao longo do percurso (sobre como mover-se, onde parar). No espaço liso, os pontos estão subordinados aos trajetos, pois é o trajeto que provoca a parada. Mudanças de direção decorrem da natureza do percurso ou da variabilidade do alvo ou do ponto a ser atingido. Por outro lado, o espaço estriado já vem previamente fechado, medido, demarcado para aquele que vai atravessá-lo. Nele, o trajeto e as paradas são determinadas pelos pontos previamente estabelecidos: é Sibelius, é Chopin, é Stravinski... O fato é que nem o liso nem o estriado se mantêm como formas isoladas; passa-se de um para outro: ora voltamos a fechar um espaço, ora voltamos a abri-lo, atentos às pistas, escutas, hipóteses dos alunos, aos modos pelos quais são afetados e afetam os materiais. Há sempre algum modo de estar no espaço, de ser, de pensar. Deleuze e Guattari (1997) lembram que podemos ocupar espaços altamente demarcados, alisando-os; e que podemos ocupar



espaços lisos, fazendo neles estriamentos (SANTOS, 2011b, p. 237-278) (SANTOS, 2015b, p. 6)

E a autora continua em sua preleção:

Poderíamos agora também recorrer à imagem do rizoma em seu emaranhado de fios, como forma de entender a produção de conhecimento em sala de aula, lugar do cotidiano curricular. Diferentemente da lógica de “decalcar” os modelos, importa “puxar” os fios e com eles tecer a rede do conhecimento, num jogo de conexões nesse emaranhado de fios. Deleuze e Guattari (1995) usam o termo rizoma para tratar de uma alternativa no campo da cognição, caracterizada por rede ou espiral de “anéis abertos” (p. 18) ou “anéis quebrados” (Deleuze, 1992, p. 37). O termo rizoma, tomado da botânica, refere-se a caules e raízes que se espalham em qualquer direção: a hera que cresce no muro, o gengibre (Deleuze; Guattari, 1995, p. 18; Deleuze, 1992, p. 37). Um dos princípios do rizoma é o de conexões e multiplicidade. Rizoma é por onde passeio para produzir territórios: o quanto a música de Vivaldi soa diferente da música de Stravinsky - numa obra específica, numa passagem específica. Enfim, não qualquer música, mas aquela que é objeto de escutas, naquela passagem, naquele trecho, ou nas conexões estabelecidas entre duas músicas. (SANTOS, 2015b, p. 6, 7)

Neste arcabouço, Signorelli (2021b) elencou uma breve síntese do pensamento didático do mestre Hans-Joachim Koellreutter com base em Mateiro e Ilari (2012), Brito (2001, 2015) e Santos (2005, 2015a, 2015b) destacando as vigas estruturantes:

[...] do fluxo contínuo de ideias que emergem do trabalho, do devir (qualidade imanente ou matéria-força capaz de impactar os lecionando produzindo conhecimento e gerando aprendizagem), dos novos olhares e dimensões, das novas perspectivas e tendências, dos jogos musicais de improvisação no fazer ou prática musical, dos projetos de criação que emergiam da experiência ou vivência no curso do trabalho, da atenção aos desejos e efetivas possibilidades do grupo com o devido respeito à individualidade de cada aluno sem perder a noção das características do grupo em sua totalidade, da educação propositiva e desafiadora que revela as necessidades e demandas de cada educando gerando processos criativos ricos e variados, da estimulação das expectativas dos estudantes enquanto agentes participantes do processo de construção do conhecimento, da inclusão dos alunos no contexto do processo educacional de forma ativa e criativa, da fragmentação sem necessariamente experienciar um apagamento do olhar do todo, da pedagogia musical sem centro (nem no aluno nem no professor, tampouco no conteúdo), do



pensamento musical aberto ou rizomático (entrelaçado em si mesmo por infinitas possibilidades de conexões ou relações bem como pela articulação de novas tramas ou de novos mapas com múltiplas linhas de fuga, ou ainda apontando para fora), da transversalidade (abertura de canais, pontes e redes para transitar ou navegar), do liso (que pode vir a se tornar estriado, alternadamente) e do estriado (que pode se transformar em liso, reciprocamente) como espaços aparentemente distintos que podem se relacionar dialeticamente num fluxo de movimento contínuo no qual um pode momentânea ou definitivamente incorporar (ou “fagocitar” [16]) o outro, da busca da essência além e por trás da forma no pensar e no agir, da visão integradora ou holística do ser humano enquanto aprendiz perfazendo uma educação integral, da provocação que cria interesses educacionais conduzindo à inquietação do questionamento para a descoberta ativa, da produção de circunstâncias e da criação de espaços aptos a desencadear o conflito que evidencia a busca pelo novo, dentre outras. Eis, portanto, algumas características estruturantes ou elementos fundantes da Pedagogia de Hans-Joachim Koellreutter. (SIGNORELLI, 2021b, p. 5, 6)

A respeito de Koellreutter, Signorelli (2021b), fundamentado em Mateiro e Ilari (2012), Brito (2001, 2015) e Santos (2005, 2015a, 2015b), atesta que:

[...] valendo-se do espírito criativo como mola propulsora do processo educacional, Koellreutter procurava criar uma atmosfera ou ambiência de aprendizado mútuo e recíproco por meio das trocas com diálogos e discussões que reorganizavam, muitas das vezes, os rumos do trabalho levando o educador à adaptação e à reflexão seja do método seja do currículo. A esse respeito, Mateiro e Ilari (2016) elucidam que o método de Koellreutter era não ter método. O método fecha, limita, impõe, achata, restringe. Para Koellreutter, era preciso abrir, transcender, transgredir, ir além. Não há normas, regras ou fórmulas prontas. Sem embargo, o método aberto não se confunde com ausência de princípios metodológicos, de projetos e de planos de trabalho. Apenas significa que o trabalho deve ser guiado pela observação de cada aluno e de cada grupo com respeito à singularidade, aos interesses, ao contexto sociocultural enquanto aspectos significativos que norteiam a atividade docente. Nessa direção, Mateiro e Ilari (2016) mencionam que o educador deve estar atento, pronto, preparado, disponível e instrumentalizado nos conteúdos de modo a atuar como facilitador ou criador de espaços e situações favoráveis ao desenvolvimento de planos de aprendizagem autodirigida enfatizando a criatividade em contraposição à padronização, massificação e estereotipagem [...] Destarte, as experiências individuais e coletivas de todos os envolvidos conduziam a uma mudança das condições de produção da vida



e da existência; bem como a uma transformação na estruturação dos conteúdos a partir da vivência reprocessada e reordenada pelos próprios sujeitos do conhecimento. Neste contexto, os assuntos eram abordados conforme as necessidades e interesses dos educandos, nunca de forma impositiva ou engessada rompendo com os paradigmas da educação musical tradicional numa perspectiva nova de educação libertadora; insta sublinhar, numa visão inovadora para a época (porém, passível de críticas como toda e qualquer tendência metodológica). Assim, para Koellreutter: sem padrões, sistematizações ordenadas ou parâmetros de diretrizes estabelecidos aprioristicamente, o educador deve ser sensível à cartografia do processo que se desenrola de forma imprevisível e improvisada mediante a própria experiência, a qual traça trilhas e faculta pistas aos olhos do professor-mediador ou professor-facilitador. Com efeito, as ideias de Koellreutter estão em perfeita sintonia quer com a escola psicomotora do piano (objeto de estudo de outro artigo científico de nossa autoria) quer com a ideia de Imaginação Musical[17] que tanto sustentamos em nosso magistério [...] Outrossim, as práticas educativas de Koellreutter também se coadunam com a nossa prática de buscar o empoderamento dos alunos por meio do despertar da educação para a diversidade de recursos técnico-mecânicos respeitando a singularidade de cada sistema biofísico ou aparelho pianístico (do mesmo modo que valorizamos a personalidade de cada discente na qualidade de músico-intérprete). Para nós, em se tratando a técnica pianística de algo pessoal a ser encaixado na “mão” de cada indivíduo, as descobertas ativo-reflexivas dos nossos alunos no encontro com o conteúdo-potência ou devir contribuem para a construção de um arcabouço de conhecimentos que são efetivamente utilizados de forma significativa, marcante, adaptada, pessoal e relevante gerando uma série de representações mentais simbólicas dos signos do material-força cognoscível (as quais são duradouras nas memórias cognitiva, auditiva, visual, afetiva, sensorial, perceptual, sequencial e muscular dos educandos). Assim, o impacto no pianismo constitui acontecimento inevitável com notáveis desdobramentos nas vidas artística e acadêmica. Para tanto, transmitimos os conhecimentos que temos herdado dos nossos mestres sempre de forma refletida, dinâmica e crítica. Também estimulamos os alunos a que pensem por si mesmos e ponham à prova os nossos próprios ensinamentos; visto que, em nossa opinião, técnica e interpretação pianística demandam autoconhecimento e individuação. Do mesmo modo, Mateiro e Ilari (2016) ressaltam que Koellreutter aconselhava seus alunos a não acreditarem no que se lê nos livros nem no que se ouve dos professores. Igualmente, sugeria que os discentes desconfiassem do que se sente ou pensa, bem como do que falava o próprio professor Koellreutter sempre perguntando “por que” a tudo e a todos. Nesta esteira, encorajamos os alunos à experimentação, à exploração e às descobertas (aprendizado ativo e autônomo, reflexivo e crítico,



relevante e duradouro, marcante e impactante, transformador e libertador). Sobre isto, não falaremos mais detidamente nas linhas subsequentes neste átimo (embora constitua uma das molas mestras a que dedicamos os nossos esforços na seara docente). No que toca à postura aberta e democrática diante do currículo [salientada por Santos (2005, 2015a, 2015b), sobretudo], à sua vez, possibilita a interação relevante entre aluno-professor. O professor, como mediador e facilitador, deve estar preparado e instrumentalizado nos conteúdos assim como disponível ao aprendizado conjunto ou coletivo na troca mútua de ideias experienciais transitando ou navegando livre e aleatoriamente nos territórios entre o liso e o estriado. Nessa peanha, na condição de educador democrático, o professor deve estar equipado para a diversidade de ideias sem imobilização dos dispositivos mentais [e dos estados de ânimo] concernentes à formação de tabus, regras rígidas ou condicionamentos. Nada obstante, deve dar condução e direcionamento aos trabalhos de forma consciente, voluntária e proposital. (SIGNORELLI, 2021b, p. 6-9)

Acorde a lição de Santos (2005, 2015a, 2015b), a visão musical de Koellreutter tem promovido a música em múltiplas dimensões, posto que analisada de diversos ângulos e sob variadas perspectivas. Sempre com originalidade e capacidade analítico-compreensiva incomparável, seu pensamento evidencia múltiplos olhares em perspectiva. Sua lógica e sua percepção da arte constituem o conjunto formado por todos os resultados de sua pesquisa sistemática, assim como da infiltração de assuntos nos quais esteve interessado e sobre os quais se debruçou mais detidamente (ou seja, com mais vagar). Nesse ínterim, percebe-se que seu método de ensino se baseava na liberdade de expressão de cada aluno buscando sua identidade, sua liberdade de pensamento próprio. Ele afirmou em uma entrevista ao jornal Folha de São Paulo:

Aprendo com o aluno o que ensinar. São três preceitos: 1) não há valores absolutos, só relativos; 2) não há coisa errada em arte; o importante é inventar o novo; 3) não acredite em nada que o professor disser, em nada que você ler e em nada que você pensar; pergunte sempre o porquê ^[18]

Nesse prisma, Signorelli (2021b) sublinha que:

Koellreutter liderou o Movimento “Música Viva”, o qual forneceu algumas informações adicionais ou bases epistemológicas sobre os parâmetros criativos do mestre; bem como as Diretrizes da concepção estética ou artística do próprio Movimento



fundado pelo compositor e pedagogo alemão. É curial gizar que este movimento foi responsável por oxigenar, reorganizar, redefinir, reestruturar, renovar, dinamizar, revigorar e revivificar a Música no Brasil[19]. (SIGNORELLI, 2021b, p. 9)

Evidentemente, sua maior produção musical e pedagógica ocupou o século XX, numa época marcada por crises e questionamentos profundos.

No que concerne a este período histórico, Hobsbawm (1996) enfatizou que:

O século XX é tido como o século curto, cujas mudanças ambientais e sociais se deram intensamente e em curto período histórico e que a humanidade deve construir um futuro não tendo como modelo o passado, sem contudo, renegar o seu conteúdo para não fracassar. (HOBSBAWM, 1996, p. 562)

Nesse turno, versando sobre a pedagogia de Koellreutter, Signorelli (2021b) pontifica que:

Igualmente, uma educação voltada para os processos criativos [ou “*poíesis*” [20]] privilegia a expressão criadora e o fluxo da inventividade de forma espontânea, ativa, natural, fluente, aberta, criativa e livre. Nesta esfera, é através do encontro do sujeito cognoscente com o conteúdo-potência (ou o chamado Devir) que será produzido ou gerado o conhecimento. A matéria-força impactará ou marcará a afetividade do indivíduo por meio de uma impressão, vivência ou sensação. Também é por intermédio do encontro entre aluno e professor que o saber musical será construído no âmbito do discurso de forma colaborativa, interativa e compartilhada a partir do Fazer Musical. Nesse plinto, o próprio Fazer Musical constitui um encontro validamente profícuo e fecundo para a produção do conhecimento por parte do sujeito cognoscente. É de suma importância que os educadores estejam preparados para não somente ensinar música de modo professoral e autocrático; mas também sensibilizar, provocar e estimular os lecionandos produzindo o empoderamento capaz de gerar artistas e professores seguros, conscientes, maduros, responsáveis, convictos, confiantes e convincentes. A aprendizagem constitui, pois, uma via de mão dupla; na qual a relação bilateral entre professor-aluno é pautada pela complementaridade, pela aceitação e pelo sentimento de pertencimento. Desta maneira, os estudantes serão impactados e marcados por meio de um aprendizado significativo, pessoal, ativo, crítico-reflexivo e relevante conferindo sustentabilidade e credibilidade ao processo democrático configurado no estudo coletivo de todos. À vista do exposto, temos que esta emblemática e representativa metodologia de aprendizagem encontra estofo em



fundamentação teórica sólida ou substancial ensejando a formação de intérpretes e professores comprometidos com a criatividade, a inovação, o desenvolvimento, o imagético e a iniciativa em prol da ação artística. (SIGNORELLI, 2021b, p. 15, 16)

No mesmo sentido, Veiga (2016) reitera que:

Koellreutter (1997) convida-nos, como professores – na condição de aprendizes deste caminho – a nos deixarmos levar pela consciência das relações entre as coisas e que nenhuma atividade intelectual pode ser isolada, como também pela força da problemática que nos envolve e que dá sentido à atuação do artista em nosso tempo. Nessa dimensão relacional, o fenômeno da experiência artística se dará na compreensão do todo, da dialética das relações de tudo com tudo quando da profundidade e da extensão dessas experiências tornando-as presentes ao homem [...] Isto significa que a decisão de transpor e superar os desafios pedagógico-musicais não está isolada. Antes, atrela-se às diversas barreiras institucionais, administrativas e sociais que se interpõem à possibilidade de concretude das dimensões da prática artística e pedagógica no ensino da música. Há necessidade de respostas, para além da sala de aula. (VEIGA, 2016, p. 20, 21, 28)

É de bom alvitre sublinhar, com fortes tintas, a liberdade do processo criativo inserido no bojo do contexto educacional outorgando autonomia aos educandos e focalizando a aprendizagem nos debates oriundos das inquietações espontâneas dos lecionando empoderados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos de ver que, consoante o embasamento teórico exposto, o conceito e a aplicação do Paradigma Epistemológico[21] ou Método Dialético (ou Histórico-dialético) apresenta relação intrínseca com o pensamento musical Escolanovista de Hans-Joachim Koellreutter.

Passando de largo das questões político-ideológicas, verifica-se, claramente, que Koellreutter “bebeu da fonte” [22] consubstanciada nas ideias dialéticas (ou histórico-dialéticas) delas extraído o substrato para a construção de seu próprio cabedal teórico. Desse turno, as imbricações, cruzamentos, entrelaçamentos, interfaces ou transversalidades aparentam-se claros como consequência da atividade pedagógica



voltada para a criação de espaços destinados a que os alunos experienciem ou vivenciem a música por si mesmos construindo coletivamente um aprendizado representativo, significativo, expressivo, relevante e sustentável.

Outrossim, podemos vislumbrar que a hipótese lançada foi confirmada ao final do trabalho. A mesma aplicação prática pode ser empregada no tocante às supostas correspondências entre os planos suso referidos, bem como aos pretensos cruzamentos.

Eis que a questão norteadora do nosso trabalho era: a Pedagogia de Koellreutter possui entrelaçamentos, pontos de contato e atravessamentos tanto com a aplicabilidade quanto com o conceito de Método ou Paradigma Epistemológico Histórico-dialético? Podemos responder que sim.

Nessa conjuntura, repara-se que nosso objetivo foi cumprido, atingido ou alcançado; qual seja, verificar a plausibilidade dos supostos nexos entre a Pedagogia de Koellreutter e o Método Dialético. Com efeito, pudemos empreender aproximações e entroncamentos importantes a respeito do tema em questão. Nesse sentido, vislumbramos que os vínculos ou encadeamentos pontuados caminham “*pari passu*” com os conceitos de Devir, Fluxo e Rizoma utilizados pelo mestre.

Nada obstante, a primazia do Fazer Musical representa, de forma significativa e relevante, a força motriz de todo o processo de formação de artistas e educadores mais críticos, reflexivos, conscientes, autônomos, humanos, sensíveis e expressivos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Fragment über Musik und Sprache**. In: *Gesammelte Schriften*. Band 16: *Quasi una fantasia*. *Musikalische Schriften III*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1975.

BRITO Teca Alencar de. **Hans-Joachim Koellreutter**: músico e educador musical menor. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 35, 11-23, jul-dez 2015.

_____. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.



BOTTOMORE, Thomas. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1997.

CASTRO, Roberto. **Platão contra os sofistas**: sobre a retórica. CEMOrOc-Feusp / IJI - Univ. do Porto / FIAMFAAM – Comunicação Social. Convent International 12 maio-agosto 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Editora Ática. São Paulo SP. 1994.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

DICIONÁRIO “ON-LINE” CALDAS AULETE, c2021. **Aulete digital**. Disponível em: <<https://www.aulete.com.br/imanente>> Acesso em: 11 set. 2021.

DICIONÁRIO “ON-LINE” DICIO, c2009. **Dicionário online de português**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/imagetico/>> Acesso em: 20 ago. 2021.

DICIONÁRIO “ON-LINE” (IN)FORMAL, c2006. **Dicionário inFormal**. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/poiesis/>> Acesso em 20 ago. 2021.

DICIONÁRIO “ON-LINE” MICHAELIS, c2021. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=EZdE3>. Acesso em: 11 set. 2021.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Folha de São Paulo “On-line”**. Professor de Tom Jobim, maestro Koellreutter morre aos 90. São Paulo, 14 set. 2005. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u53419.shtml>> Acesso em: 10 dez. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HOFFE, Otfried. **Aristóteles**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os descaminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2002.

JAPIASSÚ, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.



JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª edição revisada e ampliada. Jorge Zahar Editor, RJ, 1996.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **O ensino da música num mundo modificado**. Cadernos de Estudo: Educação Musical, Belo Horizonte: EMUFMG/FEA, n. 6, p. 37-44, fev. 1997a.

_____. **O espírito criador e o ensino pré-figurativo**. Cadernos de Estudo: Educação Musical, Belo Horizonte: EM-UFMG/FEA, n. 6, p. 53-59, fev. 1997b.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KUEHN, Frank Michael Carlos. **Interpretação, reprodução musical, teoria da performance**: reunindo-se os elementos para uma reformulação conceitual da (s) prática (s) interpretativa(s). Per Musi. v. 26. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 7-20. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pm/n26/02.pdf> Acesso em: 09 mai. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

_____. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Série Educação Musical. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MATTHAY, Tobias. **The visible and invisible in piano technique**. London: Oxford University Press, 1988.

MELLO, Luiz Gonzaga. **Antropologia cultural**: Iniciação, teoria e temas. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOGAMES, Rodrigo Assad. **Práticas criativas em diferentes contextos**: uma trilha ao fazer musical criativo. Orientadora: Prof.^a Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. 2020. 201 f. Dissertação (Mestrado) – Música, Programa de Pós Graduação em Música do Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2020.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NEUHAUS, Heinrich. **L'art du piano**. France: Editions Van de Velde, 1973.

OLIVA, Alberto (Org.). **Epistemologia**: a cientificidade em questão. Campinas: Papyrus, 1990.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo. Hucitec – Edunesp. 1998.



PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João Almeida. **Metodologia científica**. São Paulo: Futura, 2000.

PEREIRA, Antônio Sá. **Ensino moderno do piano**. 2. ed. São Paulo: Ricordi, 1948.

RAMOS, Arthur. **Introdução à psicologia social**. 4. ed. Santa Catarina: UFSC, 2003.
ROCHA, J. L. S. **Aprendizagem criativa de piano em grupo**. São Paulo: Blucher, 2016. Disponível em: <https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/aprendizagem-criativa-de-piano-em-grupo-1228> Acesso em: 09 maio 2021.

SANTOS, Regina Márcia Simão. **Uma trajetória de pesquisa sobre rizoma e educação musical**. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2005, Londrina. Anais... Londrina: SPEM, 2006. CD ROM

_____. **O jogo-cartografia na pedagogia do afeto**. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 21, 2015a, Natal. Anais... Natal: ABEM, 2015a. p. 3-14.

_____. **Práticas de ensino de música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne?** Revista da ABEM, Londrina, v. 23, n. 34, p. 110-124, jan./jun. 2015b.

SAVOIA, Mariângela Gentil. **Psicologia social**. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGNORELLI, André Rosalem. **Giro linguístico da performance e dialética em perspectiva**. Revista Científica Multidisciplinar O Saber, São Paulo, v. 10, p. 01-37, out. 2021a. Disponível em: <https://revistacientificaosaber.com.br/ojs/envie seu artigo/index.php/rcmos/article/download/185/150> Acesso em: 30 dez. 2021.

_____. **Confluências entre a pedagogia de Koellreutter e imaginação musical**. Revista Científica Multidisciplinar O Saber, São Paulo, v. 1, ed. 11, p. 01-17, nov. 2021b. Disponível em: <https://revistacientificaosaber.com.br/ojs/envie seu artigo/index.php/rcmos/article/view/226> Acesso em: 30 dez. 2021.

STREY, Marlene Neves (Org.). **Psicologia social contemporânea**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.



VEIGA, Raquel dos Anjos. **Dimensão interdisciplinar na pedagogia de projetos no ensino da música na educação básica**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lia Braga Vieira. 2016. 32 f. Dissertação (Mestrado) – Artes, Programa de Pós-graduação stricto sensu em Artes da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Belém-PA, 2016.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2003.

APÊNDICE - REFERÊNCIA NOTA DE RODAPÉ

2. O uso das aspas se justifica por causa do propósito de realçar o vocábulo em questão.

3. Expressão entre aspas dado o uso da linguagem em sentido figurativo ou conotativo verificada no vocábulo espírito.

4. Uso da palavra entre aspas em virtude do seu sentido corriqueiro, trivial ou cotidiano para os fins deste artigo científico.

5. O uso das aspas se justifica por causa do escopo do autor de evidenciar a palavra em questão

6. Novamente, o uso das aspas se justifica no intuito de escopo de destacar o termo em questão.

7. Palavra de origem grega que, inicialmente, era usada como sinônimo de processo criativo, e depois passou a designar o processo criativo de uma poesia, desde sua ideia inicial até sua elaboração. Indica a ideia de criar, produzir, fabricar, executar ou fazer algo. Também designa, dentro do contexto da Filosofia de Platão, a maneira do homem conseguir a imortalidade da alma. Constitui uma das modalidades da atividade humana dividida por Aristóteles no século IV a.C., dentre teoria e práxis. De acordo com essa classificação: teoria é a busca pelo verdadeiro conhecimento; práxis é a ação destinada à resolução de problemas e “*poíesis*”, então, seria o impulso do espírito humano para criar algo a partir da imaginação e dos sentimentos (HOUAISS, 2021).



8. Consoante o Dicionário “on-line” MICHAELIS (2021): Ato ou efeito de improvisar (-se). Aquilo que foi realizado sem preparação anterior, de improviso, de momento. Representação teatral de cunho experimental e didático em que a fala e os movimentos dos atores são realizados sem que tenha ocorrido prévio ensaio. Apresentação em que o músico cria livremente à medida que a peça se desenvolve.

9. Para os fins deste trabalho, entendida como: a arte da eloquência; da oratória; do bem dizer; de bem argumentar; da palavra; da linguagem. Logo, tomamos, no escopo deste estudo, os termos oratória e retórica como sinônimos.

10. Segundo o Dicionário “on-line” DICIO (2021): Que se consegue exprimir através de imagens. Que se pode referir ao que contém imagens. Que demonstra imaginação. Verdadeiramente, o detalhamento deste conteúdo não figura elencado como objeto deste artigo científico.

11. Para o presente artigo de cunho científico, consideraremos o conceito de Imaginação Musical adotado por Pereira (1948, p. 82), Neuhaus (1973, p. 70) e Matthey (1988, p. 10), dentre outros. Neste sentido, temos Imaginação Musical como a capacidade de ouvir o som antes de tocar (“sentir”). Trata-se, pois, de uma percepção ou sensação do ouvido interno. Em suma: a Imagem ou Representação Mental sobre a Música (Texto) dará origem a uma Imagem ou Representação Mental acerca dos Movimentos (Corpo) estritamente necessários para a boa execução de uma determinada passagem. Conforme Neuhaus (1973), é um mecanismo dialético que está em ação (“*Image-Making*”).

12. Consoante Rocha (2016), improvisação corresponde a “uma sequência de decisões criativas em um determinado contexto (social, criativo, afetivo, etc.).” (ROCHA, 2016, p. 6)

13. Consoante o Dicionário “on-line” Caldas Aulete (2021): Que está contido de maneira inseparável na natureza de um ser ou de um objeto: Que está contido em ou provém de um ser, sem interferência de qualquer ação externa. Antônimo de



transcendente em termos filosóficos. Permanente, que reside de uma maneira constante; perdurável. Que não se comunica a objeto externo.

14. Observação concernente à escrita correta do sobrenome do filósofo em relação a Signorelli (2021b).

15. Referência entre aspas devido ao uso do termo na acepção bem sabida, corrente, trivial, usual ou corriqueira presente no cotidiano do senso comum, imaginário popular ou inconsciente coletivo.

16. Novamente, verifica-se o uso da palavra entre aspas em virtude do seu sentido corriqueiro, trivial ou cotidiano para os fins deste artigo científico.

17. No que toca à noção de Imaginação Musical, não trataremos de destrinchar este tópico nas linhas subsequentes; haja vista já termos outros trabalhos científicos sobre a temática em foco. A esse respeito, vide também nosso livro “Interfaces entre imaginação musical e técnica pianística”.

18. Professor de Tom Jobim, maestro Koellreutter morre aos 90. Folha de São Paulo “On-line”. São Paulo, 14 set. 2005. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u53419.shtml>> Acesso em 17 ago. 2021.

19. "Tudo o que choca, conscientiza", declarou Koellreutter. Sua personalidade imantou polêmicas e controvérsias que se propagaram por imprensa e profissionais. Foi assim na querela nacionalismo x dodecafonismo (1950) e na palestra "Função e Valor da Música na Sociedade de Amanhã" (1977).

20. Conforme o Dicionário “*on-line*” (IN)FORMAL (2021): A ação ou a capacidade de produzir ou fazer alguma coisa, especialmente de forma criativa.

21. Para utilizar a nomenclatura empregada por Severino (2007).

22. Mais uma vez, expressão consagrada pelo uso cotidiano e hodierno do senso comum prescindindo, portanto, de maiores esclarecimentos.



Enviado: Abril, 2021.

Aprovado: Maio, 2022.

¹ Doutorando em Música (Performance/Práticas Interpretativas) e Musicologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestrado em Performance/Práticas Interpretativas pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EM-UFRJ). Pós-graduação “lato sensu” em Docência do Ensino Superior. Pós-graduação “lato sensu” em Educação Musical. Bacharelado em Música Habilitação Piano pela Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES). ORCID: 0000-0002-1523-9191.