



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves

**EDUCAÇÃO MUSICAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE
VIGOTSKI: A UNIDADE EDUCAÇÃO-MÚSICA**

BRASÍLIA

2017

Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves

**EDUCAÇÃO MUSICAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE
VIGOTSKI: A UNIDADE EDUCAÇÃO-MÚSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS).

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva.

BRASÍLIA

2017

GED24e GONÇALVES, AUGUSTO CHARAN ALVES BARBOSA
EDUCAÇÃO MUSICAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE
VIGOTSKI: A UNIDADE EDUCAÇÃO-MÚSICA / AUGUSTO CHARAN ALVES
BARBOSA GONÇALVES; orientador PATRÍCIA LIMA MARTINS
PEDERIVA. -- Brasília, 2017.
277 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2017.

1. EDUCAÇÃO MUSICAL. 2. PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.
3. VIGOTSKI. 4. EDUCAÇÃO. 5. EPISTEMOLOGIA. I. PEDERIVA,
PATRÍCIA LIMA MARTINS, orient. II. Título.

Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves

EDUCAÇÃO MUSICAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI: A UNIDADE EDUCAÇÃO-MÚSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS).

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva – (Orientadora)
Faculdade de Educação – FE/PPGE/Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Joelma Carvalho Vilar – (Membro efetivo externo)
Departamento de Educação – Universidade Federal de Sergipe – UFS

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses – (Membro efetivo interno)
Faculdade de Educação – FE/PPGE/Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu – (Membro efetivo interno)
Departamento de Música – IdA/PPGMUS/Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Fátima Lucila Vidal Rodrigues – (Suplente)
Faculdade de Educação – FE/Universidade de Brasília – UnB

Brasília-DF, 01 de dezembro de 2017

*Aos meus amados pais Djalma Barbosa Gonçalves e Vera Ney
Alves de Brito Gonçalves*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

Agradeço ao meu pai por ter me ensinado, desde criança, a amar o conhecimento. Guardo as melhores recordações das aulas de antropologia que assisti ao lado dele na Universidade de Brasília. Ao senhor, pai, minha eterna admiração.

Agradeço à minha mãe por inculcar em mim a paixão pela vida. À senhora, mãe, meu eterno amor.

Agradeço à minha irmã Michaela Alves Barbosa Gonçalves, à minha sobrinha Valentinna Gonçalves Mota e ao meu sobrinho Benjamin Gonçalves Mota pelo acompanhamento afetivo que tive durante todo o processo de escrita deste estudo.

Agradeço a existência dos mestres *Lev Semionovitch Vigotski*, *Benedictus de Spinoza*, Karl Marx e Paulo Freire por terem me ensinado, através de suas obras, a lutar por um mundo melhor e mais humano.

Agradeço à minha queridíssima orientadora e mestra *Patrícia Lima Martins Pederiva* pela ética, paciência, competência e sabedoria em me orientar e fazer desta nossa tese um dos maiores orgulhos de toda a minha vida. Devo apenas a você o amor que consolidei pelo estudo sistemático da teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Estudo esse que ainda persistirá. A você, exemplar Educadora (com e maiúsculo mesmo!), minha eterna gratidão, respeito e afeto.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE) ao qual também faço parte. Se não fossem as exaustivas horas de diálogos despendidas sobre a teoria Histórico-Cultural de Vigotski com todas e todos vocês, esta tese não seria a mesma.

Aos meus amigos e amigas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta investigação.

Agradeço sinceramente aos membros que compõem a minha banca pelo gentil aceite em participar desse momento tão especial para mim.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da bolsa de estudos que custeou a realização de boa parte deste trabalho.

Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor (Paulo Freire).

RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender a educação musical através dos princípios oriundos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski de cunho marxista e spinozista. Para demonstrarmos a tese de que a teoria de Vigotski possibilita a proposição de uma educação musical em novas bases, auxiliando a conceber a música como atividade educativa calcada na unidade educação-música voltada para a educação do desenvolvimento da musicalidade das pessoas, utilizamos, ao longo de todos os capítulos, o método materialista histórico-dialético de raciocínio que nos permitiu extrair todos os fundamentos da perspectiva histórico-cultural necessários para a consolidação epistemológica de um outro modo de educação musical que pensa, dentre muitas outras coisas, a experiência, a vivência, a emoção, a educação, o professor, o estudante, o ensino, a escola, o desenvolvimento, a aprendizagem, a estética, a arte e a música de uma forma singular e extremamente humana.

Palavras-chave: Educação Musical. Perspectiva Histórico-Cultural. Vigotski. Educação. Epistemologia.

ABSTRACT

This research aimed to understand musical education through the principles derived from the cultural-historical perspective of Vygotsky of a Marxist and Spinozist nature. In order to demonstrate that the Vygotsky's theory makes possible the proposal of a musical education in new foundations, helping to conceive music as an educational activity based on the education-music unit focused on the education of the development of the musicality of people, we used, during all the chapters, the historical materialistic-dialectical method of reasoning that allowed us to extract all the foundations of the cultural-historical perspective necessary for the epistemological consolidation of another way of musical education that thinks, among many other things, the experience, the radical experience, the emotion, the education, the teacher, the student, the teaching, the school, the development, the learning, the aesthetics, the art and the music in a unique and extremely human way.

Keywords: Musical Education. Cultural-Historical Perspective. Vygotsky. Education. Epistemology.

RÉSUMÉ

Cette recherche visait à comprendre l'éducation musicale à travers les principes issus de la perspective culturelle-historique du Vygotsky de caractère marxiste et spinoziste. Pour démontrer la thèse selon laquelle la théorie de Vygotski permet de proposer une éducation musicale sur de nouvelles bases, en aidant à concevoir la musique comme une activité éducative fondée sur l'unité musique-éducation tournée pour l'éducation du développement de la musicalité du peuple, nous utilisons plus tous les chapitres, le raisonnement de la méthode historique-matérialiste qui nous a permis d'extraire toutes les principes de la perspective culturelle-historique nécessaire à la consolidation épistémologique d'une autre éducation musicale, alors pensez parmi beaucoup d'autres choses, l'expérience, l'expérience radicale, l'émotion, l'éducation, le professeur, l'étudiant, l'enseignement, l'école, le développement, l'apprentissage, l'esthétique, l'art et la musique sous une forme unique et extrêmement humaine.

Mots-clés: Education Musicale. Perspective Culturelle-Historique. Vygotsky. Education. Épistémologie.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Lev Semionovitch Vigotski.....	95
Figura 2: Esboço da linha do tempo.....	146

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Olhando o passado com os olhos do presente.....	14
ESTRUTURA DA TESE.....	38
CAPÍTULO I.....	40
AS PRINCIPAIS VERTENTES EM EDUCAÇÃO MUSICAL: SUAS BASES FILOSÓFICAS, LIMITES TEÓRICOS E PRÁTICOS À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI.....	40
Lev Semionovitch Vigotski na literatura em educação musical	87
CAPÍTULO II.....	95
CONTEXTUALIZANDO A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI: SEUS PRINCÍPIOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS, FILOSÓFICOS, PSICOLÓGICOS, ESTÉTICOS E EDUCATIVOS	95
Lev Semionovitch Vigotski: sua vida e seu tempo... ..	95
A criação, o comportamento humano e a educação para Vigotski	121
CAPÍTULO III.....	143
PELAS LENTES DA DIALÉTICA: CARÁTER METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	143
As águas que Vigotski bebeu: em busca de suas fontes para enxergar a educação musical pelas lentes teóricas da perspectiva Histórico-Cultural	143
CAPÍTULO IV.....	191
ARTE EM VIGOTSKI: CONTRIBUIÇÕES DOS PRINCÍPIOS ESTÉTICOS DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL	191
Imaginação e criação artísticas enquanto necessidade e essência humanas	192

Arte enquanto técnica social dos sentimentos	218
A arte da música	229
Educação Musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música	245
CONSIDERAÇÕES FINAIS	256
Um breve relato de como conheci o Vigotski judeu, marxista e spinozista... ..	256
O que aprendi com Lev Semionovitch Vigotski?	259
REFERÊNCIAS.....	262

INTRODUÇÃO

Olhando o passado com os olhos do presente...

Em minha trajetória acadêmica, na condição de aluno, professor e pesquisador, fui evidenciando, a partir da compreensão de textos em português e em outras línguas, pelas conversas informais com diversos investigadores em variados cursos, congressos e comunicações nos quais participei que, há um **modo dualista** de conceber a educação musical que polariza e separa a **educação da música**, os aspectos biológicos dos culturais, o afeto do intelecto, o educador do músico (e vice-versa) e, em suma, a **música da vida** e seus inumeráveis modos de vivenciá-la enquanto atividade educativa. As concepções escolarizadas, fragmentadas e limitadas que se traduzem em uma educação musical fortemente **intelectualista** se revelam como sinônimo de ensino estrito e como aprendizagem de determinadas tradições musicais específicas. Entende-se por lógica ou “mente escolarizada” tudo o que se refere ao **monopólio radical da aprendizagem** imposto pelo modelo escolástico de ensino que não se restringe necessariamente ao espaço físico da escola (ILLICH, 1985).

A totalidade que abarcaria a educação musical torna-se difusa no dualismo, originando convicções, teorias e pesquisas que reverberam em confusões generalizadas acerca do seu **real objeto de estudo científico que deveria ser a educação do desenvolvimento da musicalidade humana na unidade dialética educação-música**. Todavia, os educadores musicais parecem interrogar a área com questões menos cruciais, a meu ver. Em larga escala comparativa, Hargreaves, Marshall e North (2003, p. 155) perguntaram para eminentes educadores musicais de quinze diferentes países sobre quais seriam os principais temas tratados pela educação musical. Foram apontados assuntos relacionados ao currículo, à educação musical de caráter especialista e generalista, os objetivos da educação musical, a aprendizagem musical dentro ou fora da escola, etc.

As pesquisas nacionais e internacionais em educação musical parecem se apegar às **aparências**, realizando, *grosso modo*, estudos (não sem alguma importância) que se enquadram, por exemplo, no mapeamento e formação de

pedagogos e professores de música que atuam em “a” locais em níveis da educação básica ou superior (ANTUNES, 2013; RIBEIRO, 2012; ARAÚJO, 2006), na percepção e performance musical (GROSSI, 2001; CERQUEIRA; ZORZAL, ÁVILA, 2012), nas concepções sobre ensino e aprendizagem da música “b” no contexto “c” (GONÇALVES, 2013; PRASS, 2004; GREEN, 2002; ROBINSON, 2010), no estudo de métodos de *fulano* ou as aulas de *sicrano* (SILVA, 2010; BITTAR, 2010), na função da música ou do pedagogo ou professor de música num determinado período histórico “d” (KRAEMER, 2000; FUKS, 2007), entre tantas outras pesquisas que não se aproximam do que acredito ser a **essência** do objeto de estudo da educação musical. Esta área, que para Serralach (s.d, p. 6) “não tem sido aprofundada no seu aspecto histórico”, parece, no fundo, ser uma incógnita, mesmo para os próprios educadores musicais. Para se ter uma ideia, ainda não se sabe completamente como as pessoas se desenvolvem musicalmente ou como é possível promover esse tipo específico de desenvolvimento artístico, de acordo com Swanwick (2001, p. 241). “Nós não sabemos exatamente qual é a competência musical ou como ela é adquirida” (BLACKING, 2000, p. 8, tradução nossa).

As vertentes epistemológicas biologizantes que enfraquecem o papel que a cultura tem ao condicionar e possibilitar a superação dos limites impostos pela própria natureza biológica humana, juntamente com as correntes etapistas, que delimitam estágios determinados previamente estabelecidos e perspectivas cognitivas que se fixam demasiadamente na mente, no psicológico, esquecendo-se de que **todo o corpo pensa e se desenvolve** (SPINOZA¹, 2007), estão ancoradas em convicções inatistas que, em última instância, retiram o caráter essencialmente histórico-cultural do ser humano e da música que é socialmente criada, estruturada, desenvolvida, compartilhada e internalizada pelas pessoas em sua unidade afeto intelectual, em situações enraizadas na própria vida. Nessa lógica, nega-se a emoção e supervaloriza-se a razão, como se fosse possível separar emoção da razão, defende-se um **único modo de desenvolvimento musical sequencial para todos** e em alguns contextos

¹ O nome desse filósofo é escrito de diversos modos (Espinosa, Espinoza, Spinoza, etc.). O autor deste trabalho, salvo quando mencionar citação direta oriunda de outro texto, adotará o nome Spinoza em toda a tese por ser a versão latina e internacionalmente mais aceita e utilizada.

sociais, apenas. Confunde-se desenvolvimento musical com decodificação de signos inscritos na partitura.

Com isso, desconsidera-se o fato de que existem múltiplos modos de se educar e de se desenvolver musicalmente em variados contextos e situações sociais. A música, como atividade educativa, vem sendo compreendida pelo viés quantificador, isto é, por uma **perspectiva quantitativa** que, como bem demonstrou Gould (1991), tem ressonância em quase todas as ciências alicerçadas por uma convicção evolucionista amplamente **racista e excludente**, de um modo geral. Ademais, na atividade musical educativa, fixa-se na avaliação rotuladora do conhecimento e na nivelção classificadora de pessoas em mais ou menos desenvolvidas musicalmente, condenando-as, *a priori*, como “deficientes musicais” e retirando-lhes, muitas vezes, o fato de que são musicalmente capazes. Aqui, um breve relato: em uma determinada escola de música em que estudei, um colega surdo, no decorrer da aula de percepção musical, foi chamado pelo professor da disciplina de “deficiente musical” por não ouvir, distinguir ou escrever na partitura as frequências sonoras emitidas pelo piano.

Conforme Vygotski² (1997a), o defeito biológico nada diz até quando aos olhos da sociedade, ele passa a ser visto como deficiência. Ou seja, são as **consequências sociais** do defeito biológico que permitem reações emocionais-comportamentais da pessoa com o defeito para com ela mesma e da sociedade para com a pessoa. O meio social, não raro, acaba negando aos que possuem defeitos biológicos as ferramentas culturais disponíveis para o seu desenvolvimento. Marginalizando-os e transformando-lhes em deficientes culturais. Todas as pessoas podem se desenvolver, incluindo as que são portadoras de algum defeito biológico (físico-mental) congênito ou adquirido (VYGOTSKI, 1997a). Não existem pessoas menos desenvolvidas. Mas, desenvolvidas de outros modos. Em suma, não existem deficientes, no sentido

² São variadas as formas de escrever o nome desse pensador russo: Vygotsky, Vygotski, Vygotskiy, Vygotskii, Vygotskji, Wygotski, Vygotskji, Vigôtski, etc., neste trabalho, manteremos nas citações, a transliteração original dos autores e tradutores. Contudo, o autor desta pesquisa adotará (quando não fizer menção a outros autores) o nome Lev Semionovitch **Vigotski** por ser ele o mais adequado quando traduzido diretamente do russo para o português, conforme defende Prestes (2010a, p. 91-92). Algumas autoras e autores já utilizam o nome Vigotski (com “i”) e serão citadas/os na medida em que forem mencionadas/os.

que é empregado no senso comum e pela “velha” tradição científica da Defectologia³, tão criticada por Vygotski (1997a), e com razão! **O que há é uma inegável diversificação do desenvolvimento humano** (VYGOTSKI, 1997a).

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que, dentre outras coisas, leva em consideração o desenvolvimento humano, tem condições de propor uma educação musical filosoficamente **materialista-dialética-monista** pensada a partir da unidade dialética **educação-música**, indivíduo-sociedade, biológico-cultural, afeto-intelecto, professor-músico⁴, criando a possibilidade de existirem, por meio de intencionalidades pedagógicas organizadas e situadas no espaço-tempo, processos educativos-musicais colaborativos para além dos muros escolares, respeitando as vivências musicais de cada pessoa, entendendo-a em sua personalidade social única e culturalmente **ilimitada**, capaz de se educar e se desenvolver musicalmente de diversos modos e em quaisquer tradições musicais. Defendo nesta tese que a educação musical perde sua **essência** quando se encontra isoladamente dividida em educação por um lado e música, por outro.

Busco compreender o que a educação musical necessita avançar como uma área da educação, uma vez que toda e qualquer ciência avança, mas não sem antes superar seus singulares “obstáculos epistemológicos” ou entraves filosóficos que já não respondem mais às problematizações científicas, culturais e pedagógicas de uma determinada área situada em um período histórico delimitado, como explica Bachelard (1978). São diversas as maneiras de tratar os desafios teóricos. Neste caso, para lidar com os conflitos que serão postos em xeque neste trabalho, me apoiarei na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e em alguns outros autores.

³ Ramo da pedagogia que estuda os defeitos e suas implicações na educação e no desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 1997a).

⁴ “É essencial que todo aquele que transmite uma arte como a música seja o próprio músico”, defende a educadora musical Gainza (1984, p. 27, tradução nossa). Os professores de música têm a tendência de se considerarem mais músicos do que professores ou se preocupam mais com a música e menos com a educação (SWANWICK, 1991, p. 13-15; REQUIÃO, 2002, p. 64; GROSMAN, 2015), daí ser relativamente comum, na literatura, o uso da terminologia “músico-professor”. Entretanto, o termo “professor-músico” não seria mais adequado ao se tratar de educação musical enquanto unidade indissociável **educação-música**? Isto é, nesse sentido, o professor de música não seria mais músico do que professor ou vice-versa. Mas, haveria uma relação de igualdade entre educação e música na própria prática educativa e na identidade docente.

É importante ressaltar que, até que se prove o contrário, as diversas pesquisas nacionais e internacionais realizadas neste presente momento não analisaram a educação musical tendo-a como a própria base material a ser investigada a partir, principalmente, dos princípios estabelecidos por Vigotski, como será demonstrado em capítulos posteriores. Tudo leva a crer que as investigações no campo da educação musical raramente objetivam detectar sua essência e ao mesmo tempo seus principais mitos, suas nebulosidades e lacunas metodológicas afim de proporcionar uma nova síntese oriunda dos limites e avanços alcançados pelas teorias e práticas dualistas, que por serem inúmeras e indistintas, acabaram tornando-se contraditórias, confusas e que somente fazem sentido no âmbito de determinados contextos, em situações localizadas que, em resumo, não se expressam em uma educação musical voltada para as mais variadas tradições musicais e pessoas, em suas inteirezas.

Comumente, as investigações realizadas em educação musical não ultrapassam o limite da pura descrição e análise dos dados coletados, às vezes, sem qualquer referencial teórico visível, explicitamente declarado, ou, o que é pior, a confecção de textos com alicerce em pensadores filosoficamente em desacordo um com o outro, como ocorre, por exemplo, na junção às vezes forçada entre Piaget e Vigotski (SWANWICK, 2001, p. 228-229; WERNER, 2005, p. 24) como se fossem autores de mesma matriz teórica construtivista, redundando na famosa “colcha de retalhos”, na citação pela citação, apenas. Nesse sentido, a educação musical fica enfraquecida teoricamente. Ainda mais quando alguns educadores musicais passam a divulgar suas concepções particulares apoiando-se apenas em si próprios. Essa maneira de postular ideias sem um referencial filosófico evidente ou obscuro no referido campo de estudo acabou se tornando uma regra ainda muito seguida, mas não de todo obedecida. Guardemos as exceções...

Metaforicamente, parece que os autores enxergam tão somente os frutos maduros de uma árvore, renegando a sua origem como semente que lhe permite a vida e o desenvolvimento. No caso da educação musical, a **unidade dialética**

educação⁵-música. Sem esta unidade, a educação musical vai se despregando de sua essência e se tornando sinônimo de uma série de coisas, ou seja, de técnica, de currículo, de formação de professores, de metodologias e o mais grave, de ensino e aprendizagem de uma música de determinada sociedade direcionada para algumas pessoas, somente. Perde-se de vista o todo em detrimento das partes. **Por isso, esta tese possui como objeto de investigação a própria educação musical como unidade dialética educação-música e não qualquer outro elemento que a constitui ou a tangencia ou qualquer outra unidade possível.**

Há quem defenda que a educação musical trabalhe com unidades dialéticas. Na Conferência de abertura da Associação Brasileira da Educação Musical (ABEM) ocorrida no ano de 2015 em Natal, no Rio Grande do Norte, Duarte (2016) alegou:

A educação musical, ela trabalha, no meu entender, aquilo que eu chamaria unidades dialéticas. Uma delas é a unidade dialética entre razão e emoção [...] ou entre intelecto e sentimento. A unidade dialética entre a quantidade e a qualidade, entre a objetividade e a subjetividade, entre o individual e o coletivo, entre a preservação do existente e a criação do novo, entre a disciplina e a espontaneidade. Isso para mencionar apenas algumas daquelas que me parecem ser as unidades que estão presentes na educação musical (DUARTE, 2016).

Vale ressaltar que Duarte (2016) se limita apenas a mencionar tais unidades levando-se em consideração seu próprio ponto de vista. Em outras palavras, não demonstra satisfatoriamente como tais unidades poderiam possibilitar uma outra compreensão de educação musical. Contudo, as palavras proferidas pelo autor são coerentes principalmente porque é um convite a pensar a educação musical em unidades, evitando-se a reprodução de discursos e estudos na área que separem, por exemplo, a razão da emoção, o individual do coletivo e, em especial, a educação da música que, para mim, é a unidade que consegue abranger todas as demais, entre muitas outras.

⁵ Assim como Vigotski, entendo a educação como a própria vida. Para mim, é uma unidade, uma totalidade. Não há vida humana sem educação, como também não há educação sem a vida humana.

Em toda a vivência que tive com a música nas instituições formais de ensino, percebi que tanto teórica quanto praticamente, imperava e ainda hoje vige uma educação musical focada em aspectos biologizantes, cognitivos e etapistas do desenvolvimento musical amparados pelo determinismo biológico que, de acordo com Gould (1991), possui um princípio ético e filosófico muito claro, a saber: que existem pessoas melhores do que as outras de acordo com um padrão culturalmente estabelecido que repercute em algum tipo de exclusão social do ponto de vista da estética, da etnia, da cognição, da raça, do gênero, do estado físico-mental, etc.

Eu evidenciava que diversos educadores musicais induziam os estudantes a acreditarem que, de fato, existiriam pessoas melhores, mais desenvolvidas musicalmente do que outras por serem fisiologicamente dotadas ou portadoras de um suposto “dom divino” ou de um talento musical inato. Acredita-se que todas as pessoas devem se desenvolver seguindo os mesmos estágios, o mesmo caminho, indo do mais fácil para o mais difícil de modo sequencial. Na concepção da maioria dos professores que tive contato, eram mais desenvolvidos musicalmente os alunos que soubessem ler velozmente as notas incrustadas no pentagrama⁶ ou pauta, se fosse possível, à primeira vista, inclusive. Os códigos grafados no pentagrama se tornavam sinônimo de música. Ouvi muitas vezes professores e alunos comentarem sobre a suposta existência de analfabetos musicais pela razão de não saberem ler partituras. Esta ideia inadequada certamente ainda ronda a mentalidade de algumas pessoas mundo afora. Acredita-se que a atividade musical educativa acontece tão somente em escolas especializadas no ensino de música. Mas, assim como a educação, a educação musical não é sinônimo de escola. Portanto, ela pode e de fato está presente na vida, queira-o ou não. As atividades musicais educativas se deslocam da vida apenas numa perspectiva escolástica que ainda defende ser possível desvencilhar a música da vida e, portanto, da educação.

Boa parte da educação musical existente, no meu entender, parece confundir algumas coisas, ou seja, ao invés de educar musicalmente num sentido amplo, costuma ensinar partitura. Ao invés de permitir a utilização de diferentes formas de registros de sons, se apegava à escrita convencional de

⁶ Conjunto de cinco linhas e quatro espaços onde as notas musicais são inscritas.

figuras musicais na pauta. Ao invés de proporcionar criações, prefere manter-se na reprodução. Ao invés de primar pela escuta (incluindo as várias formas de sentir e perceber os sons), privilegia a leitura. Ao invés de respeitar a livre expressão das pessoas, as silenciam. Ao invés de primar pela saúde, incute o adoecimento físico e mental durante o extensivo processo de aprendizagem do instrumento musical (PEDERIVA, 2005). Ao invés de considerar os afetos, se apega ao racionalismo exacerbado envolto em exercícios técnicos infundáveis e pouco úteis. Ao invés de proporcionar ambientes voltados para a troca de saberes musicais de maneira colaborativa, valida-se um espaço que dá margem à competição. Ao invés de contemplar o social, a comunidade, o coletivo, foca-se no individual. Ao invés de desierarquizar a figura do professor como o detentor do saber, deixando-o em pé de igualdade com o aluno, o exalta.

Ao invés de ressaltar todo o corpo como fonte sonora e produtor de música, cria-se a superstição pela qual somente se faz música por meio de algum instrumento musical convencional. Ao invés de valorizar o repertório trazido pelo aluno, descontextualiza sua vivência musical. Ao invés de lidar com variados estilos de música, inculca que um é melhor ou mais complexo do que o outro. Ao invés de promover o desenvolvimento musical qualitativo, o quantifica em avaliações e o padroniza. Ao invés de voltar-se para todas as pessoas, nas mais diversas faixas etárias, classes sociais, condições físico-mentais, direciona-se quase que somente àquelas sem defeitos biológicos ou para os não surdos, por exemplo.

Com efeito, historicamente, **a educação musical foi e ainda é geralmente pensada pelos ouvintes e voltada para os ouvintes**. No geral, concebida por e para educadores musicais ou direcionada à formação profissional de músicos (ou de virtuosos) dentro de alguns espaços sociais determinados (normalmente escolas e conservatórios), desde há muito tempo (WILLEMS, 1956, p. vi-vii). Esse ciclo precisa ser rompido para que a educação musical seja concebida de uma maneira mais abrangente e que consiga dar conta de abarcar, ao máximo que conseguir, a diversificação de pessoas e interesses. Por exemplo, há hegemonicamente estudos que se fixam em estudar a aprendizagem de gêneros e instrumentos musicais em detrimento da

exploração da musicalidade do próprio corpo⁷ (AMORIM, 2016). Razão pela qual reverbera-se um discurso dominante na sociedade e mesmo entre os acadêmicos de que músico é quem toca algum instrumento musical ou quem realiza música por intermédio de qualquer coisa exterior ao próprio corpo. Como se o corpo não fosse filogeneticamente o primeiro instrumento musical do ser humano (PEDERIVA; TUNES, 2013; AMORIM, 2016).

Além das problemáticas apontadas até aqui, existe outra ainda: a permanência de correntes de pensamentos pedagógicos que compreendem a música como função para algo externo à própria atividade musical em si, como denunciam Martinez e Pederiva (2014)⁸. Defende-se que a música deve ser utilizada para outros fins não musicais (SWANWICK, 1991, p. 100). Em certa medida, isso também colabora para a educação musical ser vista como uma área de conhecimento desprestigiada na comunidade acadêmica porque a música passa a ser encarada como um pano de fundo, isto é, para festejar aniversário, para contar histórias, para ensinar outras línguas, para acalmar, para desenvolver a sociabilidade, para acabar com a timidez, para curar traumas psicológicos, para comemorar o natal ou os dias das mães ou dos pais. Enfim, para passar nos vestibulares, noção que pôde ser fortalecida pela criação, no Brasil, da Leis Federais número 11.769 de 2008 e 13.278 de 2016 em que a música se tornou conteúdo obrigatório (mas não exclusivo) da educação básica deste país.

Mesmo assim, “a separação das artes dos principais assuntos da vida e da educação é bastante comum” (SWANWICK, 1991, p. 43, tradução nossa, grifos nossos). Em “*Education of Music*”, o educador musical Peter Fletcher (s.d, s. p) apud Swanwick (1991, p. 9, tradução nossa, grifos nossos) no intuito de desvincular a música da educação ou de sua teoria, afirma: “**Estou convencido de que a música é um tema demasiado importante para comprometer sua individualidade em uma teoria sobre a educação**”. No entanto, a música por si só (mesmo como temática), separada da educação, jamais poderia se

⁷ A título de curiosidade, Vigotski (2010a, p. 362) afirma categoricamente que “a garganta humana normalmente constituída é o maior instrumento musical do mundo”.

⁸ Há basicamente dois modos principais de educação musical: uma que defende a atividade musical para fins não estritamente educativos (concepção ainda bastante forte) e outra que concebe a atividade musical como uma vivência musical e estética estritamente educativa.

consolidar enquanto educação musical. Esta, aliás, nada seria sem àquela que lhe dá origem e o primeiro nome, isto é, a educação. Sendo assim, como o próprio nome diz, a educação musical deveria tratar da **unidade dialética educação-música**, num sentido amplo, global. Não simplesmente como o estudo, dentre outras coisas, de manuais didáticos que, *grosso modo*, ensinam por meio de “receitas” prontas e fechadas, como se deve ensinar e aprender música, por exemplo. Isso seria reduzir muito a importância da área aqui problematizada. Aqui, pode-se perguntar: afinal, o que é educação musical? Até o presente momento não se sabe o que de fato ela é, conforme Del-Ben (2003) e Souza (2001). Esta autora afirma que a educação musical como um domínio “acadêmico-científico” começou no final do século XIX “dentro do quadro de campos musicológicos” (SOUZA, 2001, p. 16). Sendo assim, onde estariam os referenciais teóricos específicos da educação na gênese científica da educação musical moderna? Estaria rompida, nos níveis filosófico e metodológico, a unidade dialética educação-música no momento do que se considera ser o surgimento “acadêmico-científico” da educação musical? Se assim for, este trabalho enseja o novo e, ao mesmo tempo, algo aparentemente óbvio: uma educação musical que não dissocie a música da educação e vice-versa. Isto tem sérias implicações que serão explicitadas e detalhadas ao longo deste estudo.

Apesar das indagações feitas até agora, como anteriormente já foi dito, a educação musical contemporânea é normalmente traduzida como ensino e aprendizagem de determinadas tradições musicais. O fato é que temos ainda um conhecimento incompleto e bastante limitado sobre a totalidade que envolve a educação musical que, acredito, dificilmente será compreendida em sua essência se não for pelo viés materialista-dialético e monista de análise que possui em si mesmo, o gérmen que permite a criação de novas sínteses, tais como foram realizadas por Vigotski (2004) em suas pesquisas. É chegada a hora, em termos vigotskianos, da educação musical ter consciência de si mesma. É Vigotski (2004, p. 229) mesmo quem diz:

Para qualquer ciência chega, mais cedo ou mais tarde, o momento em que deve ter consciência de si mesma como um conjunto, compreender seus métodos e trasladar a atenção dos atos e fenômenos aos conceitos que utiliza.

Complementando o pensamento de Vigotski (2004), Marx (2008, p. 48), de forma ainda mais abrangente, alegava:

A humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir.

Considero que a chave para entender a educação musical reside em compreendê-la por meio da **unidade dialética de análise educação-música**, e com isso, a possibilidade de propor uma educação musical que devolva a música que as instituições, sobretudo, as escolas, tomaram para si, mas que é propriedade da vida, gênese da música e de todas as invenções culturais. Uma educação musical que, entre outras coisas, não se restrinja aos educadores musicais e estudantes de música, que se traduza em uma prática social e politicamente libertadora e emancipadora, que proporcione o acesso democrático de todos às vivências musicais, independentemente de classe social, etnia, crença, faixa etária, gênero e estado físico-mental, que possa acontecer na vida prática de forma dialógica e horizontalizada, que parta do fato de que todos os seres humanos têm uma musicalidade que pode ser desenvolvida em qualquer tradição cultural, como demonstraram Pederiva e Tunes (2013), que acredite nas ilimitadas possibilidades de criação que, aliás, para Vigotski (2010a, p. 337), “é a necessidade mais profunda de nosso psiquismo” e que a educação musical, entre outras coisas, não seja tratada tão somente como se fosse sinônimo de ensino e aprendizagem de música restrita às escolas especializadas.

Concordo que educar musicalmente, como pode-se interpretar da leitura do texto de Bownman (2002), significa muito mais do que ensinar música, pura e simplesmente. Educar musicalmente também é, dentre outras coisas, lidar com as emoções e os sentimentos das pessoas. Para Vigotski (1999b, p. 308, grifos nossos), a arte é uma “espécie de **sentimento social prolongado** ou uma técnica do sentimento”. Por essa razão, “a arte é o social em nós” (VIGOTSKI, 1999b, p. 315)⁹. Se arte e música se fazem presentes na vida e esta é

⁹ Esse assunto será amplamente abordado no capítulo IV desta tese.

compreendida como a própria educação (VIGOTSKI, 2010a), urge que a educação musical enquanto atividade artística também trate das emoções para além dos muros escolares.

É que a atividade musical, ao longo dos séculos, foi escolarizada, isto é, tornou-se **sinônimo de ensino estrito de música**, na maioria das vezes transmitido de forma conteudista (PEDERIVA; TUNES, 2013), provavelmente “secando os corações”, como dizia Vigotski (2010a, p. 143) ao denunciar o papel perverso da velha educação (que ainda vigora) inclinada a privilegiar extremadamente o intelecto em detrimento dos afetos, a mente sobre o corpo. Corpo-mente, afeto-intelecto, são considerados uma unidade tanto para Vigotski (2010a) quanto para seu filósofo mentor Spinoza (2007), ao contrário do que reza a herança cartesiana (com todo o respeito) de supervalorização da razão sobre a emoção, ainda tão dominante (GONÇALVES; RAMALHO, 2015, p. 65).

Para Vigotsky (2010b), a psicologia pouco se deteve em estudar profundamente as emoções, como pode-se depreender de sua obra “*Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico*”. Segundo Nikolai Veresov (2017a, tradução nossa, grifos nossos), estudioso do legado científico deixado por Vigotski:

As emoções têm um lugar muito importante em nossa mente. Mas, **a psicologia não reconhece o papel das emoções**. Se a gente olha para o que a psicologia tem feito atualmente, a ciência cognitiva, **eles olham para as pessoas como “máquinas pensantes”**, foca-se nos processos cognitivos: memória, pensamento, percepção. Mas, nós somos pessoas. Nós somos emocionais. E você não pode pensar o pensamento sem a emoção. É impossível. Você não pode entender memória sem a emoção. É impossível. Porque na vida real, nossa memória é um resultado de nossas experiências emocionais [...] **eu penso que a perspectiva histórico-cultural pode dar o status às emoções que elas realmente deveriam ter.**

“O aspecto emocional não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade”, alertava Vigotski (2010a, p.146). Muito embora, a educação escolar venha a cada dia que passa separando a mente do corpo, o afeto do intelecto por intermédio de convicções dualistas da vida e do ser, fragmentando-o.

A educação escolástica que está posta não favorece a compreensão e educação dos afetos, das paixões, das emoções. Não somos educados para lidar com elas, muito pelo contrário. Razão pela qual o sistema educacional como um todo pode até às vezes obter êxito em relação ao conhecimento que é transmitido, mas não sobre as paixões que podem nos dominar completamente. É por isso que, não raro, as pessoas cometam crimes dos mais variados matizes, ainda que sejam consideradas educadas, intelectuais, etc. Na verdade, no âmbito da cultura ocidental, comumente a paixão é vista como algo a ser evitada ou simplesmente eliminada, mesmo na convicção de alguns filósofos. Por exemplo, Descartes e Kant, segundo Vigotsky (2010b, p. 128), tratavam os sentimentos como **enfermidades da alma**. Achavam, de modo equivocado, que os seres humanos podiam excluir, eliminar absolutamente as emoções pela força da razão enquanto uma entidade não afetiva. Spinoza (1994), pensador racionalista do século XVII e uma das principais referências teóricas de Vigotski, ao sintetizar as concepções filosóficas sobre as emoções, confessa:

Os filósofos concebem as emoções que se combatem entre si, em nós, como vícios em que os homens caem por erro próprio; é por isso que se habituaram a ridicularizá-los, deplorá-los, reprová-los ou, quando querem parecer mais morais, detestá-los. Julgam assim agir divinamente e elevar-se ao pedestal da sabedoria, prodigalizando toda a espécie de louvores a uma natureza humana que existe em parte alguma e atacando através dos seus discursos a que realmente existe. Concebem os homens, efetivamente, não tais como são, mas como eles próprios gostariam que fossem. Daí, por consequência, que quase todos, em vez de uma ética, tenham escrito uma Sátira (SPINOZA, 1994, p. 23, grifos nossos).

Sobre o assunto, Vigotski (2004, p.126) diz:

A teoria fundamental de Spinoza [...] é a seguinte. Era um determinista e, distinguindo-se dos estóicos, afirmava que o homem tem poder sobre os afetos, que a razão pode alterar a ordem e as conexões das emoções e fazer com que concordem com a ordem e as conexões dadas pela razão. Spinoza manifestava uma atitude genética correta. No processo de desenvolvimento ontogenético, as emoções humanas entram em conexão com as normas gerais relativos tanto à autoconsciência da personalidade quanto à consciência da realidade. Meu desprezo por outra pessoa entra em conexão com a valoração dessa pessoa, com a compreensão dela. E é nessa complicada síntese que transcorre nossa vida. O

desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que se produziram e surgem uma nova ordem e novas conexões.

Segundo o pensador medieval Erasmo de Rotterdam ([1469? – 1536] 2013, p. 42), “os estoicos proibiram ao sábio as paixões como se fossem doenças”. No entanto, como a experiência mesmo ensina, **as paixões são inescapáveis**. Não eliminamos de nossas vidas sequer o desejo, que para Spinoza (2007, p. 177), “é a própria essência do homem”. Tudo o que desejamos está fora de nós. Tal fato é, para Spinoza (2007), o que implica na condição de **servidão humana**. Com efeito, não existe a ideia de absoluto livre arbítrio humano na filosofia determinista de Spinoza (2007) pela razão de sermos constringidos a todo momento por forças alheias a nós que nos tolhem a completa liberdade. Além disso, nenhum ser fora Deus (natureza¹⁰) consegue compreender a totalidade da realidade (SPINOZA, 2007). Nesse sentido, estamos longe de compreender toda a causalidade envolvida nas leis que regem o Universo e o mundo. Sendo assim, torna-se impossível dominar todas as leis existentes e sermos absolutamente livres ou causas de nós mesmos. Na realidade, apenas Deus ou a natureza é a única causa de si (*causa sui*) (SPINOZA, 2007).

Segundo Spinoza (2007), há uma ordem universal (porém desprovida de finalidade) que determina o surgimento e o desenvolvimento de tudo o que há ou possa vir a existir. Ordem que se realiza por meio de uma necessidade estritamente interna de Deus ou da natureza (única coisa absolutamente livre na filosofia de Spinoza). Contudo, de acordo com Spinoza (2007), Deus, que é um ser impessoal e não antropomórfico, não age por vontade ou por finalidade, **mas por uma necessidade interna**, inerente a Ele mesmo. Nessa direção, estamos de acordo com Vigotsky (2010b) quando declara:

No puede tratarse de libre albedrío en el sistema de Spinoza. La libertad, considerada como opuesta a la naturaleza, no puede encontrar ahí su lugar. La libertad puede ser únicamente un elemento de esta misma naturaleza, no puede ser lo contrario de la necesidad natural, sino únicamente uno de los aspectos

¹⁰ Para Spinoza (2007), Deus é a própria natureza.

*de dicha necesidad. La libertad no elimina la necesidad, sino que la presupone – dice Spinoza*¹¹ (VIGOTSKY, 2010b, p. 160).

Na realidade, até mesmo as escolhas humanas são determinadas e condicionadas às opções possibilitadas por um determinado meio (que é composto, como nós, por sínteses de múltiplas determinações) que não se descola da natureza (SPINOZA, 2007). Contudo, de acordo com Spinoza (2007), podemos conquistar uma determinada autonomia e até refrear nossas paixões ao compreendê-las por meio da razão (enquanto um ente afetivo) ou substituí-las por outras — caso uma paixão posterior mais forte e de sentido oposto aconteça e vença a anterior. E esse movimento dialético se dá na unidade corporeamente de modo simultâneo como um Todo.

Não para Descartes (s.d, p. 49), filósofo racionalista (muito influente no pensamento ocidental) que precedeu Spinoza e para quem não existe unidade entre mente e corpo; corpo e mente seriam duas substâncias separadas e independentes uma da outra que interagem entre si a partir de um determinado momento e condição. A mente, para Descartes (s.d), ao contrário do corpo, não é um atributo propriamente material, o que necessariamente implica na imperecibilidade implacável e garantida da mente em relação ao corpo, na transcendentalidade, na imortalidade **obrigatória e inevitável** da mente que não morre com o corpo. Muito pelo contrário, para Spinoza (2007), que é um filósofo substancialista, materialista, a mente e o corpo são uma unidade material inseparável e existencialmente mortal, finita, portanto. Do ponto de vista da existência, falece o corpo, falece a mente e vice-versa. Mas, há uma paradoxal exceção que será explicada mais adiante.

Antes de tudo, é de extrema importância esclarecer que a noção de eternidade em Spinoza (2007, 2014) não tem nada a ver com a duração, isto é, com a continuidade do tempo, como geralmente se pensa. Ou seja, a **essência eterna** (atemporal – sem começo, meio ou fim) da mente não faz dela imortal, na existência (temporal e finita) (SPINOZA, 2007, 2014). Como bem esclarece Spinoza (2014), do ponto de vista da eternidade, onde não cabe a ideia de

¹¹ Para Vygotski (1997a, p. 268), o livre arbítrio “*no es otra cosa que la necesidad hecha conciencia, que el dominio sobre la naturaleza [...] tomar conciencia significa en cierta medida dominar [...] todo reside en el hecho de que el pensamiento y el afecto representan partes de un todo único – la conciencia humana*”.

tempo, a **essência** da mente enquanto um atributo criado por Deus já existia antes de cada mente humana existir¹² e ela persiste após perecer juntamente com o corpo, caso a mente humana se ligue (aqui está a exceção) a algo necessariamente imortal e imutável: Deus. Sendo assim, para conseguir a eternidade da mente é preciso (necessariamente) **seguir e compreender** as leis imutáveis de Deus, isto é, as leis imutáveis da natureza¹³ (SPINOZA, 2007, 2014).

Quando observamos com atenção o que é a mente, e de onde nascem sua mudança e sua duração, veremos facilmente se é mortal ou imortal. Dissemos que a mente é *uma ideia* que está na coisa pensante e que nasce da existência de uma coisa que está na Natureza. Daí segue que a mudança e a duração da mente devem ser conformes à mudança e à duração da coisa. Ademais, observamos que a mente pode estar unida *ao corpo* do qual é a ideia, ou *a Deus*, sem o qual não pode existir nem ser entendida. A partir disso, pode-se ver facilmente que: (1) que se a mente está unida unicamente ao corpo e esse corpo vem a perecer, ela também deve perecer; pois se está privada de corpo que é fundamento do seu amor, também deve desaparecer com ele. Porém, (2) se a mente está unida a outra coisa que é e permanece imutável, então deverá, ao contrário, também permanecer imutável. Pois por que meio seria possível que pudesse desaparecer? Não por si mesma, pois assim como não pôde começar a ser, quando ainda não era, tampouco pode mudar ou desaparecer, agora que é. De maneira que somente aquilo que é causa da existência dela deve também (se ela vem a desaparecer) ser a causa de sua não existência, porque aquilo mesmo terá mudado e se aniquilado (SPINOZA, 2014, p. 143, itálicos do original).

Spinoza (2007) complementa:

Embora não nos recordemos de ter existido antes do corpo, sentimos, entretanto, que a nossa mente, enquanto envolve a essência do corpo sob a perspectiva da eternidade, é eterna, e que esta existência de nossa mente não pode ser definida pelo tempo, ou seja, não pode ser explicada pela duração. Portanto, pode-se dizer que a nossa mente dura e que a sua existência pode ser definida por um tempo preciso apenas à medida que envolve a existência atual do corpo; e, apenas sob essa condição, ela tem o poder de determinar a existência das coisas

¹² Deus produz a essência eterna de todas as coisas finitas que existem (SPINOZA, 2007).

¹³ Tal eternidade não se dá transcendentalmente fora da natureza. Aliás, de acordo com Spinoza (2007), não existe nada além da natureza (Deus) ou de sua imanência material.

pelo corpo e de concebê-las segundo a duração (SPINOZA, 2007, p. 393).

Disso resulta que a mente é, para Spinoza (2007), dialeticamente **mortal** (temporal – do ponto de vista da existência) e ao mesmo tempo **eterna** (atemporal – do ponto de vista da essência). Conforme Spinoza (2007, 2014), a mente e o corpo são **dois atributos** de uma mesma **substância**: Deus ou natureza e não duas substâncias independentes, como pressupunha o dualista Descartes (s.d). Não há dualidade na filosofia de Spinoza (2007). Mente e corpo quando surgem, aparecem unidos simultânea e imediatamente. Corpo e mente, portanto, jamais são concebidos separadamente (SPINOZA, 2007). Ou seja, no momento do nascimento de uma criança, corpo-mente (afeto-intelecto) já se encontram unidos de forma que a mente e o corpo guardam uma proporção. Em outros termos, a mente não é superior ou mais importante que o corpo e vice-versa. Mente-corpo não se realizam numa união hierarquizada que ocorre em um vir a ser, como postula Piaget (1984, p. 59) e todos os que de alguma forma se “embriagam com o vinho cartesiano”, como ironizava Vigotsky (2010b, p. 107) ao criticar a “teoria visceral das emoções” de Descartes (defendida pelos psicólogos James e Lange, dentre muito outros) que professa serem as emoções inatas, oriundas das vísceras corporais, inferiores (epifenômenos) e quase que descoladas da mente, como se os seres humanos fossem máquinas ou autômatos.

Estudos psicológicos e filosóficos dão primazia ao corpo como se este comandasse a mente e vice-versa (VIGOTSKY, 2010b). Para Spinoza (2007), tanto o corpo quanto a mente têm características singulares, mas que são dois elementos de uma mesma coisa. Spinoza (2007) e Vigotsky (2010b) rompem com o dualismo cartesiano e demonstram (Spinoza pela filosofia e Vigotski pela psicologia) que a mente e o corpo são uma unidade em que ambos elementos mantêm uma relação de igualdade entre si. Nenhum subjuga o outro.

Vale ressaltar que a unidade mente-corpo ainda não é compreendida em toda sua extensão e totalidade, conforme sugere Spinoza (2007, p. 167):

O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo – exclusivamente pelas leis da natureza enquanto considerada

apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente – pode e o que não pode fazer. Pois, ninguém conseguiu, até agora, conhecer tão precisamente a estrutura do corpo que fosse capaz de explicar todas as suas funções, sem falar que se observam, nos animais, muitas coisas que superam em muito a sagacidade humana, e que os sonâmbulos fazem muitas coisas, nos sonhos, que não ousariam fazer acordados. Isso basta para mostrar que o corpo, por si só, em virtude exclusivamente das leis da natureza, é capaz de muitas coisas que surpreendem a própria mente.

E continua a problematizar:

Além disso, ninguém sabe por qual método, nem por quais meios, a mente move o corpo, nem que quantidade de movimento ela pode imprimir-lhe, nem com que velocidade ela pode movê-lo. Disso se segue que, quando os homens dizem que esta ou aquela ação provém da mente, que ela tem domínio sobre o corpo, não sabem o que dizem, e não fazem mais do que confessar, com palavras enganosas, que ignoram, sem nenhum espanto, a verdadeira causa dessa ação. Mas, dirão, saiba-se ou não por quais meios a mente move o corpo, a experiência mostra, entretanto, que se a mente não fosse capaz de pensar, o corpo ficaria inerte. Dirão também que a experiência mostra que estão sob o poder exclusivo da mente coisas tais como o falar e o calar, bem como muitas outras, acreditando assim, que elas dependem da decisão da mente. Mas, quanto ao primeiro ponto, pergunto-lhes: não é verdade que a experiência igualmente ensina que se, inversamente, o corpo está inerte, a mente não se torna também incapaz de pensar? Pois quando o corpo repousa durante o sono, também a mente, ao mesmo tempo que ele, permanece adormecida, não tendo, como quando está acordada, a capacidade de pensar (SPINOZA, 2007, p. 167-169).

Depreende-se de Spinoza (2007) que o corpo pode surpreender a mente e vice-versa. Uma câibra muscular ocorre sem a consciência da mente da mesma maneira que a mente às vezes pode implicar uma velocidade ao corpo que este não “esperava”, por exemplo. Do ponto de vista educativo, todo corpo-mente sente e reage às intempéries passionais, emocionais. Mais ainda, todo corpo-mente aprende, se desenvolve. Não apenas a mente, que inclusive, para Spinoza (2007, p. 115), é a ideia (extensão material) do próprio corpo e a ideia da ideia do corpo. Isto é, a mente é simultaneamente consciência de si e da existência material do corpo. A mente, dentre outras coisas, vai conquistando consciência do que ocorre no corpo à medida que o corpo vai afetando e sendo afetado nas relações que trava com e no mundo. Indissocia-se a mente do corpo

e vice-versa. O cérebro, que é uma substância nervosa altamente plástica e sujeita a modificações conforme as marcas oriundas das experiências (VIGOTSKI, 2009, p. 12), está indubitavelmente ligado ao corpo e não subsiste fora dele e de suas experiências. Concordamos com Lefebvre e Guterman (2011, p. 54) quando afirmam: “Pensa-se com o cérebro e também com as mãos e com todo o corpo e também com a práxis humana – enfim, com o mundo inteiro”. Tudo está conectado com o todo.

Uma educação musical pensada nesse sentido pode contemplar, por meio de atividades musicais educativas, toda a inteireza do ser e possibilitar o compartilhamento das vivências musicais, estéticas e emocionais entre as pessoas, proporcionando-lhes a oportunidade de criarem e organizarem atividades musicais educativas por meio de suas próprias experiências com a liberdade de se respaldarem em outros sistemas de registro e fazeres musicais. É chegada a hora de se pensar uma educação musical que não confunda o domínio da técnica específica de algum instrumento musical convencional (violão, piano, canto, etc.) com vivência musical, ensino profissionalizante de música como único caminho para o desenvolvimento musical dos indivíduos. É Vigotski (2010a, p. 350, grifos nossos) quem adverte em palavras que ainda soam atuais:

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

“O progresso na ordem da técnica instrumental, separado da musicalidade, dá mais flores do que raízes para alimentá-las” (WILLEMS, 1956, p. 9, tradução nossa). O que ainda vemos nas aulas de música em ambientes escolares não foge muito à noção de adestramento, no sentido mesmo do que fala Vigotski (2007, p. 356). Dificilmente a repetição quase interminável de exercícios técnico-musicais auxiliam a compreender a complexidade que a

atividade musical educativa envolve e exerce no psiquismo enquanto vivência estética. É o animal não humano que se limita a aprender ou assimilar coisas tão somente por adestramento, conforme depreendemos do que foi escrito por Vigotski (2007, p. 357). Aliás, as teorias da aprendizagem de caráter maturacionista, ancoradas em autores que se debruçavam em compreender os mecanismos instintivos pelos quais os primatas aprendem não foram capazes de explicar os meios pelos quais o ser humano se desenvolve, como muito bem defendeu Vigotski (2004). Este autor resolveu a questão demonstrando para a psicologia em particular e para a ciência, em geral, o papel que a história e a cultura têm na constituição do ser humano. Nessa direção, militamos por uma educação musical que não nos (des) humanize e que se proponha a desenvolver a musicalidade que histórica e culturalmente se apresenta nos indivíduos enquanto seres musicais (PEDERIVA; TUNES, 2013).

A aprendizagem dos alunos nas escolas não deveria se resumir, como às vezes acontece, aos exames que julgam medi-los em conceitos que representam o nível de uma suposta aquisição de conhecimento ao final de determinado período letivo, como critica Vigotski (2010a, p. 170). A “doutrina da rotulação” dos estudantes em números frios e inexpressivos por meio de provas é compactuada pela maioria das instituições de ensino de música Brasil afora e respaldada metodológica e teoricamente por uma boa parte da educação musical. Mas como avaliar ou mensurar a aprendizagem musical de alguém? Quem em sã consciência consegue ter certeza se algum indivíduo de fato aprendeu algo ou não? Quem tem esse poder? O professor que, *grosso modo*, geralmente explica o conteúdo e deseja vê-lo reproduzido? Sobre isso, Rancière (2010) adverte que a explicação, principal mito da pedagogia e ferramenta de trabalho dos docentes, **embrutece e resulta na impossibilidade de o aluno conduzir seu próprio processo de aprendizagem, retirando-lhe a autonomia.**

Em concordância com Rancière (2010), Vigotski (2010a) considera que os estudantes podem ou deveriam aprender e educar a si mesmos.

Até hoje o aluno tem permanecido nos ombros do professor. Tem visto tudo com os olhos dele e julgado tudo com a mente dele. Já é hora de colocar o aluno sobre as suas próprias pernas,

de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção. E o que é verdadeiro para a marcha – que só pode aprendê-la com as próprias pernas e com as próprias quedas (VIGOTSKI, 2010a, p. 452).

Os professores, esclarece Vigotski (2010a, p. 448)¹⁴, teriam a função de serem organizadores do meio social e isso propicia um ambiente educativo horizontalizado, em que o docente não é nem o mediador¹⁵ e nem o facilitador de qualquer coisa que seja e muito menos superior ou inferior ao aluno. Cada espaço educativo, por sua singularidade, se constitui como um todo por meio das trocas entre as vivências que as pessoas trazem consigo. Vigotski (2010a, p. 65-66) metaforicamente compara o professor a um jardineiro que ao esperar uma planta (estudante) se desenvolver, jamais arranca-a violentamente da raiz (como normalmente ocorre no ensino direto), mas muito pelo contrário, aduba-a, modifica o espaço, regula a umidade e a luz. É que Vigotski (2010a, p. 77, grifos nossos) acredita na educação como uma “ação planejada, racional, premeditada e consciente e como **intervenção nos processos de crescimento natural do organismo**”.

Nessa direção, os educadores musicais sinceramente estariam dispostos a abdicar do ensino direto e do seu suposto poder? Ou seja, estariam dispostos a pensar o espaço educativo como um ambiente permeado pela colaboração e pela troca de experiências sem qualquer tipo de **hierarquização coercitiva**? Almejam coerentemente encurtar, como aconselhava Paulo Freire (2011), cada vez mais o que se fala e o que se faz? Realmente querem optar por acompanhar o desenvolvimento musical de seus alunos ou constantemente avaliá-los de maneira arbitrária como normalmente o fazem? Ou, preferem se acomodar e repetir toda vida os mesmos *modos operandi e agendi*? Uma coisa é certa, se os educadores musicais não adotarem princípios filosóficos claros, conscientes

¹⁴ De acordo com Smolka e Prestes (2009, p. 65), na Rússia, costuma-se chamar o professor de pedagogo.

¹⁵ Conforme demonstra Vygotski (1995, p. 94), as relações sociais são mediadas pelos signos (primordialmente psicológicos, internos) e pelas ferramentas materiais (externas ao próprio corpo) criadas pelos seres humanos. Sendo assim, na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, o professor (como qualquer outro indivíduo-social) pode utilizar (e de fato usa) diversas ferramentas e signos. Entretanto, o professor **não é uma coisa ou um objeto mediador**, ao menos, do ponto de vista cientificamente pedagógico, ele não deveria ser visto ou compreendido desse modo (inadequado). Pois, o professor, enquanto organizador do ambiente social educativo, é antes de tudo uma pessoa, **uma personalidade social que não é em si mesma nem um signo e nem uma ferramenta mediadora da realidade objetiva** (VYGOTSKI, 1995).

e intencionais a ponto de nortear suas práticas, tenderão a um *laissez-faire*, podendo exercer uma atuação muito prática ou teórica demais¹⁶, contribuindo para que a área em que atuam permaneça sendo uma espécie de “ciência menor”, sem importância, mal embasada, mal estruturada, teorista ou verbalista.

A escola é conivente com o poder que é outorgado ao professor. Mas essa instituição não educa ou, no máximo, educa exclusivamente para ela mesma, não para a vida, num sentido mais amplo. A escola, como estrutura de organização social em torno do conhecimento, é antiquíssima. Para se ter uma ideia, há muitos séculos, Comenius ([1592 – 1670] 2011, p. 84), registrava:

José afirma que a primeira escola foi aberta pelo patriarca Sem, logo depois do Dilúvio; em seguida, foi chamada de escola hebréia [...] escolas chamadas sinagogas, nas quais os levitas ensinavam a Lei: essas escolas duraram até a vinda de Cristo e foram célebres também pela pregação dele e dos Apóstolos. Os gregos adquiriram com os egípcios, e os romanos com os gregos, o costume do fundar escolas; os romanos difundiram por todo o Império o louvável hábito de abrir escolas, sobretudo depois da propagação cristã, graças à obra atenta dos príncipes e dos bispos piedosos [...] Carlos Magno ordenou aos bispos e doutores que fundassem imediatamente templos e escolas a todas as populações pagãs submetidas.

O certo é que Carlos Magno fundou duas escolas: uma em Metz, outra em Soissons, e que por uma circular dirigida aos metropolitanos, datada de 787, ordenou que fossem estabelecidas escolas em tôdas as catedrais das grandes cidades [...] **tôdas essas escolas formaram um grande número de músicos e de notáveis teóricos** (SERRALACH, s.d, p. 30, grifos nossos).

“É absolutamente necessário conservar a música nas escolas [...] depois da teologia, a música ocupa o primeiro posto” (LUTERO, s.d, s.p apud SERRALACH, s.d, p. 102). Vivemos em uma sociedade onde educação musical e educação, de um modo geral, **ainda são compreendidas como sinônimos de escola** e esta ainda é, vale dizer, uma instituição organizada de modo muito similar às cadeias, como se pode interpretar das palavras escritas por Foucault (2014). Sendo assim, o que seria o recreio dos alunos senão uma adaptação do banho de sol permitido aos prisioneiros? O que seria a divisão das salas senão

¹⁶ Há décadas, Freire (1987) alertou que uma ação desprovida de teoria e vice-versa não gera nada além do nada.

uma adaptação das celas? O que são os alunos "perigosos" por duvidarem das coisas do que presidiários quando criticam a desumanidade das leis e da prisão e das penas a eles infringidas? O que são as disciplinas escolares senão disciplinadoras dos saberes e comportamentos exigidos por uma sociedade punitiva? O que são as avaliações senão o controle sobre a resposta que se espera do aluno como o juiz que espera ouvir do réu sua culpa? O que são os aparelhos que produzem sonoridades terríveis senão sirenes ensurdecedoras a lembrarem que, enfim, os estudantes e seus "corpos dóceis e obedientes" podem sair da cela ou irem para seus lares, escapando temporariamente da "prisão escolar"? (FOUCAULT, 2014).

A cultura que foi sendo forjada dentro da escola tornou-se politicamente sectarizada ao longo da história, monopolizando radicalmente a aprendizagem por onde aquela instituição se instalava e ainda se instala, de acordo com Illich (1985). Este autor entende que a escola, que se parece mais a uma fábrica, teve e ainda tem o intuito de fazer das pessoas indivíduos dóceis, obedientes, submissos, subordinando-os a aprenderem coisas que muitas vezes não lhes dizem respeito algum, inculcando-lhes cada vez mais a noção de que quanto mais escolarizados e dependentes da escola forem, melhor. Desse modo, confunde-se, entre muitas outras coisas, "ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo" (ILLICH, 1985, p. 21).

A escola, que via de regra engessa mentes, ensina mais verdades inquestionáveis e absolutas do que perguntas que provocam a dúvida, prefere mais medir a aprendizagem do estudante do que guiar seu desenvolvimento, mais incute repressão e controle do que liberdade e autonomia, mais legitima uma cultura escolar do que a dimensão da própria vida fora dos muros institucionais - não consegue mais dar conta de verdadeiramente desenvolver e educar a musicalidade dos indivíduos de um modo mais abrangente. Em outras palavras, **é necessário pensar uma educação musical que respeite a diversificação humana biológica e cultural e as variadas formas pelas quais as pessoas podem se desenvolver musicalmente**. Mais ainda, é preciso conceber uma educação musical que não se restrinja ao desenvolvimento da técnica instrumental (do piano, do violão, etc.) e da leitura e execução de

partituras, por exemplo. Contudo, para mudar tal realidade, é extremamente necessário que todo um sistema se transforme e isso começa dentro de cada um de nós (sociedade). Todo problema educacional é primeiramente social, argumentava Vigotski (2010a).

O deslocamento da atividade musical cotidiana para as salas de aulas tem ocasionado ao longo dos séculos, a exclusão de inumeráveis indivíduos em diversas culturas e sociedades e a crença de que existiriam pessoas completamente amusicais ou desprovidas de qualquer musicalidade ou a ideia de que apenas podem se desenvolver e se educar musicalmente indivíduos que frequentarem escolas especializadas no ensino de música ou conservatórios de música, noção que é respaldada ainda hoje, tanto no senso comum, se é que podemos dizer assim, quanto na academia, enfim, na educação musical (PEDERIVA; TUNES, 2013).

No perímetro escolar, a atividade musical é comumente vivenciada de forma mais racional e menos emocional. Isto é, sem a contemplação da unidade afeto intelectual que nos compõe. De fato, a atividade musical, prática que consciente ou inconscientemente ainda pertence ao dia a dia das pessoas, e que a instituição escolar cada vez mais vem escolarizando-a, conforme Pederiva e Tunes (2013) - nos faz pensar não ser à toa que pesquisas na área de educação musical tratem mais daqueles espaços do que de outros, mais do que é escolarizado e menos do que não é ou ainda não foi institucionalizado.

O ímpeto que surge para a elaboração desta pesquisa vem da necessidade de compreender, à luz da teoria histórico-cultural, **uma educação musical que não separe a música da vida, portanto, da educação e, que seja mais humana** ao não discriminar ou excluir, em hipótese alguma, nenhuma pessoa (de qualquer cultura, faixa etária, gênero, condição social, física ou mental, etc.) pelas certezas científicas possibilitadas pela perspectiva fundada por Lev Semionovitch Vigotski de que a educação é a própria vida e que somos seres humanos capazes de superar desafios e nos desenvolvermos, na cultura, de forma ilimitada, inclusive, musicalmente.

Diante do exposto, esta tese propõe a defesa de uma educação musical calcada nos princípios oriundos da teoria histórico-cultural de Vigotski. Princípios esses que serão demonstrados ao longo de todo o texto.

ESTRUTURA DA TESE

ANTÍTESE (negação)

Existe filosófico e **metodologicamente** uma educação musical dualista e escolarizada que separa a música da educação, da vida. Para a perspectiva histórico-cultural, a educação é a própria vida (VIGOTSKI, 2004). **Se a música está na vida e a vida é a própria educação, à medida que a música se afasta da vida na escola, ela se afasta, na realidade, da educação.** Esta ideia vai de encontro à lógica dualista impregnada em uma parcela considerável da educação musical (que separa a música da educação ou da vida) como também vai de encontro à “mente escolarizada” (ILLICH, 1985) que, ainda de forma hegemônica, compõe o quadro teórico geral em que a educação musical contemporânea se encontra. Diante do exposto, defendemos o seguinte argumento:

TESE (afirmação)

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski possui fundamentos filosóficos, metodológicos, educativos e estéticos que possibilitam a proposição de uma educação musical em novas bases com características teóricas próprias e que auxiliam a pensar a música enquanto atividade educativa calcada na unidade dialética educação (vida) – música voltada para a educação do desenvolvimento da musicalidade das pessoas.

SÍNTESE (superação)

Consolidação metodológica, filosófica, educativa e estética de uma educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski calcada na unidade dialética educação-música.

Questão de pesquisa:

Quais são os princípios de uma educação musical a partir da teoria histórico-cultural de Vigotski de base marxista e spinozista que evidenciam a unidade dialética educação-música?

Objetivo geral da tese:

A partir da compreensão e da demonstração dos fundamentos da teoria histórico-cultural, bem como do entendimento de suas bases marxistas e spinozistas, compreender os princípios norteadores para a consolidação de uma educação musical com base nos fundamentos filosóficos, metodológicos, educativos e estéticos estabelecidos pela perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS

O caminho metodológico do presente trabalho constitui-se na demonstração da tese, como configurada a seguir:

Capítulo I – As principais vertentes em educação musical: suas bases filosóficas, limites teóricos e práticos à luz da perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

Objetivo: Expor as principais teorias vigentes da educação musical apontando seus limites teóricos e práticos à luz da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, principalmente seus limites em pensar a área enquanto atividade educativa e os equívocos relativos ao uso da teoria de Vigotski em educação musical.

Capítulo II – Contextualizando a perspectiva histórico-cultural de Vigotski: seus princípios teóricos, metodológicos, filosóficos, psicológicos, estéticos e educativos.

Objetivo: Contextualizar o período histórico em que a perspectiva histórico-cultural se originou, desvelando seus princípios.

Capítulo III – Pelas lentes da dialética: caráter metodológico da investigação.

Objetivo: Explicitar teoricamente a lógica dialética pela qual o objeto está enraizado e que será investigado.

Capítulo IV – Arte em Vigotski: contribuições dos princípios estéticos da perspectiva histórico-cultural para a educação musical.

Objetivo: Expor como a perspectiva histórico-cultural concebe a imaginação e a criação artísticas, a arte, a música e a educação estética.

CAPÍTULO I

AS PRINCIPAIS VERTENTES EM EDUCAÇÃO MUSICAL: SUAS BASES FILOSÓFICAS, LIMITES TEÓRICOS E PRÁTICOS À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

A educação musical [...] está ainda na infância (WILLEMS, 1956, p. 88, tradução nossa).

Talvez o grande problema da educação musical, o que impossibilita realmente de conquistar mudanças de maior alcance, seja menos uma questão de [sua] difusão [...] e mais uma questão propriamente epistemológica (SCHROEDER, 2005, p. 2-3).

Este capítulo pretende apresentar as principais perspectivas vigentes da educação musical na atualidade, tentando demonstrar suas bases epistemológicas, suas implicações teóricas e práticas bem como seus limites, tendo como ponto de partida a tese explicitada neste trabalho. Dessa forma, começaremos o texto demonstrando que até o presente momento, a educação musical não tem bases teóricas sólidas, ainda que possua alguns pressupostos fragmentados advindos de educadores musicais isolados que bebem em fontes filosóficas diversas. Demonstraremos que as vertentes inatistas e biologizantes da área embasam boa parte da educação musical contemporânea. Em seguida, intentaremos explicitar a primazia que a educação musical concede ao ouvido humano (ou a apenas uma parte do corpo) e à notação musical convencional. Além disso, mostraremos que existe uma educação musical fortemente racista que afirma, por exemplo, a suposta superioridade do homem branco e da música europeia e de seus parâmetros sonoro-musicais. Demonstraremos, dentre outras coisas, a existência de uma educação musical que acredita na ideia de que todas as pessoas se desenvolveriam musicalmente da mesma forma e seguindo os mesmos caminhos ou que existiriam pessoas mais musicalmente desenvolvidas do que outras. Vejamos.

De acordo com Schroeder (2005, p. 68-69), a educação musical carece de bases teóricas consistentes. Ao que parece, a área ainda não tem uma unidade filosófica pela qual possam ser estruturados seus princípios fundamentais. Há fragmentos, pressupostos ou perspectivas particulares de educações musicais oriundas de vários autores e autoras. Notadamente, até o

presente momento, não se sabe ao certo qual é de fato o objeto de estudo da educação musical. Mesmo sem a literatura especificar o que seria educação musical de modo convincente — o que acaba impossibilitando o avanço da área para além da discussão (considerada pouco importante) acerca de sua delimitação e status epistemológico (DEL-BEN, 2003; SOUZA, 2001) —, há quem diga que existam, ao menos, três teorias vigentes em educação musical (SWANWICK, 2001). De acordo com Swanwick (2001), são elas: teoria de conceitos musicais e sistemas simbólicos, partilhada por uma visão semiótica da linguagem e do desenvolvimento musical; a teoria genética de Swanwick (1991), principal fundador da teoria espiral do desenvolvimento musical, de caráter fortemente piagetiano e, por fim, a teoria musical da compreensão musical que, em momento algum é explicitamente esclarecida pelo autor.

As teorias que lidam com o desenvolvimento musical, no que se refere à educação musical, bebem, por um lado, nas fontes de vertentes biológicas naturalizantes e psicanalíticas presentes em Piaget, Gesell (psicólogo americano), Freud e Erickson (psicanalista alemão), onde há claramente uma supervalorização do indivíduo (SWANWICK, 2001). Por outro lado, teorias behavioristas advindas de Pavlov, Watson e Skinner, bem como as teorias sociais da aprendizagem de Bandura e Vigotski enfatizam o papel do meio social ou do coletivo no desenvolvimento humano, segundo Swanwick (2001). A forma como Swanwick (2001) situa Piaget e Vigotski, a exemplo de alguns outros teóricos, beira o senso comum ao propagar a ideia de que o primeiro privilegia tão somente o indivíduo (o interno) e o segundo apenas o meio social (o externo), assim, simploriamente. A questão é muito mais profunda e complexa. Em alguns pontos, Vigotski concorda e discorda de Piaget e vice-versa, conforme foi muito bem demonstrado por Dongo-Montoya (2013).

É bom esclarecer que a aprendizagem não é um conceito central na obra de Vygotski (1997a), mas um **termo** utilizado por ele em uma ou outra obra. Com efeito, Vigotski, assim como uma parcela expressiva das teorias psicológicas inauguradas na Europa, lida mais com o desenvolvimento, de forma abrangente (VIGOTSKI, 2007; PIAGET, 1984). A noção de aprendizagem **estritamente individual** (e não de atividade coletiva) como **sinônimo de desenvolvimento quase que dissociado do meio social**, ainda é muito relacionada aos

ambientes educativos escolares quantificadores e está intimamente fixada no pragmatismo psicológico norte americano que absolutamente não se coaduna com a teoria de Vigotski (PRESTES, 2014). Nem mesmo com a epistemologia genética e a psicogênese de Piaget (1984). Este autor esclarece:

A aprendizagem constitui, entre outros, **apenas um dos aspectos do desenvolvimento** [...] a teoria do desenvolvimento, infelizmente, é bem menos elaborada que a da aprendizagem, porque ela enfrentou a dificuldade de dissociar os **fatores internos** (maturação) dos **fatores externos** (ações do meio) (PIAGET, 1984, p. 95, grifos nossos).

De modo geral, a perspectiva histórico-cultural de Vygotski (1997a) supera dualismos, dentre eles, o dualismo entre teorias que ora consideram mais o indivíduo em detrimento da sociedade e vice-versa. Para o autor, o indivíduo, como o próprio nome sugere, é indivisível. É a menor unidade social. Cada pessoa é única e em seu psiquismo reside o meio social internalizado. A pessoa representa e é forjada nas relações que são constituídas em sua vivência no e com o mundo. Sendo assim, somos todos diferentes e por isso nos desenvolvemos musicalmente de variados modos.

Entretanto, existem teóricos, a exemplo de Gardner (1994) e o próprio Swanwick (2001) que, de maneira apressada, parecem estabelecer previamente caminhos únicos sobre as formas de perceber a música e se desenvolver musicalmente. Isto é, para os autores, todos se desenvolveriam musicalmente e perceberiam a música de igual maneira. Estas ideias são inadequadas, a nosso ver. Não sabemos tudo sobre como as pessoas se desenvolvem musicalmente. Nem sequer sabemos sobre todas as formas de inteligência possíveis de serem desabrochadas no ser humano em sua inter-ação com os objetos, com o mundo e com as pessoas (PIAGET, 1984, 2012).

Sobre isso, Gardner (1994) tenta demonstrar em sua teoria que existem múltiplas (mas limitadas) inteligências e postula que as formas sonoras definem inteligências musicais (o foco está na mente, precisamente no cérebro) e que a música seria uma forma específica de comunicação simbólica. O autor defende que o símbolo traduzido em signos tem uma importância central no desenvolvimento artístico da criança. Por isso, não é de se estranhar que advogue pelo desenvolvimento musical por meio da notação musical

convencional. Essa visão é compartilhada por - Bamberger (1991) apud Swanwick (2001, p. 232) ao alegar que a notação convencional ajudaria as crianças a entenderem seu próprio processo cognitivo-musical - e por Davidson e Scripp (1989), ao concluírem que a utilização da notação convencional indicaria um nível elevado de desenvolvimento musical. Isto se torna um verdadeiro problema, pois, a ideia de que o desenvolvimento musical somente se daria ou alcançaria níveis complexos por meio da utilização de códigos musicais ocidentais e convencionais resulta numa falsa premissa de que só poderiam se desenvolver musicalmente pessoas que identifiquem e saibam decodificar determinados signos musicais. Além disso, a “textolatria musical” ocidental ainda muito vigente vai de encontro com as práticas de outras tradições musicais que tem por base a oralidade e diferentes maneiras de significar e compreender a música e a tudo que a ela diz respeito.

“Nas sociedades onde a música não é escrita, a escuta enformada e precisa é tão importante quanto a capacidade musical enquanto performance, pois é o único meio de assegurar a continuidade da tradição musical” (BLACKING, 2000, p. 10, tradução nossa). Na lógica musical escolarizada capitalista ocidental, as pessoas são excluídas por um modelo de ensino de música teoricamente defendido e legitimado por uma boa parte da educação musical (PENNA, 2003; LUEDY, 2009).

O modelo de ensino de música [...] ilustra de maneira bem marcante a primazia da música notada, com a conseqüente noção de que “saber música” ou “ser músico” corresponde à capacidade de ler uma partitura. Esse tipo de concepção, dominante em muitos espaços sociais, **desvaloriza a vivência musical cotidiana de quem não tem estudos formais na área; deslegitima, ainda, inúmeras práticas musicais que não se guiam pela pauta e não dependem de uma notação, encontradas em diversos grupos sociais, sendo muito comuns na música popular brasileira.** Dessa forma [...] “a leitura e escrita musical têm sido usadas muito mais **como instrumentos de exclusão**”: a idéia de que “eu não sei ler música, logo não sei música” constitui uma representação que “tem contribuído para que muitos desistam de aprender música” (PENNA, 2003, p. 72, grifos nossos).

Fato que, dentre outras coisas, auxilia na incidência de evasões nas escolas especializadas no ensino de música e em faculdades de música (LIMA,

2010; ESTEVAM, 2010; CAPUZZO, 2016) e ao mesmo tempo no impedimento do acesso as instituições praticamente vedadas aos estudantes que, muitas vezes, por não dominarem a teoria musical convencional ou o repertório dito erudito da música ocidental, etc., não conseguem sequer ser aprovados nos cursos universitários, conforme Feichas (2006). Além do mais, com isso, cria-se uma cultura de pessoas que detestam as músicas que interpretam ou que amam as músicas que não tocam.

O artista músico, hoje, está sendo pressionado a romper as amarras da tradição e ingressar numa realidade que é multicultural, dinâmica, tecnológica e interdisciplinar. Consequentemente, as escolas precisam pensar o tipo de preparação que pretendem a partir dessa mesma realidade. **Logo, devemos abandonar as propostas meramente adaptativas a códigos e sistemas culturais estabelecidos e propor formas que incitem o desenvolvimento de capacidades de julgamento e de opção.** Deve-se dar a oportunidade de acesso aos conhecimentos de forma a garantir [...] as possibilidades de enfrentamento das dificuldades e escolher os próprios caminhos (NASCIMENTO, 2003, p. 73, grifos nossos).

Ao longo de anos e ainda na atualidade, a experiência tem ensinado ao pesquisador deste trabalho que, paira no imaginário social e especialmente nas instituições que oferecem o ensino de música e entre os próprios artistas, a crença de que é absolutamente necessário dominar a teoria e a leitura musical convencional antes de ser considerado um músico “de verdade”. Não faz muito tempo, alguns conservatórios adotavam a prática curricular pela qual o estudante, antes de começar a aprender um determinado instrumento musical, deveria permanecer durante um ou mais semestres aprendendo a decodificar os signos musicais: clave de sol, etc. (SERRALACH, s. d, p. 68). Só para citar um exemplo, a Escola de Choro Raphael Rabello de Brasília, notadamente uma instituição que foi fundada com o objetivo específico de ensinar o Choro (gênero musical popular brasileiro oriundo da tradição oral), fez da leitura de partitura e o estudo de músicas ocidentais ditas eruditas um pré-requisito tanto para os estudantes avançarem de turma quanto para adentrar a escola via teste de nivelamento que classificam os alunos em níveis conforme a fluência que

apresentam na execução da leitura das notas no pentagrama (GONÇALVES, 2013, p. 95).

O “modelo da música notada”, como dizem alguns, é tão forte que se faz presente até mesmo nas escolas de música que se propõem a serem livres ou alternativas (REQUIÃO, 2002).

A força do modelo da música notada é tal que chega a ser internalizado, como desqualificador, pelos próprios participantes de outras práticas musicais – os quais são músicos, sem dúvida, já que música é essencialmente som. Muitos grupos culturais têm música sem necessariamente disporem de uma notação, que é o registro gráfico da organização sonora. Esse registro, de caráter abstrato e fruto de um processo histórico de construção e de convenção, atingiu ao longo de séculos, na cultura ocidental, um alto grau de complexidade e precisão – com relação à música de base tonal, pois correntes da música contemporânea já esbarraram nos limites dessa notação, exigindo inovações. Por si mesma, a partitura não é, portanto, música; é apenas uma representação simbólica – sem dúvida imensamente útil para o registro, previsão e comunicação, permitindo “fixar o texto musical” e repeti-lo, além de ajudar a “perceber sua estrutura e organização” [...] assim, uma música pode ser concebida (sob a forma da partitura de uma composição, por exemplo) sem ser “dada a existir” sonoramente, não se realizando como música: é música potencial, virtual, pretendida, mas não concretizada. Nesse sentido, faço minhas as palavras de Schafer¹⁷ [...]: “Música é algo que soa. Se não há som, não é música” (PENNA, 2003, p. 72).

“Os sinais gráficos usados para a escrita da música NÃO SÃO [...] MÚSICA E SIM A SUA REPRESENTAÇÃO [sic]” (SERRALACH, s.d, p. 89). “Partituras musicais são prescritivas e são apenas representações aproximadas dos sons pretendidos de uma peça musical. Transcrições descritivas de performances gravadas podem ser mais precisas” (BLACKING, 2007, p. 207). Se a fala na cultura ocorreu antes da aquisição da escrita, por que a escrita musical teria que ser internalizada antes da expressão e exploração sonoro-musical do próprio corpo ou de algum instrumento musical? Parece haver uma inversão na ordem das coisas. Pois, tanto na filogênese quanto na ontogênese, a aquisição da escrita aparece depois da fala (VIGOTSKI, 2007, 2009) e a escrita

¹⁷ Renomado educador musical canadense.

musical após o desenvolvimento da musicalidade na cultura e não o contrário (PEDERIVA; TUNES, 2013).

De qualquer modo, todos aqueles que não compreendem a notação convencional normalmente são tidos como verdadeiros “analfabetos musicais” (LUEDY, 2009). Sobre isso, façamos das nossas as seguintes palavras:

Devemos atentar para o fato de que um analfabeto – pensando aqui no sentido estrito da noção de alfabetização, e, portanto, no analfabeto como aquele que não detém o conhecimento do sistema alfabético de escrita – pode muito bem ser um falante competente de sua língua materna (a despeito de não poder se comunicar por meio da língua escrita), assim como pode compreender o que os outros falantes de seu grupo sociolinguístico falam. Imagino que um analfabeto musical – nos termos definidos aqui por tal expressão – possa igualmente executar uma melodia e ouvir/compreender uma sequência de acordes [notas tocadas simultaneamente]. Acredito também que ele possa vir a fazer música com isso, ou encontrar sentido musical em melodias [notas tocadas sucessivamente] e acordes, ainda que não domine a sintaxe da notação musical ocidental (LUEDY, 2009, p. 51).

Para o educador musical Zoltán Kodály (1882-1967), todas as crianças devem aprender a ler partitura, senão **“milhões de pessoas serão condenadas ao analfabetismo musical”** (KODÁLY, 1974, p. 119-204 apud SWANWICK, 1991, p. 15, tradução nossa, grifos nossos).

Depreende-se de Freire (2003) que o ser humano leu o mundo antes de ler a palavra escrita. Aliás, nem sempre o alfabeto existiu. Contudo, não podemos negar que a invenção cultural do alfabeto revolucionou de maneira extraordinária a estrutura do pensamento humano e possibilitou o registro e o compartilhamento de acontecimentos históricos para a posteridade (ILLICH, 2002).

Los especialistas reconocen cada vez más que la escritura [...] fue una invención previa realizada en Grecia hacia el año 770 a.C. El uso de signos tanto para las consonantes (que son obstáculos para la respiración) como para las vocales (que indican el tono dado a la columna de aire que se expulsa de los pulmones) constituye una técnica con un enorme significado social. Desmarca claramente las sociedades que la utilizan del conjunto del resto de las culturas (ILLICH, 2002, p. 136).

A existência humana precede a criação do alfabeto. Este, de acordo com Illich (2002), surgiu muito antes da tão aclamada invenção da imprensa por Johannes Gutenberg (1398-1468). Como bem demonstrou Illich (2002), o comportamento humano perante o texto foi se transformando historicamente, ou seja, da escrita lida em voz alta pelos gregos às palavras que eram recitadas como se fossem “carne viva” pela boca dos monges medievais até a leitura silenciosa de livros e letras digitais na era das imagens técnicas. Muito embora:

Toda vez que se fala em leitura, se pensa logo em leituras de palavras, mas não é! Essa é uma visão estreita, puramente lingüística e ainda mais numa concepção muito estreita da linguagem. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura da palavra (eu acho isso um negócio muito bonito!), que é precedida pela leitura do mundo, deve implicar a continuidade da leitura do mundo (FREIRE, 2003, p. 132).

Da mesma forma que inexistem analfabetos orais (FREIRE, 2003, p. 91), não há analfabetos musicais por não compreenderem os códigos escritos nas partituras. Isto não faz sentido. É preciso lembrar que, historicamente, o ser humano já fazia música muito antes de grafá-la, como demonstra Blacking (2000).

Acrescentamos ter sido o grego o primeiro povo que deixou uma notação escrita [...] baseada nas letras do alfabeto e compreendendo cerca de 150 sinais, era algo complicada, a ponto de Aristóxeno dizer que a ciência da música estava toda na notação (SERRALACH, s.d, p. 17).

É bom dizer que “nenhuma notação musical existiu antes do sistema sumérico de 3,500 anos atrás” (BROWN; MERKER; WALLIN, 1999, p. 10, tradução nossa). Diz-se que os sumérios foram os inventores da escrita. Ao que se sabe, a Civilização Suméria é considerada a primeira entre todas as outras subsequentes, até que se prove o contrário. Arqueólogos encontraram ao menos uma harpa do período que compreende a Civilização Suméria¹⁸. Aliás, parece razoável que algum tipo de educação musical tenha ocorrido no mundo antigo egípcio, grego, etc. (SERRALACH, s.d). Todavia, conforme Serralach (s.d, p. 28,

¹⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HMxvkcsq30A>>. Acesso em: 13/02/2017 [26m:50s – 27m: 03s].

grifos nossos), “somente no reinado de [...] Carlos Magno (768-814) que se considera iniciada a verdadeira **educação musical moderna**”. Contudo, se a educação musical for compreendida, dentre outras coisas, como uma atividade em que sons culturalmente organizados são produzidos, compartilhados, transmitidos e internalizados na vida por meio das relações sociais com propósitos estéticos ou não (comunicação, ritual, etc.), pode-se supor que ela esteja presente na existência do ser humano há milênios. Ao menos, estudos realizados pela arqueomusicologia e muito recentemente pela etnoarqueomusicologia pressupõem, por evidências materiais arqueológicas, que a **vivência coletiva de produção sonora** (que não deixa de ser uma atividade musical) **em comunidade** tem acompanhado o desenvolvimento do comportamento musical e a evolução da espécie humana, servindo-lhe, em um passado remoto, de **estratégia de sobrevivência** (SALIUS I GUMÀ, 2010).

Uma interpretação evolucionista (e não religiosa ou criacionista) da origem da música enquanto função adaptativa da espécie humana se tornou possível graças a influência dos estudos realizados por Darwin (DISSANAYAKE, 2009). Para Dissanayake (2009, p. 17, tradução nossa), “como um componente da natureza humana – parte daquilo que nos faz humano – musicalidade e música em si tem uma origem e função evolutiva”. Pederiva e Tunes (2013) investigaram tanto a natureza biológica da musicalidade no processo evolutivo da espécie humana quanto sua natureza cultural, ou melhor, as autoras se debruçaram em demonstrar a passagem da musicalidade natural para a social e as implicações que surgem a partir dessa transição. Uma de suas principais conclusões é a de que, biologicamente, **todos os seres humanos possuem musicalidade possível de ser desenvolvida e educada na cultura** (PEDERIVA; TUNES, 2013). Estas autoras alegam que a musicalidade é uma **possibilidade** enquanto comportamento humano (oriundo do processo filogenético) que é passível de desenvolvimento na cultura por meio da vida, ou seja, da educação.

A musicalidade se faz pulsante nos primatas ou mesmo nos pássaros (PEDERIVA; TUNES, 2013; CROSS, 2001; MILLER, 1999, 2000, 2001). Contudo, apenas a espécie humana pode ter consciência de sua musicalidade. Nos animais não humanos não existe propriamente a consciência da

musicalidade, pois, até que se prove o contrário, a musicalidade dos animais se fixa ao estritamente biológico (acasalamento, comunicação por contágio, etc.), de forma a-cultural e a-histórica, portanto. A musicalidade enquanto atividade musical humana pode promover no ser humano a consciência sobre suas próprias emoções por meio da música que, ao contrário da linguagem que generaliza os significados, particulariza as emoções vivenciadas pelo indivíduo (PEDERIVA; TUNES, 2013).

Alguns estudos reconhecem a sonoridade dos primatas e dos pássaros como canções (GEISSMANN, 1999; CROSS, 2001; MILLER, 1999, 2000, 2001). O ser humano compreende os sons emitidos por outras espécies de animais como sons musicalmente organizados. Com efeito, **nós significamos musicalmente as sonoridades de outros animais**. Para alguns teóricos, a musicalidade ou a base biológica concreta pela qual a música surgiu no ser humano está ligada a uma **evolução adaptativa do comportamento** oriunda de chimpanzés **machos** ao conseguirem emitir, ao longo de um processo demorado na linhagem hominídea, sons sincronizados de alerta com o propósito de indicar à fêmea pretendida a localização de regiões abundantes em alimento (MERKER, 1999) ou para atraí-la sexualmente (MILLER, 1999, 2000, 2001). Daí que exista uma forte relação entre a seleção sexual e o surgimento e desenvolvimento evolutivo da musicalidade. A exemplo de Darwin (1974), muitos autores atribuem a expressão da musicalidade apenas aos pássaros e primatas do **sexo masculino** (DARWIN, 1974, 2004; MILLER, 1997, 1999, 2001), como se as fêmeas fossem desprovidas de qualquer musicalidade, o que talvez não seja uma verdade para todas as espécies. Não é para a espécie humana, por exemplo, onde ambos os sexos masculino e feminino desenvolvem a musicalidade e são capazes de se expressar musicalmente tendo em vista variados objetivos. Inclusive, em algumas sociedades, é o sexo feminino que se utiliza da musicalidade com a finalidade voltada para a atração sexual (NAMU; MATHIEU, 2003). Contudo, atrelar a origem da musicalidade à seleção sexual apenas é reduzir sua relevância na evolução do ser humano. O desenvolvimento da musicalidade enquanto atividade musical na espécie humana foi também permeado pela união e colaboração entre os indivíduos (BLAKING, 2007).

A atividade musical é característica da convivência humana em grupos e cria condições de possibilidade de promover identidade, coordenação, ação, cognição e expressão emocional, além da cooperação, coordenação e coesão. Envolveu, nas primeiras tribos humanas [...] a participação do grupo social, bem como de indivíduos de ambos os sexos e de todas as idades. O fazer grupal é a característica principal da atividade musical e reflete as regras desse grupo e seus modos de organização. **Por isso, musicalidade e atividade musical tiveram um importante papel na evolução e na sobrevivência humana** (PEDERIVA; TUNES, 2013, p. 53, grifos nossos).

“Sem música, talvez nunca nos tornássemos humanos” (CROSS, 2001, p. 101, tradução nossa). Defendemos que “todos os seres humanos são capazes de criar e responder à música” (BROWN; MERKER; WALLIN, 1999, p. 11, tradução nossa). Neste momento, torna-se importante diferenciar **música de musicalidade e atividade musical de atividade musical educativa**. Isto não está claro na literatura.

Mesmo que todas as sociedades humanas conhecidas possuam aquilo que musicólogos treinados reconhecem como sendo música, em algumas não há uma palavra para música ou existe um conceito de música cujo significado é bem diferente daquele geralmente associado à palavra “música”. Todavia, “música” é uma palavra oportuna que tem uma função analítica similar ao conceito de “tipos ideais” formulado por Max Weber. Assim entendida, “música” pode encerrar tanto a enorme gama de “músicas” que os membros de diferentes sociedades categorizam como sistemas simbólicos especiais e tipos de ação social, como um quadro inato específico de capacidades cognitivas e sensoriais que os seres humanos estão predispostos a usar na comunicação e na produção de sentido do seu ambiente. A “música” é tanto um produto observável da ação humana intencional como um modo básico de pensamento pelo qual toda ação pode ser constituída. A expressão mais característica e efetiva deste modo de pensamento é o que poderíamos chamar “música”, mas isto também pode se manifestar em outras atividades, até na organização de idéias verbais (BLACKING, 2007, p. 202).

Blacking (2007, p. 202) adensa ainda mais a questão e alegando o seguinte, assegura:

As fontes de informação mais acessíveis sobre a natureza da “música” são encontradas, em primeiro lugar, na variedade de sistemas, estilos ou gêneros musicais que são atualmente

realizados no mundo. Segundo, nas gravações históricas de partituras escritas, na iconografia e nas descrições de performances. E, em terceiro lugar, nas diferentes percepções que as pessoas têm da música e da experiência musical, por exemplo, nas diferentes maneiras pelas quais as pessoas produzem sentido dos símbolos “musicais”. Embora apresente um problema filosófico, esta terceira fonte é para os antropólogos a mais importante, porque reconhece que as “músicas” são fatos sociais e que a análise das composições e das performances musicais deve, portanto, levar em conta tanto o trabalho dos críticos e “leitores de textos” como dos performers e recriadores da “música”. O “objeto artístico” em si não é arte nem não-arte: torna-se um ou outro somente pelas atitudes e sentimentos que os seres humanos lhe dirigem. A arte vive em homens e mulheres, sendo trazida a público por processos especiais de interação. Desta maneira, os signos não possuem significados até que estes sejam compartilhados, e assim tais processos tornam-se cruciais para a semiótica da música, como o produto sônico que fornece o foco para a análise.

Argumentamos que não existe “a música”, a não ser metafisicamente, idealmente. Mas, toda e qualquer música é — mesmo com distintas funções, significados ou definições (ou nenhuma) a depender de múltiplas épocas, sociedades e diversos autores —, uma **ferramenta cultural** que se dá por meio da musicalidade e das possibilidades sonoras de cada cultura. **A musicalidade é toda a possibilidade que os seres humanos possuem para expressar, explorar e organizar sons produzidos através do próprio corpo ou pela manipulação sonora de objetos.** Por ser a musicalidade um comportamento advindo de nossos antepassados por meio da evolução da espécie, ela se faz presente nos indivíduos de **todas as culturas** (PEDERIVA; TUNES, 2013).

Essa base biológica da atividade de caráter musical permite afirmar a universalidade da musicalidade. Isto é, se depender das nossas possibilidades como animais humanos, todos somos capazes de nos expressar musicalmente, de expressar nossas emoções por meio de sons, do mesmo modo como, de modo geral, se depender da anatomia e da fisiologia humana, todos somos capazes de nos expressar por meio da linguagem falada. Isso é dado ao ser humano, independentemente das formas que possa assumir. **A musicalidade possui, assim, caráter universal. Não se trata de um dom para alguns. É um dom para todos** (PEDERIVA; TUNES, 2013, p. 42, grifos nossos).

Sendo assim, a cultura é ao mesmo tempo a única que pode desenvolver ou tolher a musicalidade. Por exemplo, a ideia de amusicalidade é “apenas uma

denominação histórico-cultural dos modos de musicalidade que não se apresentam de acordo com a norma” (PEDERIVA; TUNES, 2013, p. 78). No mundo ocidental capitalista e escolarizado, nem todos têm a oportunidade de desenvolver sua musicalidade. Pois, de modo geral:

As pessoas são tratadas como **amusicais** e **muitas vezes excluídas da atividade musical**, em uma sociedade que avalia a musicalidade, que diz quem é ou não musical, quem pode ou não participar dessa atividade, **mas cuja indústria é alimentada pelo reconhecimento tácito de uma musicalidade universal** (PEDERIVA; TUNES, 2013, p. 22, grifos nossos).

Há pessoas que se tornam apenas ouvintes e/ou consumidoras de música ou público pagante de apresentações musicais. Talvez, por escolha. Mas, muitas vezes, isso é resultado direto da exclusão social que limita o vivenciamento e o desenvolvimento da musicalidade na medida que permite haver nitidamente uma cisão social de quem realiza e/ou vende música ou quem lucra ou paga por isso. No capitalismo, onde quase ou tudo se reduz a uma mercadoria lucrável (MARX, 2013), inclusive os espaços que oferecem atividades musicais, torna-se quase impossível o vivenciamento e o oferecimento gratuito de atividades musicais que visem o desenvolvimento e a educação da musicalidade humana, guardando-se as exceções.

Aliás, o que vem a ser atividade musical? É a musicalidade em ação. Na atividade musical, musicalidade e música parecem se entrelaçar de uma tal maneira que é quase impossível dissociá-las, **tal a unidade que ambas perfazem na ontogênese** (GONÇALVES; REZENDE, 2017). A atividade musical pode servir para qualquer finalidade que esteja à disposição do ser humano. Entretanto, a atividade musical **educativa** é a musicalidade em ação intencionalmente voltada para o desenvolvimento da própria musicalidade do indivíduo e não para outros fins.

É importante frisar que na história da evolução humana (filogenia), a musicalidade biológica ancestral precede a música enquanto ferramenta cultural (PEDERIVA; TUNES, 2013). Entretanto, na ontogenia, musicalidade e música se fundem numa unidade na atividade musical. A música é de ordem cultural e tem por base a musicalidade de ordem biológica, mas que na cultura se

transformou em uma “musicalidade cultural”, pois os sons produzidos pelos ancestrais com uma intenção puramente biológica (acasalamento, sinalização, etc.) passaram, com as transformações culturais, a terem outras finalidades, propósitos verdadeiramente sociais (PEDERIVA; TUNES, 2013). Assim que nascemos, internalizamos a musicalidade do meio social em que vivemos e vamos, aos poucos, estruturando uma musicalidade interna ou a **consciência da própria musicalidade**, onde a intenção de produzir e organizar sons passa a ser regulada pelo próprio indivíduo, isto é, o indivíduo passa a controlar o seu comportamento musical.

O pensamento musical torna-se possível e com ele toda a especificidade psicológica que lhe caracteriza. É que no pensamento convencional, se é que podemos dizer assim, a ideia ou a representação mental da realidade é concebida como um todo simultâneo, mas torna-se sucessivamente fragmentado quando se fala, conforme demonstra Vigotski (2007).

Llegamos a la conclusión de que el pensamiento no coincide directamente con la expresión verbal. A diferencia del habla, el pensamiento no está compuesto por palabras aisladas. Si yo quiero transmitir el pensamiento de que hoy vi correr por la calle a un niño con blusa azul y descalzo, no veo separadamente al niño, la blusa, el color azul, que no tiene zapatos y que corre. Veo todo junto en un único acto de pensamiento, pero en el habla lo descompongo en palabras aisladas. El pensamiento siempre es algo íntegro, de mayor extensión y volumen que una palabra aislada. A menudo, el que habla necesita varios minutos para desarrollar un solo pensamiento. Este pensamiento está contenido en su mente como un todo, y en modo alguno surge gradualmente, en unidades separadas, tal como se desarrolla su discurso. Lo que en el pensamiento está contenido simultaneamente, en el habla desarrolla sucesivamente (VIGOTSKI, 2007, p. 506-507).

Ao contrário do pensamento convencional, o pensamento musical é fragmentado e sucessivo (tal como a fala)¹⁹. Ao imaginarmos ou rememorarmos uma música, iremos **obrigatoriamente** começar a reproduzi-la a partir do início para o final, do final para o início, do início para o meio, do meio para o início, do meio para o final ou do final para o meio, quando não nos detemos em apenas

¹⁹ O que não invalida a crítica que fazemos a toda e a qualquer educação musical ou psicologia da música que vise a fragmentação da **percepção musical** em parâmetros sonoros isolados e muitas vezes desprovidos de sentido.

algumas partes esparsas da música. Esta não é como um quadro desenhado em que ao olharmos, temos a ideia simultânea do todo que foi pintado pelo artista — a não ser que olhemos para os signos musicais inscritos na partitura, mas isto não é música. Em suma, é impossível reproduzir e escutar a totalidade de uma música de forma instantânea e simultânea como uma máquina fotográfica faz ao captar uma paisagem ou como a mente ao reproduzir a imagem de uma pessoa ou situação social vivenciada, por exemplo. Razão pela qual a música é resultado de um processo (como qualquer atividade humana) mesmo quando se torna um produto. Mesmo finalizada, para que ela se realize, é preciso que alguma pessoa organize os sons em partes sucessivas, e não tudo de uma única vez, de modo simultâneo. Cabe à psicologia da música explicar satisfatoriamente quais são os mecanismos pelos quais o pensamento musical se desenvolve na cultura e em que medida ele se aproxima e se distancia do pensamento convencional.

Voltando à musicalidade humana, podemos afirmar que ela se materializa em vários episódios do cotidiano como, por exemplo, quando se canta uma música ou quando as mãos se movem em busca de acompanhar um determinado pulso, etc. Ou seja, a expressão da musicalidade na espécie humana, posto que há musicalidade em outras espécies também (PEDERIVA; TUNES, 2013), para ocorrer, independe de um local específico, de uma **escola especializada no ensino de música**, por exemplo. Isto não absolve a educação musical de sua responsabilidade que é a de guiar intencionalmente o processo de desenvolvimento da musicalidade humana no meio social, advogamos.

Fazer música é uma atividade cultural [...] onipresente em todas as culturas. O estudo da evolução da música promete esclarecer algumas questões: a evolução do trato vocal homínide; a estrutura da comunicação acústica; sinais; estrutura do grupo humano; divisão de trabalho a nível do grupo; a capacidade para a concepção e utilização de ferramentas; gestos simbólicos; localização e lateralização da função cerebral; melodia e ritmo na fala; a frase-estrutura da linguagem; comunicação entre pais e filhos; manipulação emocional e comportamental através do som; mecanismos de ligação interpessoal e mecanismos de sincronização; auto-expressão e catarse; criatividade e expressão estética; a afinidade humana para as coisas místicas e espirituais; e, finalmente, o universal apego à própria música (BROWN; MERKER; WALLIN, 1999, p. 3, tradução nossa).

Percebe-se a extensão dos objetos de estudos pelos quais a musicologia evolucionária se interessa. Mas, fica a pergunta: em termos evolutivos, o desenvolvimento da musicalidade foi um processo intencional ou meramente biológico? Quando e com qual propósito a música foi utilizada intencionalmente para o desenvolvimento da própria musicalidade? Quando, na história da espécie humana, a música adquiriu uma função educativa e por quê? As respostas a essas perguntas parecem ser quase insolúveis, por enquanto. Grande parte das especulações sobre a função e a origem biológica e evolutiva da música, a partir do século XVIII até hoje, tem se fixado no estudo da expressão vocal enquanto comunicação humana (DISSANAYAKE, 2009). Esta autora cita como exemplo os gritos emocionais que são intrínseca e fortemente comovedores ou alarmantes – choro, pedido de socorro, os altos e baixos de um discurso potente e inflamado, os gritos de alegria e assim por diante. Além disso, conforme Dissanayake (2009), alguns teóricos rastrearam o que seria a origem da música rítmica em boa parte decorrente da vontade coletiva de realizar exercícios ou da facilitação e produção do trabalho. Outros estudos defendem que o ritmo sozinho não seria música, etc. A origem biológica da música também tem sido associada aos sons provenientes de atividade de caça pelos humanos em que estes imitam contornos melódicos de pássaros no intuito de atraí-los e abatê-los ou do estudo da música enquanto sinalização para localização geográfica. Outras teorias estudam o próprio discurso humano nas línguas tonais chinesa e iorubá, por exemplo, onde cada sílaba é musicalmente significativa. Algumas investigações focalizam o balbucio pré-verbal dos bebês, etc. (DISSANAYAKE, 2009).

Constatamos no texto de Dissanayake (2009) e no livro de Pederiva e Tunes (2013) que a origem e o desenvolvimento da musicalidade no ser humano estão relacionados a vários fatores bem como a música. Esta, em diferentes culturas e períodos históricos, foi assumindo uma infinidade de significados e funções sociais (não necessariamente educativas) que vão do apaziguamento das condições climáticas via rituais, do exorcismo até o controle da ansiedade (DISSANAYAKE, 2009) ou música como um meio de comunicação com os mortos no caso dos *Kaluli* da Papua Nova Guiné, por exemplo (FELD, 1982 apud CROSS, 2001, p.98). Em cada cultura ou situação social o significado e função

da música se modificam (BLACKING, 2000). Este autor declara: “Se o meu palpite sobre as origens biológicas e sociais da música é correto, ou mesmo apenas parcialmente correto, ele poderia afetar noções de musicalidade e padrões de educação musical” (BLACKING, 2000, p. xi, tradução nossa). Se a música se realiza por meio da musicalidade cultural de base biológica, a hipótese de Blacking (2000) foi, então, confirmada por Pederiva e Tunes (2013). Porém, tal comprovação não esgota as especulações e as linhas de investigação sobre a origem da música.

Alguns autores sugerem que a música tem suas raízes evolutivas na "canção" animal, enquanto outros propõem que a música é um comportamento exclusivamente humano. Alguns argumentam que a música é um "subproduto" evolutivo, um acidente da natureza que é inessencial para a sobrevivência humana, enquanto outros consideram a música como algo central na evolução da mente humana moderna (CROSS, 2001, p. 95, tradução nossa).

“A música é considerada quase unanimemente como um fator cultural indispensável” (WILLEMS, 1956, p. 1, tradução nossa). Pela importância que a música tem na sociedade e na vida do ser humano e na sua constituição, concordamos com Brown, Merker e Wallin (1999, p. 6, tradução nossa) quando advertem: “é hora de levar a música a sério como uma fonte de informação sobre a natureza, evolução e história cultural humana”. Uma coisa é certa: a música, como qualquer outra coisa criada pelo ser humano, não poderia existir sem a cultura (que lhe produz e significa), sem a vida, em suma, sem a educação. Daí a unidade dialética educação-música ser uma evidência que muitos não parecem ter notado bem como a possibilidade de fazer música sem a utilização de qualquer fonte de escrita ou o uso de outro modo não convencional de registro. Vale ressaltar que a música, enquanto função cognitiva, é ainda um mistério que precisa ser revelado, rigorosamente investigado. Caso contrário, dificilmente saberemos responder com alguma precisão à pergunta que é feita no final da citação abaixo:

Música é [...] ainda muito pouco compreendida. Ela tem um poder enorme sobre os seres humanos, mesmo que sua origem e função cognitiva tenham sido um mistério por muito tempo. Aristóteles [...] listou o poder da música entre os problemas sem

solução. Darwin escreveu que a habilidade musical deve ser classificada como uma das mais misteriosas coisas que o homem pode realizar [...] mas ninguém até agora conseguiu responder à questão fundamental: **por que música tem tanto poder sobre nós?** (PERLOVSKY, 2015, p. 1, tradução nossa, grifos nossos).

De qualquer forma, mesmo que não consigamos solucionar a questão acima por sua enorme complexidade (corremos o risco de tudo falar e nada dizer), é fato a ligação milenar existente entre o ser humano e a música. Entretanto, “nosso conhecimento sobre a música do passado é muitas vezes limitado ao que a literatura escolheu para reconhecer ou registrar” (BLACKING, 2000, p. 55, tradução nossa). A música transcende o tempo e a cultura (BLACKING, 2000, p. 108). Músicas que foram compostas há séculos e em sociedades variadas podem nos emocionar. No geral, a arte tem essa espécie de imortalidade empática²⁰. Ainda mais a música que é considerada a primeira delas. A música tem tido uma importância social fundamental que data de tempos remotos.

Atribuíam os gregos excepcional importância à música. Para Sócrates, a filosofia não era mais do que o ponto culminante da música. Platão chamava música todas as artes do ritmo. Dizia este filósofo: “A música é parte principal da educação porque o número e a harmonia introduzem-se de bom grado na alma do jovem; com eles, entram a graça e a virtude desde a mais tenra idade, antes de estar a criança iluminada pela razão”. Aristóteles concordava com este critério. Platão queria que a educação musical fosse iniciada cedo. “É aos treze anos, dizia, que começa o estudo da lira”. Ainda que não houvesse descuido na educação do corpo e do espírito, aprendia-se a cantar [...] a música desempenhava papel preponderante na vida dos gregos. Cantando é que se promulgavam as leis; era necessário saber cantar para cumprir os deveres religiosos, e havia música em quase todas as reuniões sociais (SERRALACH, s.d, p. 12-13).

Na Grécia Antiga, o significado do termo educação, conforme Platão (2009, p. 85), se traduzia em música. Para o filósofo grego, quando os seres humanos utilizam o ritmo e a harmonia, ou os compõem, chama-se “composição musical”, mas, quando usam “corretamente melodias e metros já compostos”, segundo Platão (2009, p. 85), chama-se “educação”. Educação que, no Mundo

²⁰ Esse assunto será amplamente discutido no capítulo IV.

Grego, era também permeada pelo canto, como já foi explicitado²¹. Alguns podem até cogitar que “os homens, com efeito, cantaram antes de falar, antes de passar para a linguagem articulada. Os encantos poéticos da palavra cantada são, na realidade, os balbucios da infância da linguagem” (RANCIÈRE, 2009, p. 29-30).

[...] o canto é de uma vez por todas a linguagem pela qual o homem se comunica musicalmente com os outros. O órgão da música mais antigo, mais verdadeiro, mais belo é a voz humana; é neste único órgão que a música deve a sua existência [...] o canto é o fundamento da música sobre todos os seus aspectos [...] (WILLEMS, 1956, p. 14-15, tradução nossa).

Não é sabido se o ser humano cantou ou falou primeiro. Esta incerteza tem sido, segundo Dissanayake (2009, p. 19), objeto de um longo debate incluindo autores que defendem a primazia da música sobre a fala ou a primazia da fala sobre a música. Um renomado educador musical diz: “Às vezes, as crianças são capazes de cantar muitas canções antes da idade de dois anos, **às vezes até mesmo antes que elas possam falar**” (WILLEMS, 1956, p. 8, tradução nossa, grifos nossos). Há autores como, por exemplo, Blacking (2000, p. 21, tradução nossa), que dizem o seguinte:

Eu não vejo nenhuma razão para assumir que a música seja uma espécie de linguagem, ou que tenha alguma estrutura especial relacionada com a linguagem, ou que os processos da linguagem sejam necessariamente mais fundamentais do que as outras atividades culturais humanas.

É interessante notar que para o neurologista Oliver Sacks (2017, tradução nossa), “a música ocupa mais áreas do nosso cérebro do que a linguagem [...]”²². Contudo, não há um ponto final sobre as discussões no que se referem às possíveis relações entre música e linguagem. Sacks (2007, p. xi, tradução nossa), afirma o seguinte:

²¹ Anatoli Lunatcharski (1988, p. 29), Comissário do Povo para a Educação da União Soviética, acrescenta que na Grécia Antiga o termo *musikè* ou arte das Musas se traduzia por um determinado método pedagógico, um sistema educativo que contemplava a educação cultural, moral e **estética** da elite daquele tempo.

²² Disponível em: <<http://www.oliversacks.com/books-by-oliver-sacks/musicophilia/>>. Acesso em: 14/04/17.

Dadas as semelhanças óbvias entre música e linguagem, não é surpreendente que haja um debate em andamento há mais de duzentos anos sobre se elas evoluíram dependente ou independentemente [...] Darwin especulou que "os tons musicais e ritmos eram usados por nossos antepassados durante a época do acasalamento, quando animais de todos os tipos ficam excitados não só pelo amor, mas por fortes paixões de ciúmes, brigas e triunfos" [...] seu contemporâneo Herbert Spencer mantinha a visão oposta, pensando que a música nascia das cadências do discurso emocional. Rousseau [...] compreendia que ambas [música e linguagem] haviam surgido juntas, como um discurso de canto, e só depois divergiram. William James via a música como uma "gênese acidental... um puro incidente [...] Steven Pinker, em nossa época, expressou-se ainda com mais força: "que benefício poderia haver para desviar tempo e energia para fazer ruídos?... no que diz respeito à causa e efeito biológicos, a música é inútil... poderia desaparecer da nossa espécie e o resto do nosso estilo de vida seria praticamente inalterado."

De acordo com Pederiva e Tunes (2013, p. 49-50), mencionando a ideia de "musilinguagem" desenvolvida pelo biomusicólogo Steven Brown, o **som falado** e o **som musical** estabeleceram uma estreita relação na história e no desenvolvimento da evolução humana. Argumento também defendido por Mithen (2006) apud Pederiva e Tunes (2013, p. 40). Porém, conforme Pederiva e Tunes (2013), na cultura, o som falado que significa e **generaliza** as coisas pelo intermédio da linguagem se separa do som musical que **particulariza** e dão significado às emoções sentidas pelo indivíduo de um modo muito singular, único.

Após uma longa etapa evolutiva, em que não havia uma separação entre som musical e som falado, tendo ambos sido uma coisa só, uma musilinguagem [...] inicia-se na cultura uma nova etapa do desenvolvimento do comportamento humano, ou seja, a separação entre expressão da musicalidade e fala [...] na fala e na música, os níveis significacionais são governados por diferentes tipos de sintaxes de sistemas, ou seja, diferentes combinações frasais, podendo ser diferenciadas mais por sua ênfase do que por sua espécie [...] enquanto a linguagem falada enfatiza o referencial significacional do som, a música enfatiza o seu significado emotivo (PEDERIVA, TUNES, 2013, p. 50).

Sobre as relações entre linguagem e música, Blacking (2007, p. 216) tem algo a dizer:

Com o advento do Homo sapiens sapiens veio a linguagem verbal, mas não o desaparecimento da “música” e da “dança”. Os símbolos da fala possibilitaram uma grande diversidade de invenção cultural, em um grau de desenvolvimento até agora sem precedentes. Mas a fala também permitiu aos seres humanos imaginar, desenvolver e debater sobre situações sem necessariamente conhecê-las pela experiência corporal. Há muito os padrões da música e da dança são influenciados pela forma e pelo conteúdo do discurso verbal, e provavelmente perderam sua importância como modo diário de comunicação factual ou prática. Mas não há razão para supor que seu papel evolutivo tenha diminuído. Lembro que a música e a dança permaneceram como fatores-chave na vida humana e, em particular, são meios para as pessoas preencherem os vazios da comunicação e da compreensão entre suas vidas em sociedades – que prescrevem certas idéias, sentimentos e definições de experiência – e suas experiências corporais como seres com sentimentos próprios.

“Em algumas culturas, a música não é objeto de análise nem de exposição, em algumas áreas africanas não existe uma palavra para designar a música”, declara Swanwick (1991, p. 128, tradução nossa). Com efeito, a questão “o que é música(?)”, para Brown, Merker e Wallin (1999, p. 8) não possui apenas um significado filogenético, mas também uma significância evolutiva psicológica no que se refere à relação evolutiva entre os dois maiores sistemas de comunicação vocal surgidas na linhagem humana, a saber: a linguagem e a música. Estas se relacionam até mesmo do ponto de vista neurológico, cerebral (FALK, 1999 apud BROWN; MERKER; WALLIN, 1999, p. 9). As relações entre música e linguagem parece ser tantas que até a noção de **alfabetização musical** encontra forte paralelo nas ideias de alguns renomados educadores musicais modernos, dentre eles, Zoltán Kodály. Para este autor, segundo Silva (2011, p. 57, grifos nossos),

As aulas de música devem ser regularmente oferecidas **nas escolas**, de modo a propiciar o apreciar e o pensar musical, tornando a **alfabetização** e as habilidades musicais parte da vida do cidadão. Em sua concepção, ser **musicalmente alfabetizado** inclui o apropriar-se da música com capacidade de pensar, ouvir, expressar, ler e escrever utilizando a linguagem musical tradicional.

É importante enfatizar sempre que o foco da educação musical, ao invés de residir no desenvolvimento musical das pessoas, fixa-se no desenvolvimento

notacional ou semiótico, linguístico ou simbólico da música (SWANWICK, 2001, p. 232), resultando em uma educação musical que não é para todos visto que nem todos compreendem (ou desejam ou precisam compreender) os signos musicais convencionais ou possuem uma percepção musical treinada ou direcionada para captar parâmetros sonoros relacionados aos signos grafados na partitura. Diga-se de passagem, ainda hoje, parte de uma educação musical é concebida para a percepção de elementos musicais isolados, fragmentados.

As premissas piagetianas compartilhadas por Bamberger (1991) apud Swanwick (2001), Davidson e Scripp (1989), Serafine (1988), dentre outros, redundam em uma teoria cognitivista, com o foco na percepção musical e na mensuração de parâmetros estritamente musicais como, por exemplo, o ritmo, a frequência e tonalidades musicais. Sobre isso, Swanwick (2001) alega o seguinte:

Muitas das primeiras pesquisas em educação musical eram preocupadas com o desenvolvimento da discriminação de frequências isoladas e diferenças rítmicas bem como na habilidade de distinguir entre materiais sonoros sub-musicais, como o reconhecimento de um certo número de notas em acordes (conjunto de sons tocados simultaneamente) ou na percepção de intensidade e timbre (SWANWICK, 2001, p. 227, tradução nossa).

Hargreaves, Marshall e North (2003) afirmam que até a década de 1980, a psicologia da música que, em muito se relaciona com a educação musical (HODGES, 2003), foi dominada por estudos psicométricos e acústicos. Investigações que muitas vezes não tinham nada a ver com as experiências musicais reais das pessoas. O interesse estava centrado em mensurar as habilidades musicais perceptivas dos indivíduos, ou seja, na identificação de frequências, ritmo, melodia, harmonia, etc. Essas perspectivas não davam conta de analisar as respostas psicológicas complexas perante os fenômenos musicais apresentados, pois, as pesquisas eram realizadas com pessoas sob condições controláveis, laboratoriais, desgarradas da vida concreta, objetiva (HARGREAVES, MARSHALL; NORTH, 2003). “Estas formas limitadas de investigação da resposta musical ignoram de certo modo o que a música pode significar realmente para as pessoas: desaparece toda a sua riqueza” (SWANWICK, 1991, p. 27, tradução nossa). É que:

A psicologia experimental, científica, foi confinada desde o início ao domínio da ciência exata, com base no número, no quantitativo; ela deu uma importância muitas vezes exagerada aos testes e estatísticas. **Mas uma arte como a música não pode ser compreendida por uma psicologia puramente quantitativa sem levar em consideração os valores qualitativos [...] emocional e intuitivo que têm uma grande importância [...] as primeiras tendências em psicologia da música, demasiada e exclusivamente focada na análise dos aspectos materiais dos elementos fundamentais, que provocaram teorias da <<totalidade>>, das <<formas complexas>> (Gestalttheorie), que sob sua aparição mais recente, insistem na unidade psíquica estrutural da alma da vida (Strukturzusammenhang Psychischer des Seelenlebensm, após Wilhelm Dilthey). Mas essas teorias não são suficientes para explicar a natureza das diferenças das próprias forças vitais dos primeiros elementos, tais como o ritmo, a melodia, a harmonia (WILLEMS, 1956, p. 3, tradução nossa, grifos nossos).**

Aprofundando ainda mais a discussão, Swanwick (1991, p. 24, tradução nossa, grifos nossos), admite:

A psicologia da música tem experimentado diversas mudanças de perspectiva nesses cinquenta últimos anos. Uma razão disso tem sido a falta de uma estrutura conceitual sólida; tem-se realizado os experimentos e observações sem uma perspectiva ou sentido de prioridade. Os investigadores do campo parecem duvidar às vezes que o problema central é explicar “a estrutura e o conteúdo da experiência musical” (SLOBODA, 1986) [...] as investigações do passado tendiam a uma visão muito simplista, quase mecanicista, do compromisso do homem com a música. **Para alguns, a forma mais óbvia de investigar os efeitos da música era buscar uma correspondência entre o som e o seu efeito direto na fisiologia humana.**

Na realidade, muitas pesquisas se debruçam em analisar a percepção por meio de parâmetros sonoros que constituem a **música ocidental** (e não músicas de outras culturas) como, por exemplo, o ritmo, conforme Brophy (2000).

A pesquisa etnomusicológica mostra que grande parte das teorias, parâmetros e testes de musicalidade, assim como das correspondentes psicologias da música, são específicas e culturalmente limitadas, e que a música pode ser gerada por uma variedade de processos, alguns dos quais são “não-musicais (BLACKING, 2007, p. 212).

Há críticas acerca dos testes musicais etnocêntricos que padronizam o que é ou não ser musical.

Um exemplo do etnocentrismo de todos os testes musicais que até agora encontrei servirá como uma crítica geral, e também ilustra porque devemos ampliar nosso campo de investigação se quisermos descobrir quais são as capacidades envolvidas na musicalidade. As “Medidas de Talentos Musicais” [livro de] Carl Seashore foram os primeiros testes padronizados de habilidade musical a serem publicados, em 1919; e embora eles tenham sido criticados, refinados e elaborados tanto pelo próprio Seashore como por muitos outros pesquisadores, os procedimentos dos testes não mudaram radicalmente. A base dos testes de Seashore é a discriminação [...] agora, como a discriminação sensorial é desenvolvida na cultura, pessoas podem falhar ao expressar qualquer distinção entre intervalos musicais que ouvem pela razão dos intervalos musicais não terem nenhum significado no sistema musical delas (BLAKING, 2000, p. 5-6, tradução nossa).

Blacking (2000, p. 6, tradução nossa), termina confessando:

Vivi durante quase dois anos numa sociedade rural africana e estudei o desenvolvimento da expressão da capacidade musical dos seus membros no contexto da sua experiência social e cultural. A música desempenha um papel muito importante na vida dos Venda [...] e mesmo os colonizadores brancos que sofrem com a lógica demente do Apartheid admitem que os Venda são pessoas muito musicais. Mas, quando confrontados com os testes de talento musical de Seashore, um excelente músico Venda pode muito bem parecer um idiota musical surdo.

De qualquer forma, alguns autores defendem que as habilidades rítmicas estão entre as primeiras a surgir no desenvolvimento da musicalidade humana (HARGREAVES, 1986; WILLEMS, 1956).

Dentro da ordem que nós adotamos geralmente, em se tratando dos elementos fundamentais da música, o ritmo vem em primeiro lugar. Na prática, no entanto, é o fenômeno do som que será o ponto de partida dos esforços pedagógicos. O som pode estar associado ao movimento do corpo. Ritmo e som serão unidos no canto. O ouvido musical, a imaginação sonora e sua consequência direta, a melodia, devem constituir os elementos de base, o centro do desenvolvimento musical. A melodia permanecerá o que quer dizer agora alguns musicólogos e compositores: o essencial e o mais característico da música. Quanto ao ritmo, ele é uma realidade, na sua essência mesmo, um elemento pré-musical como a vibração sonora. Ambos são os elementos materiais necessários à música, como eles também o são para a linguagem (WILLEMS, 1956, p. 8, tradução nossa).

Do ponto de vista da percepção musical, Bentley (1966), por exemplo, acredita que a habilidade de discriminar ritmos ocorre prematuramente e inclusive, antes da habilidade de diferenciar frequências (grave, agudo, etc.) e acordes (sons tocados ao mesmo tempo). Entretanto, o que podemos fazer com estas descobertas? Quais são as consequências que isso implica na educação musical ou na educação como um todo? Talvez redundasse numa educação musical em que a ênfase fosse mais a música em si e menos o caráter educativo da atividade musical? E se sim, como isso seria possível? Como poderíamos isolar a música, que é uma ferramenta cultural da vida, portanto, da educação?

Alguns autores e autoras renomadas da educação musical como, por exemplo, Lucy Green (2006), entendem a música como um “valor em si”, isto é, acreditam que os parâmetros sonoros pelos quais a música se constitui no ocidente são inerentes e como tal, autoexplicativos, neutros, a-sociais, a-históricos e a-culturais, quando na realidade, os sons culturalmente organizados ou mais precisamente a música que, como uma das inúmeras ferramentas culturais inventadas pelo ser humano, tem para cada época e cultura um significado e finalidades singulares (BROWN; MERKER; WALLIN, 1999).

Não podemos mais estudar a música como uma coisa em si, quando pesquisas em etnomusicologia deixam claro que as coisas musicais nem sempre são estritamente musicais e que a expressão de relações tonais em padrões de som pode ser secundária a relações extramusicais que os tons representam. Podemos concordar que a música é [...] organizada em padrões socialmente aceitos, que a música pode ser considerada como uma forma de comportamento aprendido e que os estilos musicais se baseiam mais no que o homem decide selecionar da natureza como uma parte de sua expressão cultural do que o que a natureza lhe impõe. Mas, a natureza da qual o homem seleciona seus estilos musicais não é apenas externa a ele; ele inclui sua própria natureza – suas capacidades psicológicas e as maneiras pelas quais elas foram estruturadas por suas experiências de interação com as pessoas e as coisas que fazem parte do processo adaptativo de maturação na cultura (BLACKING, 2000, p. 25, tradução nossa).

“Música está muito profundamente envolvida com os sentimentos e as experiências humanas na sociedade” (BLACKING, 2000, p. x, tradução nossa). Toda ferramenta cultural está, queira-o ou não, a serviço da educação porque supre alguma necessidade oriunda da própria vida. É dessa forma que a música

pode e tem sido utilizada de variados modos, inclusive, enquanto atividade educativa.

Tal qual o cego de nascença que não sabe que é cego a não ser em uma cultura de videntes, o ritmo por si só nada diz, nem mesmo a melodia, quando fora de um espaço-tempo cultural específico. São as consequências sociais dos sons que passam a significar algo. Tudo dependerá de como cada cultura irá interpretar cada parâmetro sonoro. Isto é tão verdadeiro que determinados sons possuem na cultura ocidental uma conotação de tristeza ou alegria. De acordo com Swaminathan e Schellenberg (2015, p. 190), diferentes sistemas musicais possuem diversas estruturas e significados. Na música ocidental, afirmam os autores, ouvintes normalmente associam o modo maior (quando as notas dó-mi-sol são tocadas simultaneamente) e menor (quando as notas dó-mi^[b]-sol são tocadas simultaneamente) com emoções consideradas alegres e tristes, respectivamente. “Na prática, nossa música atual [...] quase só conhece os dois modos *maior* e *menor*, o primeiro em geral reconhecido como luminoso, o segundo como escuro” (COTTE, 1988, p. 37, itálicos do original). Willems (1956, p. 127, tradução nossa) diz: “As crianças mais sensíveis muitas vezes preferem o acorde menor [modo menor] ao acorde maior [modo maior] porque a terça menor [dó-mib, por exemplo] tem um potencial afetivo mais elevado”.

Até mesmo o andamento de uma canção parece ora evocar sentimentos tristes, quando o pulso é lento ou emoções alegres, quando rápido (THOMPSON; QUINTO, 2011; SWAMINATHAN; SCHELLENBERG, 2015). “As conotações emocionais do andamento são aprendidas por uma exposição [...] às convenções da música tonal ocidental”, conforme Thompson e Quinto (2011, p. 360, tradução nossa). Mas, será que as músicas de diferentes culturas compartilham características comuns? De acordo com Swaminathan e Schellenberg (2015), sim e não. Pois, por um lado, ouvintes (*listeners*) suecos, japoneses ou indianos, por exemplo, podem identificar expressões emocionais (estruturas musicais semelhantes) tanto na música ocidental quanto na música indiana ou japonesa. Por outro lado, Swaminathan e Schellenberg (2015) acreditam que ouvir uma música estrangeira pode ser emocionalmente menos impactante e compreensível do que escutar uma música culturalmente familiar. Tal questão é complexa. Pois, os estudos que tratam da relação entre música e

emoção têm focado a música ocidental, inviabilizando generalizações, até porque parte dessas pesquisas (algumas de concepção cognitivista extremista) não consideram que a música possa induzir qualquer tipo de emoção, de acordo com Swaminathan e Schellenberg (2015, p. 190). Sobre os aspectos sociais envolvidos em música, Swanwick (1991, p. 113, tradução nossa) argumenta o seguinte:

Não é certo, nem favorável à educação musical, o postulado [...] segundo o qual tudo o que se diga sobre música está socialmente e culturalmente condicionado [...] se cremos que qualquer tradição musical se pode interpretar somente mediante referenciais extramusicais compartilhadas dentro de uma cultura determinada, a resposta à música será um fenômeno local da qual serão excluídos, em uma boa medida, os indivíduos pertencentes a outras culturas. Se a música aparece sempre tão estreitamente unida às estruturas sociais e às práticas culturais específicas, como podem as pessoas responderem à música de outros tempos e lugares?

Mesmo que haja fundamentos estruturais transcendentais e universais em música, devemos admitir que:

Talvez nunca sejamos capazes de entender exatamente como uma outra pessoa se sinta em relação a uma música, mas talvez possamos compreender os fatores estruturais que geram os sentimentos. A atenção à função da música na sociedade só é necessária na medida em que possa nos ajudar a explicar as estruturas. Embora deva-se discutir os usos e os efeitos da música [...] o som pode ser o objeto, mas o homem é o sujeito; e a chave para entender a música está nas relações entre sujeito e objeto, o princípio ativador da organização [...] devemos também lembrar que, embora possamos ter nossas próprias preferências pessoais, não podemos julgar a eficácia da música ou os sentimentos dos músicos pelo que lhes parece acontecer (BLACKING, 2000, p. 26-33, tradução nossa).

Ainda de acordo com Blacking (2000, p. 52-53, tradução nossa):

As respostas das pessoas à música não podem ser totalmente explicadas sem alguma referência às suas experiências na cultura [...] se uma música emociona uma variedade de ouvintes [...] é por causa do que a forma significa para cada ouvinte em termos de experiência humana. A mesma música pode emocionar pessoas diferentes da mesma maneira, mas por razões diferentes [...] mesmo que uma pessoa descreva experiências musicais na linguagem técnica da música, ele

estará de fato descrevendo experiências emocionais que aprendeu a associar a padrões particulares de som. Se outra pessoa descreve sua experiência na mesma tradição musical, pode estar descrevendo uma experiência emocional semelhante, senão idêntica.

Na tentativa de classificar e enumerar os efeitos que a música pode ter sobre as pessoas:

Esther Gatewood recompilou uma lista dos possíveis efeitos que podem ter a música no ouvinte: triste, sério, divertido, sossegado, nostálgico, patriótico, irritado. Distribuía-se às pessoas um questionário onde elas deviam marcar algum desses adjetivos em resposta à breves peças musicais conhecidas (SWANWICK, 1991, p. 29, tradução nossa).

Apesar do método e a finalidade empregada por Gatewood ser questionável, uma vez que cada pessoa pode emocionalmente adjetivar e descrever metaforicamente uma música de inúmeras maneiras, de algum modo, a experiência ensina que as **emoções guiam a música que as pessoas ouvem e a música influencia no que as pessoas sentem**. Para Swanwick (1991, p. 32, tradução nossa): “Uma das razões que explicam porquê a música parece “significar” coisas diferentes a distintas pessoas se relaciona com a maior ou menor intensidade com que certas experiências se associam a ela”. Com efeito, a música é arte e esta pode afetar esteticamente as pessoas de uma forma singular porque especificamente é uma técnica social do sentimento, é o “social em nós” (VIGOTSKI, 2010). Este autor demonstra que acontece uma espécie de entrega voluntária da pessoa pela manifestação artística de variados tipos: música, teatro, etc. Isto é, a arte é vivida com toda sua intensidade. As emoções possibilitadas pela arte são reais! Ao lermos um poema ou uma fábula, nosso pensamento é deslocado e nos colocamos no lugar dos personagens e passamos a sentir o que sentem (ou não): vingança, tédio, paixão, etc.²³

Os fabricantes da maioria dos filmes e séries televisivas esperam atrair audiências grandes e variadas; e assim, quando adicionam música incidental ao diálogo e à ação, eles implicitamente assumem que o público pode discernir seus padrões e responder ao seu apelo emocional, e que eles vão ouvi-lo e entendê-lo da maneira que seu compositor pretendia.

²³ Esse assunto será tratado no capítulo IV.

Eles assumem que a música é uma forma de comunicação e que em um contexto cultural comum sequências específicas podem evocar sentimentos que são temerosos, apreensivos, apaixonados, patrióticos, religiosos, assustadores, e assim por diante (BLACKING, 2000, p. 8, tradução nossa).

Quantas espécies de emoções a música pode evocar? Qual é a natureza das reações provocadas pela música? Existe alguma diferença entre as emoções provocadas pela música e pelas emoções convencionais? As reações estéticas que a música pode instigar resultam de algo intrínseco, isto é, de seus parâmetros sonoros (melodia, ritmo, etc.) ou são resultados de processos cognitivos? Alguns teóricos, para Swaminathan e Schellenberg (2015), sugerem que a música induz emoção sem a participação da cognição. Há um dualismo. Ao que parece, há uma psicologia da música que separa a emoção da cognição (intelecto) e vice-versa. Em nosso modo de ver, tal separação seria impossível.

Conforme Vygotski (1997a, 1997b), as leis culturais condicionam as leis biológicas. Os sons que existem na natureza nos afetam biologicamente de alguma maneira tal qual os sons culturais. Estes, contudo, se referem aos sons que de algum modo foram manipulados ou organizados socialmente pelo ser humano e que, por isso, tornaram-se qualitativamente diferentes dos sons naturais (PEDERIVA; TUNES, 2013), constituindo-se, assim, em sons históricos. É bem verdade que os sons culturais passam a nos afetar emocionalmente de uma forma social, para além do biológico. Tanto é verdade que para cada cultura e período histórico, certos sons combinados podem ser identificados como tristes, alegres, engraçados, etc. Na própria história da música ocidental há sons que foram proibidos ou evitados (SERRALACH, s.d, p. 35). Na Idade Média, de todas as notas da escala de Dó maior, isto é, dó-ré-mi-fa-sol-lá-si, não se podia tocar as notas fá e si ao mesmo tempo. O resultado sonoro, acreditavam, resplandecia a figura do diabo, por isso, tais notas tocadas simultaneamente foram reconhecidas pelo termo em latim “*diabolus in musica*” (BOHUMIL, 1996, p. 72). Como toda cultura é um fluxo histórico contínuo, há algum tempo essas duas notas são tocadas muito frequentemente sem nenhum alarde ou pânico social.

Toda uma cultura exerce influência nos significados musicais, inclusive, dando sentido à teoria musical adotada. Sabemos que o patriarcado exerceu sua

força por muitos milênios no ocidente, representando a mulher como um ser físico e emocionalmente frágil, mito ainda hoje reproduzido. A teoria rítmica do compasso musical diz haver o feminino e o masculino na música. Se a finalização de uma música acaba na parte **forte** do tempo do compasso, diz-se que é uma terminação masculina, se **fraca**, feminina (BOHUMIL, 1996). “O Ritmo é macho e a Melodia é Fêmea, anunciaram os pitagóricos” (COTTE, 1988, p. 45).

Esta noção de ritmos masculinos e femininos é encontrada entre os músicos clássicos, mas traduzida de maneira muito diferente. Com estes, a referência não é, rigorosamente falando, simbólica e tradicional, mas métrica [rítmica] [...] chamar-se-á *masculino* o ritmo cujo tempo *lento* (na prática o tempo forte) contém um único som, e *feminino* aquele cujo tempo *lento* é formado de um som principal acentuado e seguido de um ou vários outros sons cuja intensidade diminui (COTTE, 1988, p. 46, itálicos do original).

O ritmo binário de dois pulsos seria **muito masculino** e o ritmo ternário de três pulsos **demasiadamente feminino**, de acordo com Willems (1956, p. 20). Para cada cultura, época e sociedade, o material sonoro que compõe o que se chama de música terá um sentido. É assim que determinados sons são socialmente selecionados para afetar as pessoas de inúmeras maneiras. Mesmo reagindo biologicamente aos sons naturais, devemos admitir que existem sons culturais inventados pelo ser humano com os aparelhos sintetizadores, por exemplo. Ou seja, sons artificiais que não se encontram na natureza. Vale ressaltar que os sons desprovidos de significado musical e social nada expressam.

A música afeta o comportamento das pessoas de múltiplas formas. As experiências musicais às vezes causam um profundo impacto (efeito) no organismo humano (HODGES, 2003) de tal maneira que os seres humanos organizam os sons e estes organizam os seres humanos. Isto quer dizer que a música, em um certo sentido, influencia o comportamento e forja personalidades sociais. As pessoas são em parte o que ouvem ou o que a cultura possibilita ouvir. Podemos escutar uma música de outra cultura e não a compreender, em suma, não ouví-la. É que não ouvimos nem vemos qualquer coisa. De acordo com Vygotski (1997a), nossos órgãos não são apenas biológicos, como nos

outros animais. Eles são sociais. Portanto, vemos, ouvimos e sentimos tão somente o que existe em nossa cultura. Não vemos ou ouvimos qualquer coisa de qualquer modo. O que não existe em nossa cultura não existe ou não é percebido ou entendido de forma imediata.

O certo é que a educação musical, enquanto atividade educativa (talvez por privilegiar tanto o ouvido), ainda não releva todos os sentidos humano. É “ouvidocêntrica”. Em outras palavras, não é uma educação musical da totalidade. É a primazia dos ouvidos, poderiam dizer alguns. **“A educação musical deve ser sempre dirigida ao ouvido”** (SERRALACH, s.d, p. 89, grifos nossos). “A música é o meio artístico que comunica interioridade, **sendo percebida somente pelos ouvidos e recebida pela mente**”, arremata Martineau (2014, p. 243, grifos nossos). Diversos compositores ocidentais consagrados pela história da música ocidental, em diferentes épocas e países, atribuíram muita importância à educação musical do ouvido (RAMEAU; SCHUMANN, DEBUSSY; STRAVINSKY apud WILLEMS, 1956, p. 34-35). Valoriza-se a parte pelo todo.

É preciso que se forme um ouvido fino, sensível ao ritmo e à harmonia; que se exercite a voz não somente para pronunciar e articular bem, mas para que seja igual, justa, suave e musical. Estes devem ser o objeto da educação musical (ROUSSEAU, s.d, s.p apud SERRALACH, s.d, p. 103, grifos nossos).

“A importância do ouvido na música não se discute”, sentencia Willems (1956, p. 35, tradução nossa). Até mesmo Blacking (2000, p. 10, tradução nossa, grifos nossos), autor que também dialoga com a educação musical, escreve: “a música é uma tradição cultural que pode ser compartilhada e transmitida, **não pode existir** a menos que pelo menos alguns seres humanos possuam ou tenham desenvolvido a **capacidade de escuta**”. Na Antiguidade, acreditava-se que era possível entender o Universo através da música por meio da escuta, **do ouvido**.

In principium erat verbum, enuncia São João no início do primeiro capítulo de seu *evangelho*, o que os seus tradutores traduzem diferentemente por [...] o canto [...] apoiam a sua argumentação no fato de que, na tradição imemorial, o Criador era tido como sendo um canto infinito, e a Criação deveria ser

considerada como uma cristalização desse canto. Compreende-se, a partir daí, o pensamento de Pitágoras, segundo o qual a estrutura da música permitiria e bastaria para explicar a estrutura do Universo. O estudo da música tornava-se, em consequência, a chave do conhecimento do Cosmo [...] através dos ouvidos (COTTE, 1988, p. 11, itálicos do original).

A **educação musical do ouvido** foi se tornando no ocidente um dos pontos principais nas teorias que envolvem a educação musical (SERRALACH, s.d, p. 89; WILLEMS, 1956). Este autor alega que a “audição interior” é “a chave de toda verdadeira musicalidade” (WILLEMS, 1956, p. 11, tradução nossa). Mas a música não é simples o bastante para ser reduzida tão somente a uma questão de percepção auditiva ou de sua internalização e reprodução mental. Ela é sentida, absorvida e realizada por todo o corpo. Transmitida por meio de um meio mecânico, as vibrações sonoras impactam não somente nossos ouvidos ou nosso sistema nervoso. Mas o corpo inteiro. Num certo sentido metafórico, não seria exagerado argumentar que fisicamente também respiramos música (!) ao inalarmos o ar levado para nossos pulmões.

“O treinamento do ouvido é considerado condição fundamental e um pré-requisito para o estudo da música propriamente dita” (SCHROEDER, 2005, p. 118). A percepção musical auditiva é ressaltada por diversos educadores musicais, inclusive os de linha piagetiana. Entretanto, em sua teoria, Vygotski (1997a) considera que o todo não é a soma das partes, como a psicologia gestáltica considerava, numa perspectiva que beirava às vezes o tomismo filosófico fragmentário. O todo é **o conjunto das relações entre elementos que constituem uma determinada unidade, um sistema** (VIGOTSKI, 2004)²⁴. Sendo assim, o desenvolvimento musical, na concepção de Vigotski, ainda que ele não tenha tratado especificamente disso, provavelmente não se daria em partes, em elementos isolados. Nem mesmo a percepção musical ocorreria de modo disperso como a percepção apenas do ritmo, da melodia ou da harmonia, etc. Mas, na ideia total da música como ela aparece na cultura, isto é, inteira, permeada pelos variados parâmetros sonoros (ritmo, melodia, harmonia, dentre

²⁴ De acordo com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, metodologicamente, o todo é composto por partes que se relacionam entre si. Mas, o todo é diferente da parte e a parte é diferente do todo. Além disso, o mais importante a ressaltar é que o todo não é a soma das partes.

outros). Certamente, a percepção musical para Vigotski seria um todo social envolvendo o corpo-mente. Até porque a vivência musical confirma esse envolvimento.

O dualismo filosófico na educação musical está presente até mesmo na maneira como se concebe o ritmo, a melodia e a harmonia. Segundo Willems (1956, p. 43), o ritmo tem uma característica física, a melodia uma característica afetiva (emocional) e a harmonia uma característica mental. Ora, seria isso possível? Por acaso, haveria como isolarmos a percepção do ritmo sem a consciência da mente ou da harmonia sem a consciência do corpo? Haveria a possibilidade de aniquilarmos as emoções sentidas ao ouvirmos música? Chega-se a descolar a vibração sonora do som, como se uma coisa fosse independente da outra. “A vibração sonora não produz o som” (WILLEMS, 1956, p. 33, tradução nossa). Como isto seria factível? Se há a produção de vibrações sonoras, há som. Mais uma vez, dualiza-se o que é indissociável. Vibração sonora e som, mente e corpo perfazem uma unidade.

Shinichi Suzuki apoia essa convicção do ser em sua totalidade. Segundo Suzuki apud Ilari (2011), a aprendizagem musical das crianças acontece primeiramente no convívio com a família. Neste contexto, os sons seriam aprendidos juntamente com a língua materna. Como já foi dito, há uma forte relação entre música e linguagem. Alguns teóricos se dividem. Uns defendem que a música não seria uma linguagem e que, portanto, não deveria ser ensinada (mas, despertada na pessoa), pois, todos já a possuem, assim, de forma inata. Outros argumentam que a música seria uma linguagem (SCHROEDER, 2005; THOMPSON; QUINTO, 2011) que pode ser aprendida em espaços sociais propícios para isso.

De qualquer maneira, **a educação musical é majoritariamente pensada e problematizada por ouvintes e direcionada para ouvintes**. Isto é um fato indubitável. É bom reforçar que a formação musical do ouvido é central em muitos métodos desenvolvidos por renomados pedagogos musicais (dos séculos XIX, XX e XXI) como, por exemplo, Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems e Shinichi Suzuki (MARIANI, 2011; SILVA, 2011; PAREJO, 2011; ILARI, 2011). Entretanto, **os autores não falam de qualquer ouvido**. Este, para eles, é situado num determinado grupo étnico-racial

histórico e culturalmente localizado na sociedade ocidental que, em boa parte, crê na existência de componentes musicais universalizáveis a partir, dentre outras coisas, da escala diatônica ou escala maior ou, em outras palavras, a sequência das sete notas musicais dó, ré, mi, fá, sol, lá e si, nomeadas pelo padre e educador musical italiano Guido D'arezzo (992 – 1050) com base no hino (escrito em latim) a São João Batista: **UT** [ou **DÓ** a partir do século XVIII, (exceto na França)] *queant laxis; REsonare fibris; Mira gestorum, FAmulti tuórum; SOLve pollúli; LABii reátum; San* [ou **SI** a partir do século XVI] *cte Johannes* (FREIRE, 2008, p. 114; SERRALACH, s.d, p. 32-33). Em português: “Para que teus servos; Possam, das entranhas; Flautas ressoar; Teus feitos admiráveis; Absolve o pecado; Desses lábios impuros; Ó São João”²⁵.

Parece que o “ouvido cultural” do homem branco tende a ser propenso a perceber mais os sons sucessivos (melodia) (WILLEMS, 1956, p. 35) do que sons simultâneos (harmonia), como acontece com os *Venda*, por exemplo, conforme declara Blacking (2000, p. 6). Mas, em que medida, como e por que as pessoas de determinadas sociedades percebem mais ou menos alguns dos parâmetros sonoros que podem compor a música?

De qualquer modo, a maioria dos métodos educativos-musicais “prendem-se ao sistema tonal e ao ritmo métrico, que são, por vezes, tomados como modelo único e ideal de música” (PENNA, 2011, p. 21). Basta refletirmos sobre o pensamento de Willems (1966) para evidenciarmos isto.

Os cantos terão como base, antes de tudo, a escala maior, que é uma melodia perfeita, exemplar mesmo. Será utilizada [...] para despertar o sentido tonal próprio ao **grau atual de evolução de nossa raça**. Isto sem excluir outras formas melódicas próprias de outras raças e outras épocas; mas somente a título excepcional, já que estas não podem ter como **base de trabalho** um **valor perfeito** do ponto de vista pedagógico (WILLEMS, 1966, p. 15 apud PENNA, 2011, p. 21, grifos do texto original).

Prossegue Willems (1976, p. 75) apud Parejo (2011, p. 95, grifos nossos):

²⁵ Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/curiosidade/a-origem-das-notas-musicais.htm>>. Acesso em: 13/02/2017.

Estudamos suficientemente esta questão (do valor intrínseco da escala diatônica) em relação às **raças primitivas**, para nos permitirmos insistir sobre o **valor natural da escala diatônica**. Foram cometidos erros de apreciação: se acreditava, por exemplo, que os negros faziam melodia, quando só se tratavam de ritmos sonoros, coloridos por alturas ou timbres diferentes e baseados no atrativo do movimento.

O etnomusicólogo John Blacking (2000, p. 3, tradução nossa, grifos nossos) afirma categoricamente: **“as pessoas de muitas culturas ditas “primitivas” usavam escalas de sete tons e harmonia muito antes de ouvirem a música da Europa”**. Isto desqualifica qualquer teoria da evolução musical etnocêntrica que difunde ser a música ocidental a mais complexa ou evoluída. Diga-se de passagem, os *Venda* da África utilizam escalas de oito e até nove tons (BLACKING, 2000, p. 57). Tons que para o homem branco são difíceis de discernir, como bem demonstrou Blacking (2000, p. 55).

O racismo de alguns cientistas foi mais explicitamente revelado a partir do século XIX em diante e isto redundou em estudos feitos por várias áreas do conhecimento humano em que há nitidamente uma depreciação racial, estética, cognitiva, etc. (GOULD, 1991). É o caso da musicologia comparada, por exemplo, dentre muitos outros campos. Conforme Brown; Merker e Wallin (1999, p. 21, tradução nossa):

Não há dúvida de que muitos estudos em musicologia comparada foram permeados por noções racialistas sobre a superioridade da música tonal europeia, e que muito raciocínio defeituoso foi usado na criação de argumentos evolutivos distorcidos sobre as origens dos sistemas musicais.

Para Willems (1976) apud Parejo (2011, p. 95), “o alicerce tonal [presente na escala diatônica] oferecido pela série harmônica [descoberta por Pitágoras em seu instrumento musical de uma corda só, o monocórdio (DEUTSCH, 1984, p. 155-156)] é vital, inato ao homem”. Cabe ressaltar que a escala diatônica não é natural, não é universal, portanto. Blacking (2000, p. 73, tradução nossa) diz o seguinte: “A seleção e uso de escalas talvez seja o produto de processos sociais e culturais que não necessariamente se relacionam com as propriedades acústicas do som”. “Em 1885, Alexander John Ellis, o homem que é geralmente considerado como o pai da etnomusicologia, demonstrou que as escalas

musicais não são naturais, mas altamente artificiais” (BLACKING, 2000, p. 56, tradução nossa). Cada sociedade organiza sons de um modo singular. Razão pela qual precisa-se, às vezes, de um certo tempo para um estrangeiro compreender a complexidade envolvida em uma música que não faz parte de sua cultura (BLACKING, 2000, p. 6).

Contudo, a supervalorização da escala diatônica (dó-ré-mi-fá-sol-lá-si) e dos tons musicais estabelecidos como um padrão sonoro “universal” ocasionou, no que se refere à educação musical, atitudes racistas que não são justificáveis, defendemos. “Notemos, de passagem, que muitos compositores atualmente inspiram os negros a serem capazes de criarem melodias que nós acreditamos serem autênticas [...] **a melodia propriamente dita é quase inexistente entre os negros da África**” (WILLEMS, 1956, p. 44-45, tradução nossa, grifos nossos). Agora, mesmo na cultura ocidental, as populações negras em diáspora, tidas como “raças musicais” intelectualmente inferiores (WILLEMS, 1956; WILLEMS, 1976 apud PAREJO, 2011), criaram direta ou indiretamente variados gêneros musicais (*Jazz*, *Choro*, *Frevo*, *Samba*, *Rock*, *Blues*, etc.), utilizando-se de diversas melodias em escalas nem sempre diatônicas (dó-ré-mi, etc.), diga-se de passagem – como uma forma direta ou indireta não somente de resistência cultural, mas de preservação e luta contra sua própria aniquilação musical identitária. Ao que tudo indica, a única música feita pelos brancos foi a música clássica europeia (na falta de um termo melhor) em alguma parcela — elaborada com o auxílio de músicas de outras culturas, de outras nações (SWANWICK, 1991, p. 124).

Na realidade, há ainda uma ideia equivocada de que a música europeia seria a mais complexa e avançada ou o topo da “evolução” musical humana. Noção compartilhada, dentre outros, por Willems (1956, p. 67-68) e por Carl Orff. Este compositor e educador musical alemão, dentre outros que partilham da vertente orfeônica, se embasa na teoria recapitulacionista do desenvolvimento humano, ou seja, parte do pressuposto de que o ser humano, desde a primeira infância até a idade adulta, refaz as mesmas etapas pelas quais passou em sua filogenia, isto é, do primata ao ser humano civilizado (SCHROEDER, 2005, p. 72). Vigotski (2004) rebate a teoria recapitulacionista. Para o autor russo, o primeiro ser humano que surgiu sobre a terra teria o mesmo

aparelho biológico do que o ser humano de hoje. O ser humano não revive toda sua filogenia porque a cada momento histórico é formado por uma cultura específica no tempo-espço. Em outros termos, ao nascermos na cultura humana, não precisamos inventar a roda. Pois, ela já foi criada historicamente por nossos antepassados, etc.

O racismo continua... de acordo com Dissanayake (2009, p. 19), Max Weber, considerado por muitos um importante sociólogo alemão, considerava “música primitiva” quando a finalidade social da música numa determinada sociedade se desviava do prazer puramente estético e assumia outras funções como o exorcismo, etc. **É evidente que qualquer critério pode ser defendido quando o objetivo é se utilizar de qualquer argumento para intitular a cultura do outro de primitiva, sabemos disso e a história contém exemplos fartos.**

Sobre esse assunto, Herskovits (1999, p. 18, grifos nossos) esclarece o seguinte:

As culturas são geralmente julgadas sob a designação de “civilizadas” e “primitivas”. Essas palavras oferecem uma enganosa simplicidade e todos os intentos de documentar as diferenças nelas implicadas, para estabelecer definições precisas, têm demonstrado ser de insuspeita dificuldade. E, no entanto, as distinções a que aludem esses dois termos opostos são muito importantes [...] “primitivo” é a palavra comumente usada para descrever os povos dos quais mais tradicionalmente se ocuparam os antropólogos, grupos cujo estudo proporcionou à antropologia cultural a maior parte de seus dados. A palavra “primitivo” prevaleceu quando a teoria antropológica estava dominada pela tendência evolucionista, que equiparava os povos que atualmente se acham fora da corrente da cultura européia com os primitivos habitantes da terra. Esses habitantes primitivos, os primeiros seres humanos, podem considerar-se legitimamente como “primitivos” no sentido etimológico da palavra. **Porém, é coisa muito diferente designar com a mesma palavra povos contemporâneos. Ou melhor, não há razão para considerar nenhum grupo atual como nosso antepassado contemporâneo.**

Ainda assim, há uma educação musical que mantém a convicção evolucionista de que existem músicas avançadas (complexas) e primitivas (simples), uma música boa e séria (na literatura estrangeira chamada *Art Music*) e uma música popular, folclórica, do povo, inferior (HARGREAVES;

MARSHALL, NORTH, 2003, p. 149-150). “Mais importante do que quaisquer divisões etnocêntricas arbitrárias entre Música e Música Étnica, ou entre *Art Music* e Música Folclórica, são as distinções que as diferentes culturas e grupos sociais fazem entre música e não-música” (BLACKING, 2000, p. 3-4, tradução nossa). Contudo, o debate ainda persiste.

A classificação entre música “superior” e música “inferior” remonta ao pensamento do filósofo grego Platão (2006) e ainda hoje vige tanto no senso comum quanto entre educadores musicais que se recusam muitas vezes a trabalhar com um repertório (geralmente trazido pelo aluno) que consideram de “baixo nível social” ou “imoral”, ajudando na manutenção de uma educação musical ainda **bastante** preconceituosa (PEQUENO; BARROS, 2015; VULLIAMY; LEE, 1976, 1982 apud SWANWICK, 1991, p. 116).

Durante a investigação que realizamos em 1987 [...] encontramos algumas escolas onde os professores de música nunca haviam utilizado o jazz, o rock ou o pop, ou a música “étnica” (**inclusive o desafortunado adjetivo “étnico”, de uso geral e até agora inevitável, parece sugerir que há formas de música superiores e inferiores**) (SWANWICK, 1991, p. 116, tradução nossa, grifos nossos).

“A educação musical tem tendido a apoiar-se na música culta [...] erudita [...] nada mais adequado que o folclore e a música popular [...] como passo prévio [...] para a introdução da música culta” (GAINZA, 1984, p. 41-42, tradução nossa). De maneira preconceituosa e equivocada, a música popular é compreendida às vezes como um pré-requisito ou um meio para se alcançar um suposto ápice evolutivo musical representado pelo o que se chama comumente de música “erudita”, “cultura”, “séria” ou “clássica” (GONÇALVES, 2013).

É preciso destacar que as perspectivas conservadoras que veem a crescente esfera da cultura popular contemporânea como uma ameaça a valores tradicionais aos saberes eruditos, tidos como “universais” e supostamente superiores, possuem pressupostos estéticos e implicações culturais que precisam ser seriamente questionados [...] de tais pressupostos derivam práticas pedagógicas desatentas ao fato de que as transformações sociais colocadas por essas formas culturais requerem novas atitudes interpretativas. Atitudes que levem em conta outras formas importantes de conhecimento e saber que

são próprias dessas manifestações culturais (LUEDY, 2006, p. 105).

Em pleno século XXI, há ainda quem defenda a existência de culturas mais ou menos “exigentes intelectualmente”. “As sociedades menos exigentes – menos exigentes intelectualmente – mostram uma menor assimilação e elaboração simbólica de seus modos elementais de perceber e pensar”, defende Bruner (1974, p. 66-67) apud Swanwick (1991, p. 117-118, tradução nossa). **O espírito do relativismo cultural, verdadeiro legado possibilitado pela invenção da antropologia, ainda não conseguiu, enquanto concepção de ciência, adentrar todas as áreas do conhecimento humano como um todo, dentre elas, a educação musical.** O relativismo cultural, nas palavras de Herskovits (1999, p. 24) é:

Uma filosofia que, ao reconhecer os valores estabelecidos em cada sociedade para guiar sua própria vida, insiste na dignidade inerente a cada corpo de costumes e na necessidade de tolerância perante convenções diferentes das nossas. Em vez de sublinhar as diferenças relativas às normas absolutas que, embora objetivamente alcançadas, nem por isso deixam de ser um produto de um tempo ou lugar determinados, o ponto de vista relativista destaca a validade de cada série de normas para as pessoas por elas guiadas, e a dos valores que representam.

Uma compreensão não relativista das coisas imediatamente ocasiona preconceitos de variadas ordens. O preconceito ou o racismo no sentido *lato* ocorre, por exemplo, quando se acredita que algumas pessoas nasceriam prontas para se desenvolver musicalmente e outras não. Ou seja, uma noção inatista. De acordo com Schroeder (2005), é atribuída à filosofia da educação musical a função principal de “despertar uma musicalidade tida como inerente a criança” (p. 114). Diz um importante educador musical que “o canto, em crianças, é mais do que apenas uma imitação. Ele desperta nelas qualidades musicais congênicas ou hereditárias” (WILLEMS, 1956, p. 10, tradução nossa). Este autor diz haver no ser humano um “instinto rítmico”.

O verdadeiro ritmo é inato e ele está, de fato, presente em todo ser humano normal. A Marcha, a respiração, o batimento do pulso, os movimentos mais sutis provocados pelas reações emotivas, pelos pensamentos, todos esses movimentos são

instintivos; e são esses movimentos que o educador deve trazer à tona para obter da criança, do estudante, do virtuose, o verdadeiro ritmo vivo, interior, criador no sentido pleno do termo (WILLEMS, 1956, p. 18, tradução nossa).

“Os movimentos humanos não são somente uma fonte de ritmos, mas também um meio direto, útil [...] indispensável na pedagogia, por desenvolver o instinto rítmico”, conclui Willems (1956, p. 25, tradução nossa). Ao que parece, as perspectivas inatistas são as mais difundidas na educação musical. **“A habilidade musical é construída sobre uma base de competências e tendências inatas”**, diz Sloboda (2008, p. 257, grifos nossos), considerado um dos fundadores da atual psicologia cognitiva da música. Schroeder (2005, p. 73-119, grifos nossos), tendo por base Vigotski, alega o seguinte:

Para os educadores, de modo geral, a principal função da educação musical deveria ser extrair dos alunos o potencial musical que eles supostamente já possuem. De onde vem essa musicalidade não fica muito claro, mas **a hipótese inatista parece ser a mais aceita** [...] há a ideia de que a criança já possui algo inerente a ela e que vai ser apenas “despertado” pela educação.

Na verdade, não há predisposição natural para a música. **O que existe é um comportamento cultural de base biológica que pode ser desenvolvido por meio de processos educativos intencionalmente voltados para esse fim** (PEDERIVA; TUNES, 2013). Se a música (como a entendemos) não estiver presente no meio cultural em que o bebê se ambienta, como poderá ele desenvolver-se musicalmente? Se somos humanos porque vivemos numa cultura de seres humanos somente poderemos nos desenvolver musicalmente se fizermos parte de uma cultura onde existam “sons humanamente organizados”, ou música, na definição de Blacking (2000, p. 10). Música que às vezes é compreendida como “uma forma de linguagem simbólica, cujas especificidades precisam ser levadas em conta, não somente na fase inicial do ensino, mas no decorrer de todo o processo educacional” (SCHROEDER, 2005, p. 3). Esta autora assegura a existência de uma corrente inatista da educação musical. “Quanto mais cedo se iniciar o ensino do canto e quanto mais convicção e fé sintam e transmitam os pais e os professores acerca das **condições inatas da criança para cantar**, mais rápido será o êxito [...]” (GAINZA, 1984, p. 4,

tradução nossa, grifos nossos). “**O sentido rítmico é inato no homem**: a criança que respira, caminha, fala, é naturalmente rítmica. A função do professor não consiste em ensinar, mas preservar e exercitar esse sentido rítmico natural”, defende Gainza (1984, p. 18, tradução nossa, grifos nossos).

Em suma, a educação musical parece estar alicerçada em basicamente quatro perspectivas principais, a saber: (1) uma inatista, ou seja, a musicalidade já estaria biologicamente dada, bastaria despertá-la. É uma musicalidade natural, rousseauiana; (2) uma interacionista (onde os indivíduos iriam construindo o conhecimento musical por meio das interações com o meio e com as pessoas); (3) construtivista (o conhecimento musical seria elaborado em blocos, em etapas) e uma 4) empirista (a experiência passa a ser o aspecto mais importante para a aquisição do conhecimento musical). Volta e meia, essas concepções se misturam no pensamento pedagógico-musical dos educadores musicais de forma que fica difícil distinguir nos autores quando termina uma concepção e começa outra.

Há uma outra educação musical construída em bases piagetianas (Schroeder, 2005, p. 73). Beyer (1988), por exemplo, tentou criar uma teoria cognitiva da música tendo Piaget como seu referencial teórico. A autora parte do princípio de que a construção do conhecimento musical ocorre numa relação psicogénica, defendendo a relação entre a ontogênese e a filogênese musical, a subordinação da percepção à cognição, a concepção da música como linguagem²⁶, valorização da objetividade ao invés da subjetividade musical como forma de compreensão desta linguagem; substituição da compreensão inatista pela interacionista do conhecimento musical; concepção de desenvolvimento musical por estágios sequenciados, isto é, sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

A maior crítica que temos a Beyer (1988) é que ela supervaloriza os processos intelectuais em detrimento dos afetivos por considerar que as emoções desembocariam em um subjetivismo musical estéril, individualizado e capaz de podar o desenvolvimento cognitivo musical. Entretanto, como eliminar

²⁶ Para Beyer (1988), a linguagem musical só se consolida quando a linguagem falada está estruturada. A autora declara que a linguagem musical seria mais complexa do que a linguagem falada por se compor de um número maior de parâmetro sonoros.

as emoções nas atividades humanas e sobretudo, nas atividades musicais educativas? Na realidade, alguns estudos situados na psicologia da música que é, segundo Hodges (2003, p.32), uma área que estuda o fenômeno da música multi e interdisciplinarmente, fazem uma clara distinção entre cognição e emoção musicais. De maneira dualista, assumem a existência de uma “inteligência emocional” (como se fosse possível a existência de alguma inteligência sem emoção e vice-versa) que não concebe qualquer conexão entre os processos cognitivos com os emocionais. Contudo, sabe-se que os atributos que compõem a música induzem a estados emocionais e podem até alterar algumas funções cognitivas (THOMPSON; QUINTO, 2011, p. 361).

A perspectiva piagetiana está também presente na “teoria espiral do desenvolvimento musical” do educador musical britânico Swanwick (1991). Para este autor, o desenvolvimento musical ocorreria em etapas hierárquicas. Contudo, como garantir que indivíduos se desenvolverão pelos mesmos caminhos? As teorias piagetianas da educação musical conferem ao desenvolvimento musical um caráter universal e delimitado, segundo Schroeder (2005). Por exemplo, Malcolm Ross (1984, p. 129-130) apud Swanwick (1991, p. 70-71, tradução nossa) estabelece o seguinte:

0-2 anos. Ross vê este período como um tempo de pura ocupação placentária com materiais sonoros junto com a experimentação e os primeiros intentos de relacionar a música com o sentimento ou o estado de ânimo; 3-7 anos. Esta etapa se caracteriza pelo uso da partitura musical, especificamente vocal, e pelo domínio progressivo do que Ross chama “estruturas e pautas sonoras”. Isto assinala o começo da antecipação em música. Em arte e no drama a criança começa a perceber o gesto expressivo, a ver os signos como “representativos” da experiência; 8-13 anos. Este período se caracteriza, segundo Ross, pelo interesse pelas “convenções da produção musical”, por um desejo de “alcançar o nível dos adultos”. As crianças compreendem o sentido do programa ou da “música narrativa e descritiva”. Querem “progredir pelas vias convencionais” e os professores devem “satisfazer suas demandas de uma maior competência convencional”. O elemento importante aqui é o labor dentro de uma linguagem musical aceita; 14 em diante. A música adquire maior relevância como forma de expressão pessoal, como “encarnação, significado e visão” representativos para um indivíduo ou uma comunidade.

De acordo com a teoria do desenvolvimento musical proposta por Swanwick (1991) — originada por meio da observação do comportamento musical de 48 crianças (inglesas em sua esmagadora maioria) e das análises feitas de 745 composições musicais criadas por elas num período de 4 anos — existem oito “modos evolutivos” pelos quais os indivíduos se desenvolvem musicalmente. Tais modos são divididos em faixas etárias distintas. Para o autor, o desenvolvimento musical começaria pela percepção sensorial do som, na manipulação e no **domínio** dos materiais (0-4 anos); foca-se nos **materiais sonoros**. Logo após, entraria em questão o papel da **imitação** e da expressão pessoal, vernacular (4-9 anos); fixa-se na **expressão**. Depois, apareceria em cena o **jogo imaginativo** onde os sons passariam a tomar forma por um viés especulativo e idiomático (10-15 anos); ressalta-se a **forma**. E finalmente, como última etapa do processo, é chegada a hora do aparecimento da **meta-cognição** em que os elementos simbólico e sistemático perfazem uma concepção de valor musical (15 anos em diante). Pela importância que tal teoria tem na educação musical brasileira e estrangeira, deixemos Swanwick (1991, p. 84-89, tradução nossa, grifos nossos) explicar por ele mesmo o que seria exatamente cada modo evolutivo.

Modo sensorial

Até a idade de 3 anos aproximadamente, as crianças respondem diretamente às impressões do som e especialmente do timbre. Sentem atração pelos contrastes de intensidade, sobretudo, pelos extremos forte e suave. Tendem a produzir sons: experimentação com instrumentos e outras fontes sonoras. Neste nível os elementos musicais aparecem muito desorganizados; o tempo de compasso é instável e as variações de colorido tonal parecem musicalmente arbitrarias, sem uma clara significação estrutural ou expressiva. A exploração imprevisível e irregular do som é característica desses primeiros anos;

Modo manipulativo

As crianças se interessam mais pelas técnicas implicadas no manejo de instrumentos. Começam a organizar o tempo de compasso regular e a utilizar recursos técnicos [...] as composições tendem a ser mais prolixas e confusas porque as crianças preferem reiterar os recursos que dominam antes de passar de modo arbitrário à seguinte possibilidade. O crescente

controle manipulativo é mais evidente em composições de crianças entre 4 e 5 anos;

Modo de expressividade pessoal

A expressão diretamente pessoal aparece primeiro e com a máxima evidência no canto. Neste e nas peças instrumentais se manifesta a expressividade no uso da mudança do tempo e nos níveis de altura, às vezes intensificando o tempo e a altura de forma totalmente anárquica. Há signos de frases elementares – gestos musicais – que nem sempre são suscetíveis de repetição. Se observa um ligeiro controle estrutural e a impressão é de algumas ideias musicais espontâneas e descoordenadas que nascem diretamente dos sentimentos imediatos das crianças, sem uma reflexão e adaptação crítica; de 4 a 6 anos parece ser as idades ótimas para a expressividade pessoal;

Modo vernáculo

Começam a aparecer modelos: figuras melódicas e rítmicas suscetíveis de serem repetidas. As peças são às vezes muito breves em comparação com as do modo de expressividade pessoal e se mantêm dentro das convenções musicais vigentes. Em especial as frases melódicas que começam a adotar modelos de 2, 4 ou 8 compassos [...] as crianças vão entrando na primeira fase de produção musical convencional. Suas composições são muito previsíveis e mostram que captaram ideias musicais externas, cantando, interpretando e escutando os outros. Às vezes as crianças reproduzem melodias já existentes ou como se fossem criações suas [...] o modo vernáculo começa a aparecer por volta dos 5 anos, mas se manifesta com mais clareza aos 7 ou 8 anos;

Modo especulativo

Uma vez assentado o modo vernáculo, a repetição deliberada de modelos abre o caminho à desviação imaginativa: o modo especulativo [...] o controle do tempo de compasso e frase – patente no nível anterior – aparece agora menos claro quando as crianças perseguem a nota “correta” ou intentam uma desviação que não funciona em absoluto. Há uma considerável experimentação, um desejo de explorar possibilidades estruturais, buscando o contraste ou modificando ideias musicais estabelecidas [...] às vezes aparecem composições [musicais] especulativas em idades mais tenras, mas a cronologia mais comum foi a compreendida entre os 9 e 11 anos nas crianças estudadas por nós;

Modo idiomático

As surpresas estruturais se integram agora com mais clareza em um estilo concreto. O contraste e a variação se produzem sobre a base de uns modelos definidos, ainda que não sempre sejam inspiradas em tradições musicais populares. Os adolescentes de 13 e 14 anos se sentem especialmente motivados para ingressar em comunidades musicais e sociais identificáveis [...];

Modo simbólico

O fruto do modo idiomático é uma forte identificação pessoal com determinadas peças de música. Certos músicos e com algumas peças [...] no nível simbólico se produzem uma maior consciência do poder afetivo da música, unida a uma tendência a refletir a experiência e a articular algumas respostas em outras. O compromisso com a música se funda na intensidade de um sentimento pessoal decisivo. O modo simbólico da experiência musical se distingue pela capacidade de refletir sobre a experiência musical e está relacionada com um melhor conhecimento de si mesmo e ao rápido desenvolvimento de uns sistemas de valores gerais. Parece pouco provável que estes processos musicais metacognitivos apareçam antes da idade de 15 anos e é possível que alguns só alcancem em certas ocasiões, talvez nunca, este elevado modo de resposta musical;

Modo sistemático

No nível sistemático a pessoa se encontra altamente evoluída, capaz de refletir e raciocinar sobre sua experiência com a música por uma via intelectualmente estruturada. Essa pessoa poderá fazer uma lúcida exposição das qualidades subjacentes da experiência musical e confeccionar mapas conceituais de tipo histórico, musicológico, psicológico e filosófico. A composição musical pode estar presidida a este nível pela busca e pelo estudo e desenvolvimento de novos sistemas, de princípios organizativos originais. Encontramos aqui um elemento da teoria musical no sentido estrito do termo. O trabalho pode se basear em materiais musicais novos [...].

“Qualquer realização é musicalmente inadequada se não se ajusta a certos esquemas, ao menos nos seis primeiros modos”, restringe Swanwick (1991, p. 91, tradução nossa, grifos nossos).

Tudo indica, pois, que podemos observar um desenvolvimento musical e que este se produz em uma certa sequência – o significado “mais brando” do termo “desenvolvimento” é que

certos processos podem ser necessários para etapas posteriores (SWANWICK, 1991, p. 90, tradução nossa).

De qualquer modo, é equivocado conceber uma educação musical etapista e construtivista na perspectiva histórico-cultural de Vigotski porque o desenvolvimento da musicalidade é forjado na pessoa por meio de sua vivência singular numa cultura particular que às vezes sequer utiliza notações musicais ou instrumentos musicais ocidentais (PEDERIVA; TUNES, 2013). O desenvolvimento, para Vigotski, não é previsível (em estágios previamente “etiquetados”), garantido, linear, progressivo ou evolutivo. Muito pelo contrário, é imprevisível (como a vida também é), não é garantido, é tortuoso e permeado por constantes desafios. Além disso, ninguém se desenvolve de igual forma (VYGOTSKI, 1997a). Até mesmo os gêmeos monozigóticos não se desenvolvem de maneira equânime, ainda que coabitando o mesmo lar, participando da mesma cultura e meio social, como bem demonstra Luria (1992) em seus estudos. A cultura não somente é capaz de transformar uma determinada tendência genética do comportamento. Ela é capaz de superar os reflexos hereditários, incondicionados (LURIA, 1992). Isto é, as leis culturais condicionam as leis biológicas (VIGOTSKI, 2004) criando necessidades culturais que vão além das necessidades estritamente biológicas (dormir, se reproduzir, se alimentar, etc.).

De acordo com Schroeder (2005), pode-se:

Afirmar a existência, na educação musical, de um certo conflito entre uma concepção inatista de musicalidade como uma faculdade dada pela natureza, com todas as consequências que isso acarreta, e uma proposta prática bastante embasada em premissas empiristas (p. 119).

Na realidade, uma educação musical na perspectiva histórico-cultural tem condições de embasar teoricamente, dentre outras coisas, o fato de que a experiência guia o desenvolvimento da musicalidade e esta pode ser desenvolvida em qualquer cultura ou espaço educativo (PEDERIVA; TUNES, 2013).

Neste capítulo procuramos demonstrar que a educação musical, como está posta, não é direcionada para todas as pessoas e nem para todas as

tradições ou manifestações musicais. É uma educação musical que se traduz pela “primazia do ouvido” e que não releva todos os sentidos humanos. É uma educação musical que tende a não lidar com pessoas com defeitos físicos e a marginalizar os indivíduos que não compreendem a notação musical convencional. É uma educação musical que se debruça em legitimar a ideia de que existiriam sonoridades universais (como a escala diatônica, por exemplo), renegando outras formas melódicas oriundas de grupos étnico-raciais variados. É uma educação musical que afirma ser a música europeia a mais “evoluída” e que todas as outras seriam primitivas. É uma educação musical de cunho racista, portanto. É uma educação musical que confunde o desenvolvimento da musicalidade com a leitura de signos musicais ocidentalmente convencionados. É uma educação musical que valoriza demasiadamente os aspectos puramente musicais em detrimentos dos educativos, culturais. É uma educação musical que delimita, *a priori*, o limite do desenvolvimento musical das pessoas e mais, valida a ideia de que todos se desenvolveriam musicalmente da mesma maneira. É uma educação musical que, enquanto atividade, não respeita a vivência musical dos alunos e nem sequer trabalha com o repertório trazido por eles, na maioria das vezes. É uma educação musical que ainda não sabe qual é o seu real objeto de estudo ou que ainda não possui bases teóricas sólidas. Enfim, buscamos demonstrar que as principais teorias da educação musical não conseguem, dentre outras coisas, vislumbrar o ser humano cultural, para além do biológico, do inato, do hereditário, do genético.

Acreditamos que a perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski possibilita enxergar a educação musical com outras lentes, com outros fundamentos. Vigotski ainda é um autor pouco mencionado em pesquisas realizadas em educação musical e quando alguns estudos feitos na área o citam, o fazem sem explicitar as raízes filosóficas e teóricas que serviram-lhe de base. Ou seja, Vigotski é citado sem a profundidade necessária para a compreensão da totalidade que sua teoria envolve, com raríssimas exceções.

Em suma, encaram-no mais como um autor do que como alguém que, de fato, fundou uma complexa teoria. Sendo assim, seria inviável pensar uma educação musical a partir da teoria histórico-cultural sem antes expor suas características, seu contexto histórico e a vida de Vigotski. Sabendo-se disso, o

próximo capítulo tratará de explicitar algumas passagens da trajetória de vida de Vigotski e o meio social em que se encontrava inserido, desvelando, ao longo do escrito, alguns princípios oriundos de sua teoria que certamente possibilitam a concepção de uma outra educação musical a partir de bases até então pouco conhecidas e exploradas.

Sabemos que existem vários eixos epistemológicos pelos quais a educação musical tem se alicerçado, ainda que às vezes não explicitamente. Porém, até que se prove o contrário, não há ainda uma educação musical realmente baseada nos fundamentos da teoria de Vigotski **como um todo**. Isto é, se apropriar de uma teoria é mais do que citar o nome de quem a elaborou ou escrever algumas citações do autor ou levar em consideração somente alguns conceitos que não conseguem revelar a profundidade, a totalidade ou os princípios gerais de uma perspectiva.

Lev Semionovitch Vigotski na literatura em educação musical

Em educação musical, o nome Vigotski raramente é mencionado. Quando isto ocorre, é revelada apenas a **superfície de sua teoria** com pouca ou quase nenhuma contextualização do período histórico em que o teórico soviético viveu. Por consequência, o projeto de ser humano e de sociedade que estava sendo cogitado naquela época e local, desaparecem. Estudar a fundo Vigotski é compreender seus princípios. Infelizmente isto não tem sido feito, mesmo na área de educação, onde Vigotski, juntamente com Piaget, Lacan, Wundt e Freud às vezes ocupam um lugar meramente ilustrativo. Entender a teoria de Vigotski é mais do que citar *en passant* seus conceitos como, por exemplo, “Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Proximal (ZDP) ou Potencial ou Imediato ou Iminente (ZDI)” ou dizer que ele é “sócio-interacionista”, “sócio-construtivista”, “psicopedagogo” ou seja lá o que for.

Abaixo, encontra-se uma citação de um artigo intitulado “A psicopedagogia de Vigótski e a educação musical: uma aproximação” de Benedetti e Kerr (2009). Estas autoras afirmam:

Vigótski cria o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo o qual toda criança possui um potencial de aprendizagem que deve ser descoberto e trabalhado nas

situações formais/intencionais de ensino [...] por isso, a educação formal deveria ter como **meta conhecer as especificidades da ZDP de cada aluno** para poder agir sobre ela, potencializando seu aprendizado/desenvolvimento. Daí a importância que Vigótski atribuía à educação formal/escolar/sistemizada (BENEDETTI; KERR, 2009, p. 83, grifos nossos).

Depreende-se do que foi exposto acima que cada aluno teria previamente em si, uma determinada ZDP ou algumas especificidades e potencialidades inatas que devem ser descobertas na e pela educação formal por meio de uma ação externa de um docente. Tal compreensão é inadequada. Os textos de Vigotski são evidentes ao demonstrar que a Zona não é uma propriedade de um indivíduo específico, não nasce com ele. Ela é um campo de possibilidades em meio a cultura e relações sociais. Portanto, é inviável conceber que a Zona seja descoberta, como se os alunos fossem um produto, desprovido de experiências históricas. Ela pode acontecer para além de instituições formais de ensino, em quaisquer espaços sociais-educativos e permeia toda a vida. Do ponto de vista biológico, desde a gestação até o período em que envelhecemos e morremos, a todo momento estamos na **provável iminência** de fazer sozinho o que ainda realizamos com o auxílio de alguém por intermédio da cultura. O que seria o parto se não a possibilidade de o bebê vir ao mundo e respirar sem o cordão umbilical da mãe? Isto não é passar a realizar sozinho o que antes era feito pelo outro? No caso, pela genitora? Um dos princípios mais belos da perspectiva histórico-cultural é de que, na constituição humana, **o outro precede o eu**. Este fundamento baseado na alteridade está presente na teoria de Vigotski como um todo. Vale ressaltar que a meta da **educação** escolar para Lev objetiva algo muito maior do que se deter em conhecer “as especificidades da ZDP de cada aluno”, como admitiram Benedetti e Kerr (2009). Semionovitch acredita que educação não é sinônimo de escola tanto que quando se refere à educação escolar, faz a crítica devida (VIGOTSKI, 2010).

Com efeito, para quem se debruça em estudar a teoria de Vigotski com mais atenção, sabe que, como apontou Prestes (2012), a chamada “Zona de Desenvolvimento Proximal” não corresponde ao termo e definição original em russo que, traduzido para o português seria, para a autora, “Zona de Desenvolvimento Iminente”. Isto porque o desenvolvimento, para Vigotski, não é

dado *a priori* e muito menos garantido e ainda, não necessariamente ocorre dentro dos muros escolares. Na realidade, pode acontecer a todo instante na vida. A noção de desenvolvimento em Vigotski é outra. Vejamos:

Vigotski vai dizer que uma teoria de duplo nível, Zona de Desenvolvimento Real é aquele estado quando a criança já sabe, já domina uma determinada coisa, já sabe fazer, já tem autonomia sobre o fazer. E o outro nível é a “Zona de Desenvolvimento Iminente” que está no campo das possibilidades e esse campo da zona de possibilidades é muito dinâmico, é uma zona que é imprevisível, é disto que Vigotski está dizendo. **O desenvolvimento humano é imprevisível, ele está no campo das possibilidades. Ninguém controla esse desenvolvimento.** É um grande equívoco falar de nível potencial, pois nos dá a impressão de que existe um nível a ser atingido e que tem que ser atingido. Vigotski não fala isso. Este outro nível (Zona de Desenvolvimento Iminente) para ele é o das possibilidades de desenvolvimento. É o que pode ou não ocorrer. **Para Vigotski, regredir é desenvolvimento! Então desenvolvimento para ele não é linear. Não é uma direção crescente, não é acúmulo** e quando você traduz como “proximal” e/ou como imediato, tudo isso dá um sentido de etapa, dá um sentido que vai acontecer e que é obrigatório acontecer. (PRESTES, 2014, p. 343, grifos nossos).

Desenvolvimento é movimento, é um ato, é uma ação²⁷. Sendo assim, pedagogicamente, até mesmo uma tentativa que objetivamente foi frustrada torna-se desenvolvimento. Errar também faz parte do processo educativo. Na realidade, não existe o “erro” porque este não passa de um caminho dentre tantos outros no que se refere ao desenvolvimento da personalidade social em seu contexto cultural. Impossível seria se desenvolver sem desafios.

Em um escrito intitulado “Contribuições da teoria vigotskiana para a educação musical”, Nassif e Barbosa (2014, p. 52, grifos nossos) alegam:

Em termos de educação musical, considerar a ZDP não significa “dar coisas difíceis”, trabalhando repertórios complexos ou exigindo execuções tecnicamente acima das possibilidades do aluno, como uma leitura superficial de Vigotski poderia dar a entender, mas, a partir do entendimento da **função da mediação social no desenvolvimento, o professor**

²⁷ Para Spinoza (2007), filósofo mentor de Vigotski, toda ação é perfeita. Não existe ação imperfeita. Transpondo tal raciocínio de ação para a atividade educativa, podemos refletir que por mais que o ato educativo tenha em algum momento falhado em sua intencionalidade pedagógica inicial, ainda assim ele possibilita um determinado modo de desenvolvimento.

efetivamente se colocar numa posição ativa e intervencionista no ensino, não tendo nenhum receio.

Mencionaremos aqui, a título de exemplo, outra citação encontrada no trabalho de Benedetti e Kerr (2009, p. 91, grifos nossos) que vão de encontro à perspectiva histórico-cultural.

A fala **mediadora do professor**, implicando ou não a transmissão de conteúdos, poderia ser um instrumento para se conferir qualidade e autenticidade ao processo de ensino-aprendizagem musical.

Nas duas citações acima reside um dos maiores equívocos na interpretação acerca da função do professor conforme a teoria de Vigotski. Para este autor, o professor é o organizador do espaço social educativo. Desta forma, o educador não é mediador e muito menos facilitador do processo educativo. Organizar o meio social educativo é levar em consideração não o que o professor tem a ensinar, mas o que tem a aprender, a desenvolver, a compartilhar e a experimentar junto com o aluno, tendo como norte uma intencionalidade educativa que possibilite o desenvolvimento do educando. Ao contrário do que declaram Nassif e Barbosa (2014, p. 52), o professor, conforme Vigotski (2010a) não ocupa uma “posição ativa e intervencionista no ensino”. Isto porque, conforme a teoria desenvolvida pelo pensador russo, o ensino direto onde somente o mestre ensina e o aluno aprende soa como uma das formas pedagógicas mais inadequadas.

Em outro texto intitulado “o papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica”, Benedetti e Kerr (2008, p. 41, itálico do original) refletem: “acatando as ideias de Vigotski, para quem a aprendizagem, por meio da *apropriação*, é o motor propulsor do desenvolvimento cognitivo humano”. Sobre isto, gostaríamos de dizer que, em primeiro lugar, para Vigotski (2010a), **a mola propulsora do desenvolvimento humano é a inadaptação constante que o organismo lida nas relações que tem com outros seres humanos e as coisas**. E em segundo lugar, o desenvolvimento, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, **é global**, é sistêmica, é na unidade afeto-intelecto, na unidade mente-corpo, isto é, não se resume apenas ao desenvolvimento intelectual ou racional. Mas, das emoções,

dos sentimentos, do próprio corpo também que, na cultura, vai se tornando um todo orgânico social capaz de modificar funções fisiológicas e psicológicas atribuindo-lhes novas possibilidades funcionais à medida que os desafios impostos pelo meio social vão sendo vivenciados (VYGOTSKI, 1997b).

Para Benedetti e Kerr (2009, p. 86, grifos nossos), “a obra de Vigótski oferece um viés teórico rico e valioso para a **avaliação e otimização** das estratégias e atividades [...] em Educação Musical”. Vale ressaltar aqui que Vigotski é desfavorável a qualquer ato avaliativo mensurador, quantitativo do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2010). E que a otimização no sentido de promover a garantia de um desenvolvimento que é obrigatório acontecer não se coaduna com as ideias propagadas por Vigotski a esse respeito. Enfim, o perigo reside justamente em estudos na educação musical que promovem ideias que vão na contramão do que Vigotski defendia.

Sob a perspectiva da **psicopedagogia** de Vigótski, **é nas situações formais que se pode ter maiores condições para se refletir sobre os aspectos negativos do processo ensino-aprendizagem quando esses acontecem**. Para Vigótski [...] são as situações formais de ensino-aprendizagem [...] que **oferecem maiores possibilidades de desenvolvimento e crescimento para todos os envolvidos** (alunos e professores). **Daí a importância da disciplina Educação Musical inserida no currículo escolar** (BENEDETTI; KERR, 2009, p. 86, grifos nossos).

Primeiramente, o termo “psicopedagogia” em Vigotski é duvidoso porque só faria sentido se vinculasse à teoria psicológica soviética marxista da qual Semionovitch foi um dos principais fundadores. Isto, as autoras não se atentaram em destacar. Muito menos o que seriam, para elas, os “aspectos negativos do processo ensino-aprendizagem”. Uma concepção estabelecida por Benedetti e Kerr (2009) é que “as situações formais de ensino-aprendizagem” ofereceriam “maiores possibilidades de desenvolvimento” para os alunos e professores. Isto não condiz com o pensamento de Vigotski para o qual o desenvolvimento, em todas as suas possibilidades, ocorre mais na vida. Esta, para o autor russo, educa melhor que a escola, inclusive (VIGOTSKI, 2010a). Daí porque a importância da existência da educação musical, para a perspectiva histórico-cultural, não reside em sua inserção no currículo escolar. Muito pelo contrário! A

teoria de Vigotski possibilita bases filosóficas para o estabelecimento de uma educação musical de mentalidade **não** escolarizada. É que, conforme demonstra Illich (1985), toda e qualquer instituição impõe um “monopólio radical”. A escola, por exemplo, monopolizou radicalmente a aprendizagem. Com isso, ao longo dos séculos, estabeleceu-se uma “lógica escolarizada” que propaga a ideia pela qual o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem tão somente se for espelhada na fôrma institucional de uma escola padrão onde há seriação, hierarquização de conteúdos, avaliação, material didático, etc.

Uma educação musical desescolarizada permite romper com uma convicção escolástica e monolítica de desenvolvimento musical enraizado no monopólio radical instaurado pela mentalidade escolarizada. “A escola não pode oferecer uma educação musical completa” (SWANWICK, 1991, p.132, tradução nossa). Em outro momento, Swanwick (1991, p. 161, tradução nossa), o escolástico, admite: “é a música na escola que parece apresentar um perfil negativo entre os alunos e não a música em si”. Devemos esclarecer que o movimento político de desescolarização, tendo Illich (1985) como um de seus principais representantes, não é necessariamente contra à escola física, concreta, mas é, sobretudo, resistente à “mentalidade escolarizada” de um determinado modelo de escola que secularmente vem inculcando nas pessoas uma forma determinada de pensar a aprendizagem e o desenvolvimento humano (ILLICH, 1985).

Internacionalmente, a literatura em educação musical tem propagado a convicção de que Vigotski praticamente se resume ao conceito de ZDP (NIEUWMEIJER, 2013; DENIS; JOUVELOT, 2005) ou como um teórico que idealizava um professor absolutamente responsável pela educação do aluno e impulsionador de atitudes criativas (GIGLIO, 2013) ou um dos fundadores da perspectiva lúdica que entende a criança como um ser ideal disposto a sempre encarar a atividade musical com alegria (SARGET ROS, 2003), como se a infância não fosse a época mais dramática da existência humana, conforme Vigotski (2010a). Encaixa-se Vigotski na matriz teórica interacionista (PORTOWITZ et al., 2009) ou construtivista (CHMIEL, 2014; SCOTT, 2011), renegando seus princípios materialistas marxistas e spinozistas. Além disso,

encaram-no como um teórico da perspectiva da aprendizagem²⁸ (ALLSUP, 2003) ou mesmo como um autor teoricamente bastante semelhante a Piaget (SWANWICK, 2001). Este autor defende o seguinte:

Existem enormes similaridades entre Piaget e Vigotski. O último vê o desenvolvimento como uma espiral e concebe que as crianças passam sobre o mesmo ponto a cada nova revolução enquanto avançam para um nível mais elevado [...] Vigotski, como Piaget, vê o desenvolvimento como um complexo processo dialético carregado de transformações qualitativas. O que distingue os trabalhos de Vigotski dos de Piaget é seu conceito chamado “Zona de Desenvolvimento Proximal”, o espaço entre o nível de resolução independente de problemas e as potenciais conquistas com a orientação de um adulto ou por meio da interação com pares, i.e, com o *processo social*. Esta teoria não nega a maturação, mas o reconhecimento dos efeitos possíveis das transações educacionais (SWANWICK, 2001, p. 228-229, tradução nossa, itálicos do original).

Na convicção de Swanwick (2001), há enormes semelhanças entre Piaget e Vigotski e destaca que para ambos, o desenvolvimento seria “um complexo processo dialético carregado de transformações qualitativas”. Isto não é verdade. Para Piaget, como ressalta Vigotski (2007), o processo de desenvolvimento se dá em estágios e de modo genérico para todas as crianças, esquecendo-se que cada criança do mundo pertence a uma determinada cultura e a uma classe social que nem sempre é a burguesa, ocidental, europeia. Além disso, a base filosófica de Piaget não reside na dialética materialista marxista. Mas, demasiadamente no naturalismo de Darwin, na metafísica psicanalítica de Freud que por sua vez se nutria da filosofia idealista de Arthur Schopenhauer (VIGOTSKI 2007, 2004). Piaget (ao menos em seus primeiros trabalhos), ao contrário de Vigotski (2007), não enfatizava a criança enquanto unidade afeto intelectual ou como um **ser dialético. Isto é, em toda a sua inteireza social.** “Dizer que o Ser é dialético, é dizer inicialmente (no plano ontológico) que ele é uma *totalidade*” (LEFEBVRE, 1991, p. 20, itálico do original).

Vale ainda dizer que, como muito bem demonstrou Prestes (2012, p. 142-143), as traduções dos textos de Vigotski que foram transliteradas para o inglês

²⁸ “No Brasil falamos aprendizagem, mas em russo se usa uma palavra que não pode ser compreendida como aprendizagem [...] na verdade ele [Vigotski] fala em “atividade” e não um processo **individual de aprender**” (PRESTES, 2014, p. 348, grifos nossos).

e algumas outras línguas, carecem de todo o cuidado teórico (inclusive textos publicados em russo) e faltam-lhes, às vezes, algumas partes que mostram as críticas do educador soviético feitas à teoria de Piaget. Talvez, tais críticas não tenham sido lidas por Swanwick (2001). Este autor, em um esforço um tanto apressado para distinguir a perspectiva teórica de Vigotski e a de Piaget, alega ser a ZDP **a única diferença entre a concepção científica de Piaget e Vigotski**. Isto é um absurdo! É por isso e por muitas outras coisas que urge investigações na área de educação musical que estudem mais a fundo a perspectiva histórico-cultural e a situem em suas raízes teórico-metodológicas.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZANDO A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI: SEUS PRINCÍPIOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS, FILOSÓFICOS, PSICOLÓGICOS, ESTÉTICOS E EDUCATIVOS

Lev Semionovitch Vigotski: sua vida e seu tempo...

Figura 1: Lev Semionovitch Vigotski

(17/11/1896 – 11/06/1934)



Disponível em: <https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=NnrJV-DyCfPM8Aef25SQCg#safe=active&q=+vigotski>. Acesso em: 10/05/2016.

O objetivo deste capítulo é aproximar o leitor às ideias de Lev (Leão) Semionovitch (filho de Simeão) Vigotski descrevendo sua vida e o contexto social do surgimento da perspectiva histórico-cultural, revelando, ao longo do texto, alguns princípios dessa teoria que servem de argamassa para a concreção teórica de uma educação musical fundamentada nessas bases.

Na ciência, as teorias não são neutras, elas não surgem por acaso. Pertencem aos homens e mulheres que assim as elaboram. É justamente por isso que partimos da certeza de que a compreensão de qualquer teoria fica incompleta se não soubermos minimamente da vida de quem a ajudou em sua elaboração.

No fechado círculo diário do tempo, na infinita cadeia de horas claras e escuras, existe uma, a mais confusa e indefinida, o limite imperceptível entre a noite e o dia. Em pleno amanhecer, existe uma hora em que a manhã já chegou, mas ainda é noite. Não existe nada de mais misterioso e incompreensível, e mais enigmático e obscuro, do que essa estranha passagem da noite para o dia. A manhã chegou, mas ainda é noite: a manhã parece submersa na noite que se derrama ao redor, como se flutuasse na noite. Nessa hora, que parece prolongar-se apenas por uma insignificante fração de segundo, tudo – objetos e pessoas – tem uma espécie de dupla existência desdobrada, uma noturna e uma diurna, uma na manhã e outra na noite. Nessa hora, o tempo torna-se instável e constitui uma espécie de tremedal que ameaça desmoronar. O inseguro manto do tempo parece desfiar-se, desfazer-se. Assusta a impossibilidade de exprimir o mistério singular e triste dessa hora. Como a manhã, tudo está submerso na noite, que assoma e se desenha atrás de cada faixa de penumbra. Nessa hora, em que tudo vacila, impreciso e instável, não existem sombras na acepção comum da palavra: não há reflexos obscuros de objetos iluminados lançados à terra. Mas, tudo parece uma espécie de sombra, tudo tem o seu aspecto noturno. É a hora mais aflitiva e mística; é a hora em que o tempo desmorona, em que se rasga o seu inseguro manto; é a hora que se desvela o abismo da noite sobre o qual ascende o mundo diurno; *a hora da noite e do dia* (VIGOTSKI, 1999a, p. 1-2, itálicos do original).

Lev Semionovitch Vigotski, ao escrever essas belas palavras que soam como um poema, se referia à impressão emocional que tinha ao ler “Hamlet, o Príncipe da Dinamarca”, obra escrita por Shakespeare e analisada por Lev em sua monografia, aos 19 anos de idade. As utilizamos aqui com o propósito de explicitar que este pesquisador se depara com o mesmo sentimento ao ler os textos escritos por Semionovitch. Ao lermos Vigotski, e isso é quase um consenso entre alguns acadêmicos, as primeiras impressões são de uma estranheza ímpar, quase fascinante – é difícil captarmos à primeira vista – o seu raciocínio. Isto porque a forma como Vigotski escreve é atravessada por um raciocínio dialético, isto é, às vezes, o texto começa com a negação de uma teoria ou com a sua afirmação ou com sua síntese ou com tudo isso misturado.

Vigotski não escreve de modo linear, mas, em espiral, em ziguezagues argumentativos. Sendo assim, ora nos sentimos na noite, ora no dia ou o que parece ser o mais comum: na passagem entre uma hora e outra, o que resulta em inúmeros pensamentos que não se findam facilmente na consciência. Para alguns, Vigotski é um teórico polêmico, perigoso, um pensador indecifrável, para outros, um filósofo de difícil compreensão.

Vigotski (1983, p. 4, tradução nossa) era modesto e já chegou a admitir o seguinte: “é mais fácil para eu falar para um auditório do que escrever”. Seus escritos somente passaram a ser mundialmente conhecidos a partir da década de 1980, ainda que em locais esparsos do planeta já houvessem publicações que datam de décadas anteriores (GONZÁLEZ, 2007, p. cxxxi). A razão de tanta demora reside, segundo González (2007), no fato de que toda a obra de Vigotski foi proibida pelo terror stalinista. Na Rússia, o nome de Vigotski desapareceu de todas as bibliotecas, universidades, arquivos e as pessoas tiveram que esperar até meados dos anos de 1950 para começar a ler os seus trabalhos (GONZÁLEZ, 2007, p. cxxxi).

Além disso, as obras de Vigotski sofreram omissões, cortes, complementos, diferentes ordenamentos e divisões textuais, discrepâncias em torno da bibliografia e nas notas, equívocos, mal-entendidos, distintas traduções e interpretações de termos equivalentes, distrações, etc. (PRESTES, 2012). Isto resulta em versões que muitas vezes não se assemelham. Contudo, o que importa dizer é que, do ponto de vista da cronologia da história, que está acostumada à contagem de longos tempos, Vigotski pode ser considerado um autor que recentemente ressurgiu das cinzas para dizer ao mundo a que veio.

E, por mais que eu entenda que sejam possíveis diferentes pontos de vista [...] sempre irei considerar que meu ponto de vista é o único correto...**Sem certo fanatismo, é impossível encontrar, defender, concretizar a verdade** [...] não existe o Hamlet de Shakespeare, existe o meu Hamlet, teu Hamlet, o Hamlet de Börne, o Hamlet de Gervinius, ou de Bernais, ou Rossi, ou de Mounet-Sully (VIGOTSKI, 1999a, p. xxiii, grifos nossos).

Com esta citação quer-se dizer que o pesquisador deste trabalho não tem a menor pretensão de esgotar todas as interpretações da obra consultada de Vigotski e muito menos da perspectiva científica por ele capitaneada. Os

princípios teóricos, metodológicos, filosóficos, psicológicos, estéticos²⁹ e educativos que serão tratados neste capítulo e no trabalho como um todo jamais conseguirão abarcar todas as possibilidades de compreensão da vertente consolidada por Vigotski.

Lev Semionovitch Vigotski é um pensador de origem judaica nascido em 17 de novembro de 1896, na pequena cidade de Orcha³⁰, situada na Bielorrússia, mas, “sempre considerou Gomel sua cidade natal, pois foi lá que seus pais se mudaram quando era ainda um bebê” (PRESTES, 2012, p. 23). De acordo com Kotik-Friedgut e Friedgut (2008, p. 17), os judeus habitavam a cidade de Gomel desde 1537. O primeiro censo populacional russo de 1897, apontava que de 37, 355 habitantes de Gomel, 20, 385 eram judeus (KOTIK-FRIEDGUT; FRIEDGUT, 2008, p. 17).

Conforme Smolka e Prestes (2009), Vigotski atuava na cidade de Gomel proferindo palestras, dirigindo peças de teatro e participando de encontros literários.

Abriu uma editora, deu aulas em várias escolas. Aprendeu cinco línguas – russo, alemão, inglês, francês e hebraico [...] transitava por diferentes campos do conhecimento, examinando e debatendo as mais diversas questões: as formas e os efeitos da linguagem; a criação literária e a função poética; a reação estética; a evolução e revolução; a hereditariedade e o meio ambiente; a consciência e comportamento. História e desenvolvimento; idealismo e materialismo; o estatuto da ciência; as transformações sociais [...] (SMOLKA; PRESTES, 2009, p. 130).

Podemos afirmar que Vigotski presenciou transformações sociais abruptas. Nasceu nos anos finais do século XIX em uma nação em crise que buscava seu lugar na modernidade com projetos políticos e culturais radicais, recheados de um espírito de esperança que combinavam com a modernidade política insurgente. Vigotski presenciou o czarismo³¹ tardio sendo liquidado pelos crescentes movimentos sociais que culminariam em ações que transformariam

²⁹ Os princípios estéticos serão mais aprofundados no capítulo IV.

³⁰ De acordo com Prestes (2012, p. 23), “do mesmo modo que a obra, a vida e a carreira de Vigotski são também cercadas de enigmas e informações desconstruídas”.

³¹ O czarismo foi um regime econômico-político que reinou na Rússia durante séculos. O termo “Czar” é um título imperial e um derivado russo de César em referência ao imperador romano Augusto César.

para sempre o rumo de seu país (CARUSO, 2007, p. v). A Revolução Russa de 1917 trouxe junto com ela um certo “ar de otimismo e novidade”, possibilitou o fervilhar de ideias e buscas filosóficas que fundamentassem uma nova sociedade (socialista), uma psicologia soviética nascente e um Homem Novo ou ser humano socialista.

Luria (1992, p. 24-25), em um relato particular, conta que a Revolução...

Pôs abaixo as barreiras entre classes, e deu a todos nós, independentemente da classe social, novas perspectivas e novas oportunidades. Pela primeira vez na história da Rússia as pessoas puderam escolher a própria carreira, independentemente de sua origem social. A Revolução nos libertou – especialmente a geração mais jovem – para a discussão de novas idéias, novas filosofias e novos sistemas sociais [...] os limites do nosso restrito mundo particular foram estilhaçados pela Revolução, e novas paisagens se abriram perante nossos olhos. Fomos arrebatados por um grandioso movimento histórico. Nossos interesses pessoais foram consumidos em favor das metas mais amplas de uma nova sociedade coletiva.

Na realidade, o surgimento do Homem Novo ou ser humano socialista que tanto se esperava não se realizou plenamente, em toda a sua força e potência porque em certa medida foi acorrentado pela ordem totalitária vigente (PRESTES, 2012). Assim, apesar de haver na Rússia daquele tempo, um clima favorável para a pesquisa e para a reconstrução das ciências, em 1918, Vigotski sabe-se tuberculoso, mesma doença que matou prematuramente sua mãe e seu irmão mais novo. Em 1919, num contexto de pós-revolução, começou a lecionar ao mesmo tempo que passou a trabalhar em algumas instituições como a escola noturna de formação política, escola de trabalhadores gráficos, chegando a dar cursos para professores de jardim de infância (CARUSO, 2007). Ensinou nesses espaços uma série de disciplinas, dentre elas: lógica, estética, teoria da arte, filosofia, psicologia experimental, infantil e da educação, conforme Caruso (2007, p. xxxii). Este autor alega que, atuando como conferencista, Vigotski falava com propriedade sobre variados temas, dentre eles: psicologia, reflexologia (ciência que estuda os reflexos), defectologia, psicanálise, literatura pedagógica. No entanto, Vigotski não exerceu apenas atividades ligadas ao ensino. Mas, também, na militância política. Foi diretor da seção de teatro da oficina de

educação popular até 1921 e depois da seção de arte da secretaria de formação política (idem, p. xxxiii). Nasceram, dessas experiências, a grande quantidade de críticas teatrais e publicações em periódicos diversos (CARUSO, 2007, p. xxxiii).

A vida de Vigotski foi um drama e ele certamente tinha consciência disso. Não somente por saber-se enfermo. Mas, pelas tensões por ele vividas em dois regimes absolutamente totalitários, um czarista e outro stalinista, sem contar os problemas oriundos da primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918), ainda mais sendo judeu. Os judeus eram duplamente discriminados na Rússia, primeiro por uma boa parcela dos russos e segundo pelos inimigos de guerra.

Vigotski vive a passagem do século XIX para o século XX em meio a uma enorme efervescência de ideias. Impactado pelas demandas e propostas da Revolução Russa, experiencia as contradições desse cotidiano: **sente agudamente a discriminação**; percebe as diferenças sociais, a precariedade das condições de vida; adere à utopia da construção do homem novo (SMOLKA; PRESTES, 2009, p. 130, grifos nossos).

Os momentos conturbados vivenciados por Vigotski podem ter contribuído de alguma forma para ele confirmar uma de suas convicções (expostas ainda em sua monografia sobre o Hamlet de Shakespeare) de que a vida humana seria uma verdadeira tragédia.

O trágico decorre dos próprios alicerces da existência humana, sedimenta o fundamento da nossa vida, medra das raízes dos nossos dias. É trágico o próprio fato da existência do homem – seu nascimento, a vida que lhe é dada, sua existência individual, seu distanciamento de tudo, seu isolamento e sua solidão no Universo (VIGOTSKI, 1999a, p. 3, grifos nossos).

“Segundo interpretação universal, o trágico consiste no choque fatal entre a vontade humana e os obstáculos externos ou internos”, assegurava Vigotski (1999a, p. 180). É digno de nota que Vigotski jamais negou o caráter dialético e dramático da vida humana. É que, na ciência, na filosofia e na existência, de um modo geral, muitas vezes, como denunciam Lefebvre e Guterman (2011, p. 25, grifos nossos): **“Nega-se o drama verdadeiro da existência, que resulta do fato de os contrários terem necessidade um do outro sem poder evitar a sua luta:** o homem e a natureza, a vida e a morte, o indivíduo e a espécie frente

a frente uns dos outros”. Como demonstra Darwin (2004, p. 126), a história da vida no mundo biológico não humano também é resultado dos **desafios** oriundos das condições e pressões impostas pela natureza e, sobretudo, da constante luta universal pela existência dentro da própria espécie e fora dela.

Com todas as dificuldades vividas, Vigotski certamente conseguiu refrear suas emoções permeadas seguramente por um clima de insistentes ameaças, escrevendo sob a “mira constante de um revolver” e de uma grave doença³². Não se sabia qual era o exato momento que poderia vir a balbuciar o último suspiro. O certo é que seu fim material era iminente. Ou seria pela doença que a cada dia ia se agravando ou pelas mãos do ditador Josef Stalin, como faleceu, em um campo de concentração no Cazaquistão, seu primo, David Isaakovitch Vigodski, ativista cultural, linguista que falava ao menos 30 idiomas e que, ao que se sabe, foi o primeiro a traduzir diretamente do português para o russo, uma obra brasileira de Mário de Andrade denominada “O rebanho” (PRESTES, 2011, p. 29-30).

Por ser de família judaica, em sua infância, Vigotski foi **impedido** de frequentar a escola (VYGODSKAIA; LIFANOVA, 1999 apud BARROS; CAMARGO; ROSA; 2011, p. 230).

Vigotski era o segundo filho de oito irmãos. Estudou com professor particular até os **15 anos**. Ingressou no Ginásio Judaico de Gómel, graduando-se dois anos depois com medalha de ouro. Tal medalha era, na época, uma chave para o ingresso no ensino superior, cuja cota era de apenas **3% para judeus** [...] o ministro da Educação baixou um decreto mudando as regras, e o ingresso passou a ser feito por sorteio. Vigotski foi um dos sorteados [...] graduou-se em 1917, ano da **Revolução Russa**. (SMOLKA; PRESTES, 2009, p. 130, grifos nossos).

Por recomendação dos pais, Vigotski ingressou na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou. Tanto os pais de Vigotski quanto ele mesmo sabiam muito bem que cursar as áreas de preferência de Semionovitch (História e Direito) não seria possível porque assim que formado,

³² Por mais de uma vez, os médicos deram a Vigotski a sentença de morte dizendo-lhe que restavam apenas alguns meses de vida (SHARPE, 2007, p. 13). Em uma carta para Lúria, Vigotski escreve: “Eu me sinto como se estivesse em algum lugar fora da vida ou mais precisamente entre a vida e a morte; eu ainda não me desesperei, mas eu tenho abandonado a esperança” (SHARPE, 2007, p. 17, tradução nossa).

iria provavelmente ser encaminhado para o serviço público nos ginásios ou nas escolas técnicas. Só que havia um detalhe: “Vigotski era judeu e os judeus não podiam exercer funções em instituições públicas e tinham que manter nos limites dos territórios que a Rússia tsarista permitia” (PRESTES, 2012, p. 24).

No livro “A Construção da Mente” de Alexander Romanovitch Luria, amigo de Vigotski e também nascido numa família judaica, é exposto um quadro mais detalhado do que era ser judeu no regime czarista:

Nas últimas décadas do século dezenove, a vida dos judeus russos era tão controlada pelo Estado quanto o poderia garantir o governo tsarista. Havia restrições às viagens, à educação e ao trabalho. A intensidade destas restrições variava com o lugar onde se morava e com o quanto de dinheiro que se tinha para escapar delas. **Este tipo de constrangimento afetou as oportunidades educacionais e profissionais [...]** (LURIA, 1992, p. 202, grifos nossos).

No final das contas, os estudos na Faculdade de Medicina foram abandonados por Vigotski em menos de um mês, transferindo-se para a Faculdade de Direito de Universidade Imperial de Moscou ao mesmo tempo que ingressou no Departamento Acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade popular de Chaniavski. Começou nesta instituição, o interesse de Vigotski pela psicologia, segundo Prestes (2012, p. 24-25).

A título de curiosidade, sabe-se que Vigotski não praticava nenhuma religião, apesar de Kotik-Freidgut e Freidgut (2008) demonstrarem que o judaísmo influenciou fortemente as ideias de Vigotski que serviriam mais tarde de concreto para a construção de alguns princípios presentes na perspectiva histórico-cultural. Pode-se dizer que o judaísmo influenciou muitos pensadores, incluindo Einstein (1994). Este autor, sobre isso, diz:

O judeu que abandona sua fé [...] continua sendo um judeu [...] o vínculo que uniu os judeus durante milhares de anos e que os une hoje é, acima de tudo, o ideal democrático de justiça social, ligado ao ideal de mútuo auxílio e tolerância entre todos os homens. Até as mais antigas escrituras dos judeus estão impregnadas dessas idéias sociais, que afetaram profundamente o cristianismo e o islamismo e tiveram uma influência benéfica na estrutura social de grande parte da humanidade [...] personalidades como **Moisés, Spinoza e Karl Marx**, por diferentes que possam ser entre si, viveram e se sacrificaram, todas, pelo ideal de justiça social; e foi a tradição

de seus ancestrais que os levou a esse caminho espinhoso. Os feitos ímpares dos judeus no campo da filantropia emanam da mesma fonte [...] o segundo traço característico da tradição judaica é a elevada consideração que ela tem por toda forma de aspiração intelectual e esforço espiritual. **Estou convencido de que esse grande respeito pelo esforço intelectual é o responsável exclusivo pelas contribuições dadas pelos judeus para o progresso do conhecimento, no sentido mais amplo do termo** (EINSTEIN, 1994, p. 263, grifos nossos).

Ao que tudo indica, Semionovitch tinha certa resistência em se debruçar sobre assuntos ligados à religião, de um modo geral (VIGOTSKI, 2004, p 37). Prova disso é que em uma entrevista concedida a Zoia Prestes, Guita Vigodskaja, filha de Vigotski, declarou que o pai não tinha religião e que da tradição religiosa judaica só comemoravam a páscoa³³ (PRESTES, 2010b, p. 1030). Vigotski deixa claro, em dado momento de sua monografia, o que de fato pensava sobre esse tema.

Só um homem sem nenhuma religião pode ser absolutamente tolerante com a crença; para o homem religioso, que acredita, a tolerância com a crença é apenas obrigatoriamente exterior, pois na interioridade é prejudicial a ele (VIGOTSKI, 1999a, p. xxiii, grifos nossos).

Em sintonia com Marx (2010) que alegava ser a religião, “o suspiro da criatura oprimida, a alma de um mundo sem coração [...] o ópio do povo³⁴” (p. 26, grifos nossos), Vigotski tinha, ao que parece, certa aversão a um moralismo religioso hipócrita da burguesia de seu tempo.

Toda uma série de regulamentos da moral burguesa entra em decadência. A moral burguesa era forçada a praticar a hipocrisia porque ensinava uma coisa e fazia outra, baseava-se na obnubilação dos interesses de classe e, **ao pregar o reino de deus no outro mundo**, implantava na terra o reino dos exploradores. A falsidade e a hipocrisia eram a fonte natural dessa moral (VIGOTSKI, 2010a, p. 297, grifos nossos).

³³ Digno de nota é que Marx, Lênin, Lúria, Trotsky, Spinoza, Einstein, Hannah Arendt, Edmund Husserl e Oliver Sacks, dentre outros, eram de origem judaica sem, contudo, praticar a religião, até que se prove o contrário.

³⁴ Apesar de Marx criticar a religião, não era contra a “*religiosidade real do homem*” (MARX, 2010, p. 42, itálico do original). Dizia ele que “espiritualismo e materialismo [...] somente no estado social deixam de ser contrários e perdem com ele sua existência como tais opostos” (MARX, 2004, p. 44).

Enquanto uns morriam exauridos pelo trabalho com a promessa de que iriam para o céu após a morte, outros lucravam com a força de trabalho oriunda das mãos trabalhadoras. Sabe-se que é pelo trabalho que o ser humano se humaniza e que o trabalho é para Marx e Engels (1998, p. 96), dentre outras coisas, o **mediador** entre a “**personalidade do proletariado**” e “**as condições de vida que lhe são impostas**”. Aliás, o comunismo somente se fará presente no mundo quando o trabalho (no modo de produção capitalista) for abolido e com ele as classes sociais e o Estado.

A transformação das forças pessoais (relações) em forças materiais causada pela divisão do trabalho não pode ser abolida pelo fator de se extirpar do cérebro essa representação geral, mas sim unicamente se os indivíduos subjugarem de novo essas forças materiais e abolirem a divisão do trabalho. Isso não é possível sem a comunidade. É somente na comunidade [com outros que cada] indivíduo possui os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos; é somente na comunidade que a liberdade pessoal é possível (MARX; ENGELS, 1998, p. 92).

Marx e Engels (1998), ao fazerem um exercício de retrospectiva histórica, comparam a condição do servo feudal com a do proletariado e a potência que o último tem para abolir a estrutura de um modo de troca, de intercâmbio, de produção capitalista, em suma, do trabalho!

Enquanto os servos fugitivos só queriam desenvolver livremente suas condições de existência já estabelecidas e fazê-las valer, mas só chegavam em última instância ao trabalho livre, os proletários, se quiserem afirmar-se enquanto pessoa, devem abolir sua própria condição de existência anterior, que é, ao mesmo tempo, a de toda a sociedade até hoje, quer dizer, abolir o trabalho (MARX; ENGELS, 1998, p. 96-97).

Depreende-se que o trabalho é uma categoria ontológica (ENGELS, 1960 apud VYGOTSKY, 1996). E isto quer dizer que foi por meio dele que homens e mulheres se humanizaram ao longo da evolução de nossa espécie. “O trabalho, como mostrou Engels (1960), é o fator principal no processo de transição do macaco para o homem” (VYGOTSKY, 1996, p 88). Em outros termos, “é a primeira condição fundamental de toda vida humana; e o é em tal grau que, em certo sentido, devemos dizer: o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 1960,

p. 270 apud VYGOTSKY, 1996, p. 88). Engels (1960, p. 290-291 apud VYGOTSKY, 1996, p. 89, itálicos do original) declara enfaticamente o seguinte:

Em resumo, o animal se *utiliza* da Natureza e nela produz transformações só por sua presença; o homem submete-a a serviço de seus fins, com as modificações que lhe imprime; *domina-a*. Reside nisso a diferença essencial e decisiva entre o homem e os outros animais; é o trabalho por sua vez o que determina tal diferença.

O trabalho possui duas facetas. Ou seja, ao mesmo tempo em que humanizou homens e mulheres, ele também desumaniza na medida em que se tornou trabalho alienado no modo de produção capitalista, na medida mesmo que escraviza, coisifica e mercantiliza os seres humanos e as relações sociais. “A produção não produz o homem somente como uma *mercadoria*, a *mercadoria-homem*, o homem em função desta *mercadoria*, mas o produz, ademais, precisamente nesta função, como um ser *desumanizado* tanto *espiritual* como fisicamente” (MARX, s.d, p. 91 apud VÁZQUEZ, 1968, itálicos do original).

Ainda acerca do trabalho, há certos mitos. A premissa de que o trabalho é a fonte de riqueza, por exemplo, deixou de ser uma verdade científica e se transformou, no modo de produção capitalista, em uma ideologia (falsa consciência) em que **rico é quem trabalha e pobre quem não trabalha ou trabalha pouco**. Dessa forma, os explorados passam a internalizar a ideia que são culpados de sua própria pobreza. É desse modo que muitas vezes, algumas pessoas trabalham a vida inteira e jamais conseguem acumular riqueza alguma. Geralmente, o oprimido introjeta o pensamento de que é incapaz de superar sua condição social de classe ou porque seus ascendentes não trabalharam o bastante de forma a lhes proporcionar riqueza ou porque **Deus quis que houvessem ricos e pobres e, sendo assim, essa condição seria imutável porque foi dada por um Criador que estabelece de antemão a condição econômica perpétua em que os indivíduos nascerão**. A concepção de quem muito trabalha na terra, teria um lugar reservado no céu ainda vige no imaginário de alguns indivíduos que parecem conhecer o seguinte ditado popular: “Deus ajuda quem cedo madruga”.

Na realidade, o modo de produção capitalista, como se pode interpretar de alguns textos de Marx (2010, 2004), em sua essência, fragmentou, dentre outras coisas, o ser humano e o trabalho que, sendo expropriado pelo capitalista, exauri mais ou menos a força mental e manual do trabalhador em sua labuta. Como bem esclarece Marx (2004, p. 27-28, itálicos do original):

A força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é, portanto, a atividade vital peculiar ao operário, seu modo peculiar de manifestar a vida. E é esta *atividade vital* que ele vende a um terceiro para assegurar-se dos *meios de subsistência* necessários. Sua atividade vital não lhe é, pois, senão um meio de poder existir. Trabalha para viver. Para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade. O que ele produz para si mesmo não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si mesmo é o *salário*, e a seda, o ouro, o palácio reduzem-se, para ele, a uma quantidade determinada de meios de subsistência, talvez uma jaqueta de algodão, alguns cobres ou o alojamento no subsolo. O operário que durante doze horas tece, fia, fura, torneia, constrói, maneja a pá, entalha a pedra, transporta-a, etc., considera essas suas doze horas de tecelagem, fiação, furação, de trabalho de torno e de pedreiro, de manejo da pá ou de entalhe da pedra como manifestação de sua vida, como sua vida? Muito pelo contrário. A vida para ele principia quando interrompe essa atividade, à mesa, no albergue, no leito [...] o operário [...] vende a si mesmo, pedaço a pedaço. Vende, ao correr do martelo, 8, 10, 12, 15 horas de sua vida, dia a dia aos que oferecem mais, aos possuidores de matérias-primas, dos instrumentos de trabalho e dos meios de subsistência, isto é, aos capitalistas.

O ser humano passou a ser escravo de sua própria liberdade a partir do momento em que o salário convertido em dinheiro como a essência do trabalho (MARX, 2010) se tornou sinônimo de uma vida livre. Instaura-se mais veementemente as relações de poder e com elas toda a violência social e as barbáries humanas que constatamos ao longo dos séculos, sobretudo, nas culturas ocidentais. Se é verdade que todos, de alguma maneira, almejam a liberdade, também o é que tudo farão para obtê-la, mesmo em troca de sua própria escravidão e do aprisionamento do outro. A liberdade posta dessa maneira não passa de uma vã ilusão.

No sistema capitalista, diga-se de passagem, como bem demonstrou Marx (2010), o ser humano tende a se aprisionar ao idolatrar o **Estado**, o

dinheiro ou o **Deus das religiões**. Quando o ser humano moderno não está venerando essas três coisas ao mesmo tempo, ao menos uma, é possível que idolatre, certamente, em algum período de sua trajetória de vida.

Desde sua monografia, ao que se sabe, Vigotski (1999a) não demonstrava se interessar pelas questões religiosas ou pelas crenças espirituais transcendentais. Ele mesmo acompanhou, em um de seus estudos, uma reunião espírita e concluiu que não havia, para ele, a possibilidade material de mortos se manifestarem por meio dos vivos. Muito pelo contrário, eram justamente os vivos que, sugestionados, exteriorizavam no papel aquilo que psicologicamente Vigotski denomina como “escrita automática”.

Depois das minuciosas verificações levadas a cabo por muitos cientistas, seria difícil duvidar de que na invocação dos mortos estamos diante da escrita automática, que não é conscientizada pelos próprios participantes da seção [...] o próprio processo do transe espiritualista não consiste noutra coisa senão na excessiva tensão da musculatura dos dedos e no seu permanente entorpecimento, de sorte que eles deixam de estar subordinados à nossa consciência e ficam excessivamente dóceis à excitação automática do pensamento. As mãos dos presentes costumam estar de tal forma entrelaçadas que um tremor ou um movimento que começa com a extremidade dissemina-se facilmente e como que se transforma em movimento geral (VIGOTSKI, 2010, p. 216-217).

Ao que tudo indica, Vigotski acreditava muito na ciência! Se debruçava sobre aquela que é considerada a “mãe” de todas elas, isto é, a filosofia. Esta, para Vigotski, também era concebida num sentido cotidiano como “filosofia de vida”, conforme fica explicitado em uma carta confidencial escrita por ele (SHARPE, 2007, p. 38). Segundo Prestes (2012, p. 23-24), com base na biografia escrita pela filha de Vigotski (Guita Vigodskaja), o pai³⁵ de Lev, percebendo que o filho se interessava pela filosofia, o presenteou com a *Ética* de Spinoza, obra de grande envergadura citada até mesmo por Marx (2017, p.

³⁵ De acordo com Caruso (2007, p. xiii), a família de Vigotski pertencia a uma numerosa comunidade judaica de Gomel. Seu pai, academicamente graduado, trabalhava em um banco e sua mãe era professora poliglota com uma sólida formação cultural. A mãe de Vigotski foi responsável por ensiná-lo, por muitos anos, russo, história mundial e da Rússia, literatura, matemática, grego, inglês, a bíblia, hebraico, história e a cultura judaica (KOTIK-FRIEDGUT; FRIEDGUT, 2008, p. 19-20). Vigotski, na adolescência, escreveu sobre muitos temas judaicos (idem, p. 23).

37) em sua **tese de doutorado**. Vigotsky (2010b, p. 59) chega a declarar o seguinte:

Creemos que la teoría spinoziana de las pasiones puede presentar para la psicología contemporánea un verdadero interés histórico, no en el sentido de la elucidación del pasado histórico de nuestra ciencia, sino en el sentido de un giro decisivo de toda la historia de la psicología y de su desarrollo futuro. Creemos que, una vez liberada del error, la verdad de esta doctrina superará los problemas fundamentales a los que el conocimiento de la naturaleza psicológica de las pasiones y de toda la psicología del hombre ha dado preponderancia, y, sólida y afilada, los resolverá como el diamante corta el cristal. Ayudará a la psicología moderna en lo que es más fundamental y capital, la formación de una idea del hombre que nos sirva como modelo de la naturaleza humana.

Diga-se de passagem, beberam da fonte da filosofia monista de Spinoza grandes nomes do pensamento ocidental como, por exemplo, Lessing, Herder, Goethe, Schleiermacher, Friedrich Schlegel, Novalis, Schelling e Hegel (FORSTER, 2012, p. 59). Além desses e dentre muitos outros, Nietzsche, Wundt, Helmholtz, Deleuze, Althusser, Einstein, Freud, Lacan, Engels, e até Marx. Este filósofo alemão, segundo Bianchi (2014, p. 75), chegou a ler detidamente Spinoza. O grau de sintonia entre o pensamento materialista de Marx e o substancialista de Spinoza é tão grande que levou Althusser a dizer que **Spinoza seria o único ancestral direto de Marx** (BIANCHI, 2014, p. 75). Dal Maso (2017, s.p) afirma:

Em distintos trabalhos como “Ensaio sobre a História do Materialismo”, “Bernstein e o Materialismo”, “Cant contra Kant”, Plekhanov assinala a dívida de Marx para com Spinoza [...] Plekhanov considerava Spinoza também como um pensador dialético.

É bom mencionar que Plekhanov é considerado o fundador do marxismo russo e Lênin o considerava seu pai espiritual³⁶. Assim como Plekhanov, Lukács (1970, p. 7) menciona Spinoza como um filósofo dialético. Para Plekhanov e Deborin apud Maidansky (2003, p. 203), o marxismo é uma espécie de **spinozismo** ou neospinozismo. Lênin atribui grande importância à filosofia de

³⁶ Disponível em: <<http://www.marxismo.org.br/content/em-defesa-de-lenin/>>. Acesso em: 13/03/17.

Spinoza (LÊNIN, 2011, p. 149). Engels (2004, p. 63) idem! Hegel (1892, s.p) apud Damásio (2004, p. 182-183) chega a proclamar de modo radical que **“para se ser filósofo é preciso ser antes do mais espinosista: se não se tem espinosismo não se tem filosofia”**.

Segundo Maidansky (2003, p. 200), Spinoza foi no século XIX, o filósofo mais lido na Rússia, talvez depois de Hegel. Contudo, diz o autor, suas obras eram oficialmente proibidas pelo czarismo. Mesmo assim, como se sabe, Vigotski conseguiu ter acesso aos escritos de Spinoza, abstraindo de suas ideias, todo o raciocínio que o possibilitou encarar em boa medida os problemas científicos sob a égide da doutrina da unidade ou monismo³⁷ - **incorporando para si a imanência de Spinoza que se caracteriza, dentre outras coisas, pela procura em explicar a causa das coisas ou sua gênese e pela rejeição da transcendência, da superstição, da ignorância ou de tudo aquilo que não pode ser materialmente conhecido, compreendido**. Segundo Spinoza (2014, p. 149), “só o conhecimento é causa da destruição da ignorância”.

Assim como Spinoza, Vigotski rompe com a noção de causa e efeito como momentos duais, distintos. *“Según mi opinión, sería muy provechoso eliminar [...] toda cuestión de causa y efecto, toda relación de causalidad y sustituir la posición dualista por una concepción unitária o monística”* (VIGOTSKI, 2010b, p. 244). Causa e efeito seriam o mesmo instante de um processo. A criatura não se afasta do objeto criado porque este também é a criatura. **A história não se afasta do indivíduo**. A história está nele tanto quanto ele está na história. O social está em nós (VIGOTSKI, 2009). Em analogia, a noção deísta de Deus (ou natureza) em Spinoza é justamente essa: Deus (natureza) não cria coisas e se afasta delas³⁸. Porque as coisas produzidas por Deus são o próprio Deus. Este

³⁷ Fundado pelo pré-socrático Tales de Mileto, o monismo é considerado a primeira vertente filosófica do mundo ocidental seguida por Heráclito, Parmênides, Zenão de Eléa e Spinoza, claro, guardando as devidas diferenças e especificidades históricas do pensamento de cada filósofo citado (BUCKINGHAM et. al., 2011). Numa concepção monista, Vigotski (2004, p. 303) acreditava que “é a unidade do ponto de vista sobre o objeto que garante a **unidade da ciência**. Como se pode estruturar uma ciência a partir de dois pontos de vista? [...] a contradição dos termos responde exatamente à contradição nos princípios”. “Nada pode ter duas essências”, declara Vigotski (1999a, p. xix).

³⁸ O deísmo de Spinoza (2007) se caracteriza pela existência de um único Deus. Este não é **transcendente**. Não está acima ou fora da natureza. É **imanente**. Isto é, está na natureza, é a natureza, está em cada coisa que constitui a natureza, inclusive, no próprio ser humano (SPINOZA, 2007, 2014).

cria e simultaneamente é a própria Criação. Ele criou a natureza (como reza a tradição eclesiástica e cartesiana) e também é a própria natureza. Portanto, não há um momento e outro. Não há uma causa e um efeito descolados um do outro. A causa **imane**nte (Deus) é justamente aquela que não se afasta dos efeitos. **Deus é a única substância**, que por essência, é causa de si mesma (*causa sui*) e de onde **tudo** é derivado (SPINOZA, 2007). Em síntese, Deus é o único Criador de si mesmo (por isso, **incriado**) e simultaneamente Criador de todas as coisas, portador de toda a inteligência e perfeição. Sendo Deus (ou natureza) todo perfeito, nada que Dele emana é imperfeito. Logo, imperfeição não existe. Conforme Spinoza (2007), há a possibilidade de sermos mais ou menos perfeitos (em comparação a nós mesmos) conforme os encontros que se coadunam ou não com a nossa personalidade social, nossa essência, nosso ser ou quando conhecemos mais ou menos, de determinados modos, as leis que regem a natureza, obtendo de tais leis e ensinamentos, uma ideia mais abrangente e completa da realidade, nos tornando, assim, seres menos incompletos. **Conhecer a natureza é compreender Deus e o amor eterno a Ele é o amor ao conhecimento da natureza ou de Deus, detentor de todas as realidades e perfeito em si mesmo** (SPINOZA, 2007). A perfeição é, segundo Spinoza (2015, p. 97), a própria realidade, ou seja, é tudo o que houve, é ou há de ser e estar.

Nesse sentido, Spinoza (2007, 2014) é um determinista (por acreditar que Deus ou a natureza tudo determina) sem ser, contudo, um fatalista³⁹. Isto é, a liberdade humana, conforme Spinoza (2007), acontece na medida que passamos a nos autodeterminarmos por meio da compreensão das leis que regem a natureza e as coisas. Para Spinoza (2014, p. 74), a liberdade não consiste em não fazer ou fazer algo, isto é, a liberdade se realiza quando nos tornamos mais ou menos independentes das causas externas que nos afetam e nos constroem. Com isso, o ser humano não está necessariamente fadado a um destino ou a uma história ou a um determinado fim. Pois, transforma a natureza e por ela é transformado. Mais ainda, o ser humano é parte da natureza

³⁹ "A determinação é negação. (Spinoza). *Omnis determinate est negatio* – esta proposição é de uma importância infinita..." (LÊNIN, 2011, p. 111, itálicos do original). Diga-se de passagem, "o materialismo dialético rejeita todo fatalismo, seja ele biológico, psicológico, econômico ou sociológico" (LEFEBVRE; GUTERMAN, 2011, p. 57).

como tudo o que existe. Não existe o nada. Nada existe fora da natureza, nada existe fora de Deus ou de suas criações (SPINOZA, 2007, 2014).

Paradoxalmente, Spinoza (2014) esclarece que Deus (em si) não cria constantemente. Pois, Ele já criou, *a priori*, tudo o que há do modo que foi, é ou deva ser. Quem realmente cria a todo momento são as coisas criadas por Ele. Daí que não se pode confundir, como às vezes pode se pensar, a substância (ou Deus) com os modos dessa mesma substância (extensão, pensamento, etc., ou seja, coisas criadas). Os seres humanos são apenas modos (como quaisquer outros) da substância divina infinita, imutável e completa. Os seres humanos, como coisas criadas que são, são finitos, mutáveis e incompletos. Em outras palavras, podem-se finalizar, pela duração, os modos da substância ou as coisas criadas. Mas, a substância em si (ou Deus ou natureza), jamais (SPINOZA, 2014).

A extensão ou a matéria (que é um dos modos da substância) se divide ao infinito, se replica e é indestrutível (compreensão compartilhada pelos materialistas históricos e dialéticos). A matéria cria ininterruptamente. Vide o surgimento ou a explosão de estrelas no Universo ou a criação de buracos negros, dentre outros muitos exemplos. Todavia, a matéria não é necessariamente Deus⁴⁰, ainda que ela seja uma extensão material Dele. **Em suma, nada pode existir que não tenha sido previamente criado por Deus** (SPINOZA, 2014).

No livro “A Origem das Espécies”, o naturalista evolucionista Charles Darwin faz a seguinte pergunta: “poderia nos ser lícito presumir que o Criador atue por meio de um processo intelectual semelhante ao do homem”? (DARWIN, 2004, p. 248). A pergunta está invertida, pois o intelecto de Deus precede o do ser humano e é este que se assemelha em alguma medida ao princípio inteligente do Criador e não o contrário (SPINOZA, 2007, 2014). Este autor, diga-se de passagem, rompendo com a teologia ocidental que ocorria antes, durante e depois de sua morte, deixa claro que somente existe **um Deus** e este **não é antropomórfico** e muito menos **transcendente**, é, na realidade, anterior e causador de qualquer **existência** e **essência** das coisas. Deus não absolve nem

⁴⁰ A matéria não é propriamente **A Substância** (Deus ou natureza). Mas, é **um modo** da natureza ou de Deus.

condena ninguém (e nada) e está presente em tudo o que acontece no Universo e no mundo, inclusive, nas ações mais cruéis advindas do espírito humano. Para Spinoza (2015), o que é mal ou bem é relativo no que se refere à singularidade de cada relação que é travada entre uma coisa e outra⁴¹. Cada relação de uma coisa com a outra é única, particular e irrepetível. Por exemplo, quando uma pessoa discute com a outra, basta mudar apenas uma pessoa da dupla para a relação mudar também. Isto é, a vivência, a relação que temos com as coisas é particular. Por isso, seria inadequado dizer que determinada coisa é má ou boa para todos só porque foi má ou boa para nós.

Uma coisa considerada sozinha não é dita nem *boa* nem *má*, mas apenas relativamente a outra, à qual é útil para adquirir aquilo que ela ama, ou o contrário; e por isso cada coisa, em relações diversas, pode ao mesmo tempo ser dita boa ou má. Assim, o conselho dado por Aquitofel a Absalão nas Sagradas Escrituras é dito bom; era, todavia, péssimo para Davi, cujo assassinio era tramado. E são boas muitas outras coisas que não são boas a todos; assim, a salvação é boa aos homens, mas nem boa nem má aos bichos ou plantas, com os quais ela não tem nenhuma relação. Deus, por sua vez, é dito sumamente bom porque é útil a todos, conservando por seu concurso o ser de cada um, que é o que há de mais amável. Em troca, não se dá o mal absoluto, como é manifesto por si (SPINOZA, 2015, p. 207, itálicos do original).

Deus (natureza) está presente em tudo e por isso mesmo Ele não está mais em alguns lugares (como templos religiosos, etc.) e menos em outros (prisões, hospícios, etc.). Deus não é necessariamente acessado por algumas pessoas por meio de religiões. Aliás, a verdadeira religião para Spinoza (2014, p. 128) é o **seguimento das leis da natureza** (Deus). Nessa direção, Deus não necessita de orações e nem de um altar específico para cultuá-lo. Ainda que os seres humanos possam vir a amar ou a odiar a Deus, este não os amam ou odeiam.

Ainda nos falta ver se existe igualmente o amor de Deus por nós, isto é, se Deus também ama os homens quando eles o amam. Primeiro dissemos que não se pode atribuir a Deus nenhum modo de pensar [amor, ódio, tristeza, alegria, admiração, etc.]

⁴¹ De acordo com a filosofia de Spinoza (2007), não gostamos de algo porque é bom, mas é bom porque gostamos. Ou seja, o **afeto vem antes de tudo** e é o impulso vital primordial dos encontros, das relações.

fora dos que existem nas criaturas, de maneira que não se pode dizer que Deus ama os homens e ainda menos que os deveria amar porque eles o amam, e os odiar porque eles o odeiam; pois nesse caso se deveria admitir que os homens fariam algo assim livremente, e que não dependeriam de uma causa primeira [Deus], o que já provamos ser falso. Ademais, isso também deveria causar em Deus uma grande variabilidade, porque não tendo precedentemente nem amado nem odiado, deveria começar a amar e a odiar, e a causa para isso seria algo exterior a ele, o que é o próprio absurdo (SPINOZA, 2014, p. 144).

Como Deus é onipresente, Ele se faz presente nas relações sociais. Spinoza (2007, p. 205) já dizia que o ser humano “é um animal social”, isto é, o ser humano desenvolve a sua humanidade na relação com outros seres humanos. Seguindo os passos do filósofo holandês, Vigotski (2010, 2004, 1997a) afirma que não nascemos humanos. **Nos tornamos humanos no convívio, nas relações com o outro.** Ninguém nasce pronto ou com nenhuma vocação natural para algo específico. O ser humano se humaniza no convívio com os outros seres humanos. De modo mais abrangente ou universal, a **vida de um corpo** qualquer é desde o princípio uma **relação** entre os corpúsculos ou órgãos (no caso dos seres humanos) que constituem o próprio corpo e uma relação desse mesmo corpo com corpos exteriores num espaço-tempo em constante movimento (SPINOZA, 2007). Este autor afirma que cada corpo existe na natureza pelo modo como repousa e se movimenta. Daí deriva a diversificação de corpos que existem.

Toda e cada coisa particular que vem a ser existente, vem a sê-lo por movimento e repouso, e assim são todos os modos na extensão substancial [material], os quais denominamos *corpos*. A diversidade entre esses corpos surge somente desta ou daquela proporção de movimento e repouso [...] dessa proporção de movimento e repouso vem também a ser existente este *nosso corpo* [...] e assim vem também *nosssa mente* [...] mas este nosso corpo, quando era uma criança não nascida, estava em outra proporção de movimento e repouso, e depois existirá em outra proporção quando estivermos mortos [...] se outros corpos atuam sobre o nosso tão violentamente que a proporção de movimento [...] não pode permanecer, isto é a morte (SPINOZA, 2014, p. 90, itálicos do original).

Ao atuarem sobre nossos corpos, os afetos podem alterar (momentaneamente ou não) a proporção que existe entre o movimento e o

repouso que se faz presente em nossa unidade corpo-mente afeto-intelectiva (SPINOZA, 2007; 2014). Daí que os estados físicos (corporais) ou psicológicos (mentais) que possam resultar das diferentes proporções e relações entre a unidade mente-corpo seja tão singular. Nessa direção, não existe um estado afetivo mais ou menos importante que o outro. Pois, a especificidade de um determinado estado mental ou físico guarda em si suas próprias características corporais e mentais. De modo dialético, as mudanças na proporção da quantidade de repouso ou movimento entre nossa mente e corpo podem acontecer por meio das relações orgânicas interiores, entre os próprios órgãos do organismo (causa interna – afetos ações), ou exteriores (causa externa – afetos paixões), através das afecções que nos impactam e que são originadas no convívio com os outros corpos. Afinal, nossos corpos se relacionam uns com os outros. Assim, viver implica se relacionar com o outro e com o mundo dinâmico afetando-o e sendo por ele afetado. Essas relações são ininterruptas e a vida se torna imprevisível na medida em que, conforme Spinoza (2007), não sabemos organizar conscientemente nossos encontros.

Agir racionalmente, para Spinoza (2007), é, dentre outras coisas, se encontrar com substâncias (inclusive outros corpos humanos) que vão ao encontro de quem somos e pensamos (nossa essência). Isto provoca alegria e por isso aumenta nossa potência de ser e agir no mundo, ao contrário das substâncias e corpos humanos que nos entristecem, por irem contra nossa própria essência. Quanto mais soubermos organizar conscientemente nossos encontros, mais felizes seremos por evitar situações que podem nos despotencializar, nos entristecer, reduzir a nossa potência para um estado de menos perfeição. Segundo Spinoza (2007), somos mais ou menos perfeitos. Para ele, não existe imperfeição. Posto que, se Deus (natureza) é perfeito, tudo o que se origina dele, também o é. Talvez resida aqui o princípio filosófico que rege o pensamento de Vygotski (1997a) ao não crer que existam seres socialmente imperfeitos, *a priori*. “Por si mesmo o defeito não diz nada sobre o desenvolvimento como um todo. A criança com um ou outro defeito ainda não é uma criança deficiente. Com os defeitos estão dados os estímulos para sua superação” (VIGOTSKI, 2005, p. 7).

O que ocorre é que todos podemos nos desenvolver na cultura (desde que não sejamos privados dela) tendo defeitos biológicos ou não, para Vygotski (1997a). É bom esclarecer que para o autor, o **defeito** é uma coisa e a **deficiência**, outra. O **defeito é biológico** e de ordem natural e quantitativa, a **deficiência é cultural** e de ordem social e qualitativa. Nessa lógica, pode haver pessoas com defeitos físicos ou mentais sem serem tidas como deficientes ou que se tornam deficientes na medida em que passam a ser, na cultura, marginalizadas, tornando-se, de certo modo, seres invisibilizados.

*No basta decir de un niño que es <<mentalmente retrasado>> (esto equivale a decir <<está enfermo>>, y no curarlo); esto significa sólo plantear el problema, pero no resolverlo. En otras palabras, **hay que esclarecer cuál es el retraso cultural frente al que nos encontramos**, cuál es su estructura, cuáles son el significado y los mecanismos de los procesos de constructiccción de esta estructura, cuál es la conexión dinámica de sus síntomas singulares, de los complejos con los que se conforma el cuadro de retraso mental de niño y la diferencia entre los tipos de niños mentalmente retrasados (VYGOTSKI, 1997a, p. 143-144, grifos nossos).*

Ainda sobre esse assunto, Vygotski (1997a, p. 144, grifos nossos) encerra reafirmando sua tese: “*El desarrollo incompleto de las funciones superiores está ligado **al desarrollo cultural incompleto** del niño mentalmente retrasado, a su exclusión del ambiente cultural, de la <<nutrición>> ambiental*”.

De acordo com Kotik-Freidgut e Freidgut (2008, p. 32), Vigotski se apropriou do pensamento de Spinoza como base para sua própria visão de mundo e ciência. Os autores alegam que o racionalismo, o método e o monismo substancialista de Spinoza influenciaram muito Vigotski. São muitos os paralelos que podem ser tecidos entre o pensamento de Spinoza e o de Vigotski. A liberdade, por exemplo, é uma preocupação de ambos. Spinoza (2007) costumava dizer que ela só é alcançada quando passamos a compreender a causa (e não nos atermos apenas aos efeitos) dos afetos para, assim, refreá-los por meio da razão, enquanto ente afetivo. Dessa forma, conseguiríamos **dominar a nós mesmos** e seríamos relativamente independentes de comandos alheios (SPINOZA, 2007). De modo mais ou menos análogo, depreendemos que para Vigotski (2007), a liberdade relativa pode residir justamente quando nós, por meio do pensamento, isto é, da fala interna, passamos a **regular nosso**

próprio comportamento sem a imposição do outro ou de forças externas⁴². *Grosso modo*, a fala é comunicação no social. Mas, no indivíduo ela se torna pensamento. A partir do nascimento da criança, a fala social e a fala interna vão tecendo uma relação de unidade, uma passa a não existir sem a outra. A fala humana é um “instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano” (VIGOTSKI, 2009, p. 96).

A criança, que normalmente tem seu comportamento regulado também por meio da fala do outro, passa a regular-se com a sua própria fala interna ou pensamento. Ou seja, não permanece dependente de ordens ou sugestões do outro, pois, vai aos poucos, conseguindo se tornar um ser mais ou menos autônomo, livre, portanto. Tais pressupostos parecem endossar o conceito de “Zona de Desenvolvimento Iminente” de Vigotski em que o indivíduo sempre está, nas relações com as pessoas e com o mundo, na iminência de realizar algo sozinho que ainda faz com auxílio do outro (PRESTES, 2012).

Retomando às similaridades, digno de nota é que ambos acreditam na força do afeto. Este implica, inclusive, o pensamento e o conhecimento. Spinoza e Vigotski nos concebem como uma indivisível unidade mente (pensamento, ideia) – corpo (extensão, matéria), afeto-intelecto (não há nada que ocorra no corpo que a mente não tome partido e vice-versa). É bom explicar que tanto o afeto quanto o intelecto são dinâmicos, complexos, assumem diversas funções a depender das situações vivenciadas. Especificamente sobre o intelecto, Vygotski (1997a, p. 141) tem algo a dizer:

Los investigadores precedentes creían que el intelecto es una función única, simple, monolítica, homogénea, y que si estamos ante un débil mental, todas sus funciones se han visto reducidas de modo homogéneo. Un estudio más profundo demostró que: el intelecto, originado en el proceso de un desarrollo complejo, no puede ser de naturaleza homogénea ni de estructura monolítica, indiferenciada. Al contrario, aquello que se denomina intelecto presenta una diversidad de funciones en una unidad compleja. Pero la unidad no significa identidad, no significa homogeneidad [...].

⁴² A fala, que inicialmente, no social, serve como um meio de comunicação coletiva, se torna, com o passar do tempo, um meio do pensamento individual (VYGOTSKI, 1997a, p. 139).

Em suas anotações pessoais, Vigotski (2010c) inferia que Spinoza era racionalista, mas não estritamente um “intelectualista”, em outras palavras, não supervalorizava, a exemplo de Descartes (1996), a razão. Esta, aliás, segundo Spinoza (2007), é um vir a ser, um processo. Isto é, **não nascemos racionais**, como defendia o inatista Descartes (1996), mas nos tornamos racionais (SPINOZA, 2007).

Evidentemente, **nos tornamos humanamente racionais na cultura humana**. Biologicamente, o ser humano tem todo o aparato neural para o seu iminente desenvolvimento psicológico (VIGOTSKI, 2004). Porém, em uma cultura não humana, dificilmente podemos dizer que o ser humano irá desenvolver uma racionalidade especificamente humana, se é que exista outro modo de racionalidade não humana.

Para sermos, de fato, racionais, de acordo com Spinoza (2007), dentre outras coisas, devemos nos esforçar para compreender a causa das coisas e das paixões que nos afetam, não sendo condicionados pelos efeitos que elas têm sobre nós. Os afetos, conforme Spinoza (2007) se dividem em afetos paixões (ocorrem externamente ao indivíduo, impactando-o) e afetos ações que se originam de uma força interna do indivíduo. O drama da vida implica nessa constante luta entre as forças exteriores (paixões) que podem nos dominar e um ímpeto interior de continuar a sermos quem somos, preservando e aumentando ou diminuindo e aniquilando nossa potência de ser e pensar. Isto é o que Spinoza (2007) define como *conatus* ou a variação constante de um estado para o outro, de uma diminuição ou aumento da potência, de uma passagem de menos perfeição (tristeza) para uma de maior perfeição (alegria), por exemplo.

A vida é toda essa variação. O fluxo de estados emocionais é incessante porque somos essencialmente seres afetivos e, portanto, seres que são acometidos por afetos paixões (quando a causa do afeto é externa) e ações (quando a causa do afeto é interna) (SPINOZA, 2007)⁴³. Este autor, em outras palavras, indica que os afetos são vivências corporais e psíquicas. De modo similar a Spinoza (2007), Vigotski (2010a) também acredita que a vida é um

⁴³ Conforme Damásio (2004), a teoria dos afetos de Spinoza (2007, 2014) é confirmada pelas mais recentes descobertas no campo da neurobiologia no que se refere às emoções e aos sentimentos.

constante conflito entre a pessoa e o meio social que lhe impõe constantes desafios materiais e afetivos, inclusive. A vida, para Vigotski, como ele mesmo confessou em uma carta pessoal, é a coisa mais importante que existe e é, nas palavras dele, “o céu, o sol, o amor, as pessoas, o sofrimento” (SHARPE, 2007, p. 38, tradução nossa).

Afeto-pensamento-necessidade são uma unidade que compõem o desenvolvimento e por consequência a história, para Vigotski (2010, p. 93). A ênfase dada por Vigotski (2010a, b, c) à unidade desenvolvimento-história é tão grande que o levou a anotar em seu próprio caderno o seguinte: “Se não há desenvolvimento, não há história” (SHARPE, 2007, tradução nossa, p. 93). Há muitas correspondências biográficas entre Spinoza e Vigotski: entre outras coisas, ambos são judeus, ambos tiveram suas ideias deturpadas, ambos faleceram precocemente por tuberculose, ambos foram descobertos e reconhecidos após a morte e tem seus nomes escritos de inúmeras formas (Vygotsky, Vigotski, Spinoza, Espinoza, Espinosa, etc.), **ambos foram perseguidos em seu tempo.**

Spinoza, nascido no dia 24 de novembro de 1632 e filho de judeus portugueses que emigraram para a Holanda por conta da Inquisição, chegou a ser excomungado da comunidade judaico-portuguesa de Amsterdã (por defender suas ideias) aos vinte e quatro anos de idade nos seguintes termos:

*Con la sentencia de los ángeles y con el dicho de los santos, con el consentimiento del Dios Bendito y el consentimiento de toda esta Comunidad Santa, y en presencia de estos libros santos, con los seiscientos trece preceptos que en ellos están escritos, nosotros excomulgamos, apartamos y execramos a Baruch de Espinoza con la excomunión con que excomulgó Josué a Jericó, con la maldición con que maldijo Elías a los jóvenes y con todas las maldiciones que están escritas en la Ley. Maldito sea de día y maldito sea de noche, maldito sea al acostarse y maldito sea al levantarse, maldito sea al entrar y al salir; no quiera el Altísimo perdonarle hasta que su furor y su celo abrasen a este hombre; lance sobre él todas las maldiciones escritas en el libro de esta Ley, borre su nombre de bajo los cielos y sepárelo, para su desgracia, de todas las tribos de Israel, con todas las maldiciones del firmamento escritas en el libro de la Ley. Y vosotros, los unidos al Altísimo, vuestro Dios, todos vosotros que estáis vivos hoy, advirtiéndole que nadie puede hablarse oralmente ni por escrito, ni hacerle ningún favor, ni estar con él bajo el mismo techo ni a menos de cuatros codos de él, **ni leer***

papel hecho o escrito por él (TATIÁN, 2012, p. 15, grifos nossos)⁴⁴.

Lev Vigotski felizmente leu os papéis escritos por Spinoza e compreendeu, talvez melhor do que ninguém, a ideia da totalidade materialista-dialética, portanto, movente e aberta, da imanência ou das relações de tudo com o todo de seu filósofo mentor para qual o amor a Deus ou à natureza é, de todos os modos do amor, o amor ao **conhecimento**⁴⁵ (SPINOZA, 2007, p. 399). Pois, enquanto durou sua existência, foi um exímio e incansável investigador que empreendeu grandes problemáticas no campo da ciência.

Não é exagero dizer que Vygotsky era um gênio. Em mais de cinco décadas de trabalho no meio científico, nunca mais encontrei qualquer pessoa cujas qualidades se aproximassem das de Vygotsky: sua clareza mental, sua habilidade na identificação da estrutura essencial de problemas complexos, a extensão de seu conhecimento em vários campos, e a capacidade que tinha de antever o desenvolvimento futuro de sua ciência (LURIA, 1992, p. 43).

Luria (1992, p. 42) arremata afirmando:

Quando Vygotsky chegou a Moscou, eu ainda estava realizando experimentos com o método motor combinado junto com Leontiev, um antigo aluno de Chelpanov com quem estou associado desde então. Reconhecendo suas raras habilidades, Leontiev e eu nos regozizamos quando conseguimos incluí-lo em nosso grupo de estudo, que chamávamos a “troika”.

Conforme Prestes (2012, p. 136), a palavra russa *Troika* significa trio em português e “refere-se a tudo o que é composto por três pessoas, animais ou

⁴⁴ De acordo com Tatián (2012, p. 14), a carta de excomunhão foi originalmente escrita em português, língua fluentemente falada por Spinoza e sua família.

⁴⁵ Deus ou a natureza, para Spinoza (2007, 2014), é uma substância material (extensão) e intelectual (pensamento). Dos ilimitados atributos de Deus ou da natureza, o ser humano só conhece dois deles: a extensão (matéria, energia dinâmica, movimento e repouso) e o pensamento (intelecto, ideia, modos do pensar) e conhece as coisas por meio desses dois atributos. Conforme Spinoza (2007, 2014, p. 131-132), o pensamento não movimenta (ou gera) a extensão (matéria) e vice-versa. “Nenhum modo de pensar pode produzir movimento nem repouso no corpo [...] quando uma pedra está imóvel, é impossível que a ponha em movimento a força do pensamento ou qualquer outra coisa que não o movimento” (SPINOZA, 2014, p. 131). Entretanto, Spinoza (2007) demonstra em seus escritos a unidade existente entre mente (pensamento) e corpo (extensão ou matéria). “A mente e o corpo [...] são um único e mesmo indivíduo, concebido ora sob o atributo do pensamento, ora sob o da extensão” (SPINOZA, 2007, p. 115).

objetos, etc.; por exemplo, a carruagem e o trenó que são puxados por três cavalos são chamados de troika”. Luria (1992), considerado por muitos como o fundador da neuropsicologia, expõe um pouco de como era o cotidiano acadêmico de seu amigo e o carinho que os estudantes nutriam para com o professor Vigotski.

Quando Vygotsky ia viajar, os estudantes escreviam poemas em sua homenagem. Quando ela dava uma aula em Moscou, todos vinham ouvi-lo. Suas aulas eram sempre um grande acontecimento. Não era incomum que se estendessem por três, quatro, ou até cinco horas, sem interrupções. Além disso, ele não usava qualquer tipo de anotação. Boa parte do material que descreve o trabalho de Vygotsky que ainda resta vem das anotações estenográficas feitas naquelas aulas (LURIA, 1992, p. 56).

Luria, ao se lembrar do primeiro encontro com Vigotski, no início de 1924 no importante Segundo Congresso Psiconeurológico, em Leningrado, confessa:

Quando Vygotsky se levantou para dar sua palestra, não portava consigo qualquer texto impresso, e nem mesmo notas. No entanto, falava fluentemente, e parecia nunca ter que vasculhar a memória à procura da próxima idéia. Fosse prosaico o conteúdo de sua fala, esta seria admirável pelo encanto de seu estilo. Mas sua fala não foi, de modo algum, prosaica. Ao invés de atacar um tema menor, como talvez fosse conveniente a um jovem de vinte e oito anos que está falando pela primeira vez aos decanos de sua profissão, Vygotsky escolheu como tema a relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem (LURIA, 1992, p. 43).

Acometido por uma tuberculose, Vigotski acabou falecendo aos 37 anos de idade em Moscou, no dia 11 de junho de 1934, acompanhado de seu livro predileto (Hamlet de Shakespeare) e murmurando suas últimas palavras: “**estou pronto**” (IAROCHEVSKI, 2007, p. 96 apud PRESTES, 2012, p. 26, grifos nossos). Vigotski (2004, p. 133) costumava dizer o seguinte: “Quantas inteligências estéreis existem que não produzem nada! Quantas inteligências que pensam, mas que não agem!”. Vigotski tinha uma inteligência inquieta que agia a todo o momento como fica claro em sua própria trajetória de vida. Doente e com crises, Vigotski por muitas vezes foi internado em sanatórios,

interrompendo seu trabalho e adiando alguns de seus projetos de vida. Mesmo assim:

Em seu curto período de vida, trabalhou intensamente, deixando bastante desenvolvidas as bases de uma nova vertente teórica para o estudo psicológico do homem, denominada, no início, de psicologia instrumental e, posteriormente e até os dias de hoje, de psicologia histórico-cultural (PRESTES, 2012, p. 22).

Devemos lembrar que Vigotski foi fruto de seu tempo. Mesmo sendo, para nós e para tantos outros que o estudam, um pensador de elevadíssima grandeza científica. Aliás, era ele mesmo quem dizia:

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis por que percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. **A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores** (VIGOTSKI, 2009, p. 130, grifos nossos).

A criação, o comportamento humano e a educação para Vigotski

A criação, para Vigotski, é uma imposição da vida. É uma necessidade. Sem exagero, Vigotski postula que se não fosse a criação cotidiana, provavelmente não haveria desenvolvimento e nem vida. Se encararmos todas as criações humanas como ferramentas culturais, todas surgiram de uma necessidade. Nada é criado apenas por um impulso interior, muitas das vezes é o meio social que impõe certos limites que culturalmente podem ser superados. Tudo que materialmente vem ao mundo é de ordem da criação humana, até mesmo a cultura. A cadeira que os estudantes sentam nas escolas, antes de ser um objeto, foi um pensamento, uma imaginação que se cristalizou por meio das ferramentas culturais existentes (VIGOTSKI, 2009). Para criar, o ser humano tem, segundo Vigotski (2009), a necessidade de se adaptar ao meio que o cerca:

Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio

com o mundo circundante, então não haverá base alguma para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria nenhum anseio e, é claro, não poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos (VIGOTSKI, 2009, p. 40, grifos nossos).

Nas palavras de Vigotski (2005, p. 5) fica evidente o seguinte:

As condições sociais, as quais deve integrar a criança, compõem [...] toda aquela atmosfera de inadaptação da criança da qual originam-se todas as forças de seu desenvolvimento; e a existência de obstáculos, que empurram a criança para o desenvolvimento.

“Quanto mais adaptada está a infância em qualquer espécie de animais, tanto menos são as possibilidades potenciais de desenvolvimento e educação”, esclarece Vigotski (1997a, p. 45, tradução nossa). Sendo assim, do ponto de vista educativo, Vigotski implicitamente está dizendo que as atividades educativas devem ser desafiadoras, podendo possibilitar a contínua criação. Vigotski (2010, p. 461) chega a ser quase irônico ao dizer, com base nas palavras do psiconeurologista e educador russo Aron Zalkind (s.d), que “o criador é sempre da espécie dos descontentes” (idem, p. 461) e que na realidade “um pensamento emitido, um quadro pintado e uma sonata composta nascem de um estado de incômodo dos seus autores” (idem, p. 460).

É por isso que para Vigotski (2010, p. 461), “a educação nunca pode limitar-se à razão”. Isto porque, para ele, concordando com Zalkind (s.d):

O processo pedagógico é a vida social ativa, é a substituição de vivências combativas responsivas, é a luta tensa na qual o professor no melhor dos casos personifica uma grande parte da classe (frequentemente ele é um completo solitário). Todos os seus melhores elementos, toda a experiência do sentir e do pensar, além da vontade, ele utiliza incessantemente em um clima de tensa luta social denominada **trabalho pedagógico interior**. A cadeia das suas insatisfações pessoais, dos incômodos, das aspirações a adaptar-se, das revelações pedagógicas daí decorrentes e das aulas de educação é a mesma cadeia da criação artística que acabamos de desenhar. **O pedagogo-educador não pode não ser um artista. O objetivismo puro do pedagogo é um absurdo. O educador racional nunca educa** (ZALKIND, s.d, p. 196-198 apud VIGOTSKI, 2010, p. 461, grifos nossos).

De acordo com Vigotski (2010, p. 141), “as emoções não podem ser inaceitáveis nem indesejáveis ao pedagogo”. O educador tem que, para Vigotski (2010a), conquistar o sentimento do educando. Não só de intelecto é feito o ser humano...

A velha educação sempre logicizava e intelectualizava o comportamento, resultando daí um terrível “secamento do coração”, a completa ausência de sentimento que se tornou traço obrigatório de todos aqueles que passaram por essa educação [...] **a emoção não é um agente menor do que o pensamento**. O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem geografia, mas também a sintam [...] **as reações emocionais devem constituir a base do processo educativo** (VIGOTSKI, 2010, p. 143-144, grifos nossos).

Como somos, em vida, um corpo, a emoção não se descola dele e por isso mesmo não temos como evitar as emoções. Nesse sentido, querer retirar as emoções do corpo é impossível, é dualizar o que é uno. “*No existe emoción que sea por naturaleza independiente del cuerpo, que no esté unida a éste*” (VIGOTSKY, 2010b, p. 213 - 214). Quando a educação escolar, em seus processos educativos, retira a emoção, em realidade, ela retira o próprio corpo do processo. E isso é muito grave. Julgamos que só tenha como acabar com as emoções se acabarem com os corpos. E em certo sentido, a educação escolar tem feito justamente isso (FOUCAULT, 2014).

A educação escolar não devia se fundar na racionalidade seca. Muito pelo contrário! Ao que tudo indica, Vigotski (2010a) militava por uma educação afetiva que pudesse desafiar a todos para a constante criação do novo, para o desenvolvimento, em resumo.

Está claro para qualquer um que quanto mais forte é o incômodo que dá o primeiro impulso ao movimento da alma tanto mais forte é o próprio movimento, que a educação e a criação são, sempre trágicas porque partem do “incômodo” e do mal-estar, da desarmonia⁴⁶ (VIGOTSKI, 2010a, p. 461).

⁴⁶ Vigotski foi uma prova viva de sua teoria. Conseguiu desenvolver uma perspectiva científica em um período histórico muito hostil e adverso.

Desarmonia que engendra o desenvolvimento. Aliás, se pudermos dizer que exista um “período ótimo” para o desenvolvimento por meio da educação, é a infância. Esta, que para Vigotski (2010a), se caracteriza pela “época mais trágica” porque a criança encontra-se, no meio social, em constante adaptação, em constante batalha com o mundo social circundante e consigo mesma.

É justamente por ser a infância a época da educação que ela é a época mais trágica, época da desarmonia e da discrepância do organismo com o meio. **A música da educação surge de uma dissonância que ela procura resolver.** Quanto mais envelhecemos, quanto mais nos sentimos adaptados e confortáveis na vida tanto menos nos resta espírito criador e mais dificilmente nos prestamos à educação (VIGOTSKI, 2010a, p. 461, grifos nossos).

Para Vigotski (2005, p. 8, grifos nossos), pensador que acreditava que “**a perspectiva psicológica do futuro é a possibilidade teórica da educação**”, diz o seguinte também:

A criança por sua natureza revela-se sempre incompleta em comparação com o adulto; sua posição, desde o início, dá razão para o desenvolvimento nela de sentimento de fraqueza, insegurança e dificuldade. **A criança, durante longos anos, permanece inadaptável para a existência independente e nesta inadaptação e incômodo da infância está a raiz do seu desenvolvimento.** A infância é a época de insuficiências e compensações pela vantagem, ou seja, pela conquista de posições com relação ao social. No processo desta conquista o ser humano como um determinado biótipo transforma-se em ser humano como tipo social, um organismo animal constitui-se numa personalidade humana. **O domínio deste processo social natural é chamado de educação** (VIGOTSKI, 2005, p. 8, grifos nossos).

Sendo assim, a **constante adaptação das crianças e dos adultos** aos desafios impostos pelo meio social normalmente impele o desenvolvimento em suas diversas modalidades. Por esta causa, Vigotski (2004, p. 45, grifos nossos) chega à conclusão de que a adaptação “**é a lei fundamental e universal do desenvolvimento e da vida no organismo**”. Adaptação enquanto processo dinâmico oriundo de constantes inaptações movidas por conflito e superação (não garantida) de desafios impostos pelas relações no e com o mundo biológico, histórico e cultural.

A lei do desenvolvimento é única, mas varia de infinitas formas, como demonstra Vygotski (1997a) em seu livro “*Fundamentos de Defectología*”. Aqui reside o seu princípio ético e filosófico: a possibilidade que existe de **todos** se desenvolverem. “A criança cujo o desenvolvimento está complicado por causa do defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida em relação às outras, mas desenvolvida de *outro modo*”, defende Vygotski (1997a, p. 12, itálicos do original, tradução nossa). O autor demonstra que mesmo pessoas com defeitos biológicos, vistas muitas vezes como incapazes pela sociedade ou impossibilitadas de se adaptarem ao mundo — podem se desenvolver tanto ou mais que as pessoas sem defeitos biológicos, adquirindo ao longo da vida, comportamentos complexos.

O comportamento é formado nas reações cotidianas (VIGOTSKI, 2010). Para Vygotski (2010a, p. 78), reação é “um complexo processo de inter-relação do homem com o mundo, determinado pela adaptação. O comportamento é a forma superior de adaptação ao meio”.

O comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento. O fator biológico determina a base, o fundamento das reações inatas, e o organismo não tem condição de sair dos limites desse fundamento, sobre o qual se erige um sistema de reações adquiridas. Nesse caso aparece com plena evidência o fato de que esse novo sistema de reações é inteiramente determinado pela estrutura do meio onde cresce e se desenvolve o organismo. Por isso **toda educação é de natureza social, queira-o ou não** (VIGOTSKI, 2010a, p. 63, grifos nossos).

É importante ressaltar que Vygotski (2010a) leva em consideração uma atitude política quando não desvencilha a educação da sociedade de classes que a produz. Isso quer dizer que o ser humano, como um animal essencialmente político (ARISTÓTELES, 2004), pode, por meio da educação (que também é permeada pela política), possibilitar a promoção da destruição ou da emancipação humana. Emancipação que exige superação incessante das contradições do mundo social, isto é, a superação do ser humano como um todo cultural. Como bem esclarecem Lefebvre e Guterman (2011, p. 59, grifos nossos):

Na fragmentação da natureza, a superação de um ser constitui um outro ser e esta constituição implica uma destruição. Na atividade humana, tais choques existiram sempre que ela permaneceu no nível da natureza, apenas recém-emergida desta última. O homem social, totalidade dispersa e fragmentada, encontrava-se em oposição a si mesmo sob a forma de classes, de grupos – de faculdades em antagonismo. Mas, já, então, o pensamento (a arte e, igualmente, o amor) oferecia o exemplo de uma forma nova de superação: um movimento interno, uma superação não violenta. Essa totalidade inalienável, que não tem necessidade de destruir brutalmente suas formas particulares para se superar, na qual o concreto e universal se entrelaçam, é precisamente o ser espiritual, infinitamente precioso, do gênero humano. **Por meio da Revolução, a totalidade humana se coloca decididamente sobre seu próprio plano e supera as determinações da natureza que constituem a desordem do homem (concorrência).**

Contudo, vale notar que a tão sonhada emancipação humana certamente não ocorrerá enquanto houver lutas de classes inconciliáveis num Estado burguês opressor, como bem demonstra Marx, conforme Lenine (1970). Este autor cita uma carta de Marx em que o filósofo esclarece, acerca de sua teoria social, o seguinte:

No que me diz respeito, não me cabe o mérito de ter descoberto nem a existência das classes na sociedade moderna nem a luta entre elas. Há muito tempo antes de mim que historiadores burgueses tinha descrito o desenvolvimento histórico dessa luta de classes e que economistas burgueses tinham mostrado a sua anatomia económica. O que eu fiz de novo foi o seguinte: 1) demonstrar que a existência das classes está apenas ligada a fases do desenvolvimento histórico da produção (Historische Entwicklungsphasen der Produktion); 2) que a luta das classes conduz necessariamente à ditadura do proletariado; 3) que esta mesma ditadura não constitui mais do que a transição para a abolição de todas as classes e para uma sociedade sem classes (LENINE, 1970, p. 38, grifos e itálicos do original).

Vale lembrar que até mesmo as concepções científicas, no modo de produção capitalista, são oriundas das contradições e das lutas entre classes sociais. Como diria a educadora soviética Krupskaya (2017, p. 98), “não há dúvidas de que [...] há uma ciência burguesa e uma ciência proletária. As avaliações de fenômenos sociais pela burguesia e pelo proletariado são muito diferentes”. A autora complementa afirmando que “a ciência possui um significado quando está nas mãos da classe capitalista, e tem outro significado

quando ela está nas mãos do proletariado” (KRUPSKAYA, 2017, p. 164). É que, na verdade, “cada classe tem sua ideologia. A ideologia do proletariado é completamente diferente da ideologia da burguesia, difere fortemente dela” (KRUPSKAYA, 2017, p. 98). Concordamos com Vigotski (2010a, p. 75) quando ele alerta que “é necessário levar em conta que a educação teve caráter de classe sempre e em qualquer parte, independentemente de seus apólogos ou apóstolos terem ou não consciência desse fato”. Em suma, façamos de nossas palavras as de Krupskaya (2017, p. 190, grifos nossos) quando declara categoricamente o seguinte: **“a educação em uma sociedade capitalista é uma educação de classe de ponta a ponta”**.

A educação, tal qual qualquer outra ferramenta cultural criada pelo ser humano, é flexível e vai se transformando conforme o movimento histórico do tempo.

Basta lançarmos um olhar sobre os sistemas educacionais em seu desenvolvimento histórico para percebermos que, em realidade, os objetivos da educação sempre foram plenamente **concretos e vitais e corresponderam aos ideais da época, à estrutura econômica e social da sociedade que determina toda a história da época** [...] o feudalismo, que só estava interessado em educar escravos dóceis e resignados, evidentemente não poderia falar abertamente de tal coisa e tinha de escudar-se na doutrina religiosa e da salvação da alma. Assim aconteceu **em todas as épocas em que a classe exploradora dirigente, que comandava também a educação, disfarçava com palavras abstratas o verdadeiro objetivo da educação**. Hoje, quando estão desnudadas as contradições de classe, desapareceu a necessidade de tal disfarce (VIGOTSKI, 2010a, p. 75, grifos nossos).

Conforme Krupskaya (2017, p. 63, grifos nossos), **“a escola é um instrumento de dominação de classe”**. Diz a autora:

No Estado burguês – seja uma monarquia ou uma república, não importa – a escola é um instrumento de subjugação intelectual de amplas massas nacionais. A finalidade da escola em tal Estado não é determinada pelos interesses dos estudantes, mas pelos interesses da classe dominante, isto é, pela burguesia, e os interesses de uns e de outros frequentemente são essencialmente bem diferentes. O objetivo da escola condiciona toda a organização do trabalho escolar, todo o modo de vida da escola, todo o conteúdo do ensino escolar e da educação [...] se a escola é destinada às crianças da pequena burguesia, sua

finalidade é criar nelas um corpo burocrático, um quadro de "inteligência" que, por direito a uma certa parte do bolo público, vai ajudar a classe dominante a governar a população. Este é o objetivo da maioria das escolas [...], que produzem funcionários de todas as categorias e espécies, servos qualificados da burguesia. Nas escolas desse tipo, coloca-se atenção específica na educação dos estudantes para a pontualidade, a precisão e a perseverança. Entretanto, suprimem a capacidade de pensar de forma independente, de observar, de tirar conclusões. A maior parte do conhecimento relatado traz consigo um caráter abstrato, literário [...] a ciência livresca isola os estudantes da vida [...] **a escola moderna é uma escola baseada em ensino [...] ela afasta as crianças da vida, dos adultos, estreita o campo de sua observação** (KRUPSKAYA, 2017, p. 65-67-73, grifos nossos).

Na sociedade de mente escolarizada, o ensino expositivo ou direto tornou-se o pilar da educação escolar que ainda presume ser o educando uma "tábula rasa". Vigotski é cético em relação ao ensino direto, conteudista, no qual o professor seria o detentor do conhecimento responsável por educar e instruir o educando. Na contramão de pedagogias do passado e algumas da atualidade, Vigotski alega que é impossível educar alguém e que na verdade, **o grande professor das pessoas é a própria experiência.**

O único educador capaz de formar novas reações no organismo é a sua própria experiência. **Só aquela relação que ele adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico.** Em termos rigorosos, do ponto de vista científico não se pode educar o outro. É impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, é possível apenas **a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar as suas reações inatas através da própria experiência** (VIGOTSKI, 2010a, p. 63, grifos nossos).

De acordo com Vigotski (2010a, p. 447, grifos nossos), alicerçado no pensamento de E. Key (s.d), declara que o "**verdadeiro segredo da educação é não educar**". "Já nos livramos daquele preconceito segundo o qual o mestre deve educar", declara Vigotski (2010a, p. 447). Para reafirmar sua convicção sobre o poder educativo do meio social, Vigotski (2010a, p. 64, grifos nossos) conclui com uma força argumentativa esmagadora:

A educação em todas os países e em todas as épocas sempre foi social, por mais anti-social que tenha sido em sua ideologia. Nos seminários, no velho ginásio, no corpo de cadetes, nos educandários para moças nobres, nas escolas da Grécia, da Idade Média e do Oriente **quem educou nunca foram os mestres nem os preceptores, mas o meio social [...]** estabelecido para cada caso particular. Por isso **a passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal é o maior pecado do ponto de vista científico, uma vez que toma como fundamento o falso preceito de que o mestre é tudo, e o aluno, nada.** Ao contrário, o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, **a experiência pessoal do aluno é tudo.** A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno, mas o próprio aluno se eduque.

Sobre a educação escolar, parece o bastante para evidenciar o que Vigotski pensava sobre isso. Agora, sobre o professor, ele também delega uma função que pode soar constrangedora por toda uma pedagogia que ainda acredita na figura do docente enquanto educador de pessoas (TARDIF; LESSARD, 2005). Antes de dizer a função que Vigotski (2010a) atribui ao professor ou mestre, ele esclarece que o papel do professor varia conforme a época e a teoria educacional que o respalda.

É necessário dizer que toda teoria da educação apresenta suas próprias exigências ao mestre. Para a pedagogia de Rousseau, o mestre é apenas o vigia e protetor da criança contra a perversão e as más influências. Para Tolstói, o mestre deve ser forçosamente um homem virtuoso, capaz de contagiar a criança com a sua experiência pessoal. Para a pedagogia ascética o educador é quem sabe pôr em prática os ensinamentos: “quebra a vontade da criança para que ela não se destrua”. No *Domostrói* [tratado de moral russo do século XVI] exigem-se mais uma vez novas qualidades do educador quando se prescreve: “Executa teu filho por causa da mocidade dele e terás paz na tua velhice, e terás beleza na tua alma. E não afrouxes, bate na criança: se a espancas com uma vara, ela não vai morrer, vai ficar ainda mais sadia, tu a espancas pelo corpo mas salvas a alma da morte”. Para Haüy o mestre é um hipnotizador, a pessoa capaz de suggestionar e subordinar a vontade do outro. Para Pestalozzi e Froebel, o educador é um jardineiro infantil. Para Blonski o educador é um engenheiro da antropotécnica, ou da pedotécnica (VIGOTSKI, 2010a, p. 446, itálico do original).

O professor é, para Vigotski (2010a, p. 65), “o organizador do espaço social educativo”. E o que isso significa? Significa dizer que, por um lado, o professor não consegue intervir imediatamente sobre o desenvolvimento do

aluno, por outro lado, tem toda a potência para influenciar de maneira imediata sobre ele através do meio social.

O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca. Como um jardineiro seria louco se quisesse influenciar o crescimento das plantas, puxando-as diretamente do solo com as mãos, o pedagogo entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influência direta sobre a criança. Mas o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a disposição das plantas vizinhas, selecionando e misturando a terra e adubo, ou seja, mais uma vez agindo indiretamente, através das mudanças correspondentes ao meio. Assim faz o pedagogo que, ao mudar o meio, educa a criança (VIGOTSKI, 2010a, p. 65-66, grifos nossos).

Vigotski (2010a) acredita tanto na força do meio social que alega o seguinte, advertindo os pedagogos e docentes que só verdadeiramente atuam como educadores se “afastando a si mesmo, chama ao serviço as poderosas forças do meio, administrando-as e fazendo-as servir à educação” (p. 67). Vigotski (2010a) chega no que ele chama de “fórmula do processo educacional” e defende claramente a tese de que “a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio [...] o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (idem, p. 67).

A experiência pedagógica nos ensina, em não menor medida que a investigação teórica, que o ensino direto dos conceitos sempre resulta empiricamente impossível e pedagogicamente infrutífero. O professor que intenta seguir esse caminho habitualmente não consegue nada mais que uma assimilação irrefletida de palavras [...] em essência, este modo de ensino dos conceitos é o defeito básico do método puramente escolástico e verbal de ensino que todos condenam, que substitui o domínio dos conhecimentos vivos pela assimilação de esquemas verbais mortos e vazios (VIGOTSKI, 2007, p. 271, tradução nossa).

“Uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito mas educa apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo que vem dos outros sem fazer nem verificar nada”, critica duramente Vigotski (2010a, p. 448). Onde o professor desempenha a função de “simples bomba que inunda os alunos com conhecimento pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa, **uma excursão**” (idem, p. 448, grifos nossos). Ao adentrar a escola aos

15 anos de idade, Vigotski deve ter sentido o impacto de um “clima” que ainda hoje ronda as instituições de ensino. Normalmente, é um espaço isolado, hostil, regrado, rigoroso, doente e infeliz. Cheio de constantes ritos de passagens regado às vezes a muita dor e sofrimento. Nesse sentido, em sintonia com o pensamento de Vigotski, concordamos com a esposa de Lênin quando afirma:

Há uma certa tendência da escola em isolar-se da complexidade da vida moderna [...] a grande maioria de nossas escolas modernas são, infelizmente, um tipo de escola isolada. **Não há inter-relação entre as escolas e o meio ambiente** [...] é importante apenas que a escola não feche os olhos para a vida (KRUPSKAYA, 2017, p. 108-109).

Vigotski não acreditava que a educação escolar pudesse educar. O autor deixa claro que educação não é sinônimo de escola e mais, que somente a **vida realmente educa**.

No fim das contas, **só a vida educa**, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. **A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo** (VIGOTSKI, 2010a, p. 456, grifos nossos).

E acrescenta:

À primeira vista, pode parecer facilmente que não se faz necessário nenhum meio educativo específico, que a educação pode ser levada a cabo em qualquer meio e que, em particular, o melhor educador é aquele meio que foi destinado como espaço da futura atividade do educando. Todo meio social artificialmente criado sempre compreenderá vínculos que serão diferentes da realidade concreta e, conseqüentemente, sempre irá manter certo ângulo de divergência com a vida. Daí ser muito fácil concluir que não se deve criar nenhum meio educativo artificial: **a vida educa melhor que a escola**, façamos a criança entrar de cabeça no ruidoso fluxo da vida e podemos estar antecipadamente seguros de que esse modo de educar produzirá um homem firme e apto para enfrentar a vida (VIGOTSKI, 2010a, p. 68, grifos nossos).

A vida educa melhor que a escola porque viver implica nos relacionarmos com a cultura e com a natureza como um todo, numa unidade. **A natureza também educa**. Segundo Spinoza (2007, 2015), filósofo que em boa medida

influenciou as concepções oriundas de Vigotski, a natureza também é, assim como o ser humano, **uma substância pensante**, ou seja, tem vida própria ou melhor, **é a própria vida porque é causadora de si mesma**, ao contrário do ser humano que é sempre causa de algo exterior (vide processo de reprodução humana). É que a **educação ainda é normalmente compreendida de modo antropocêntrico e escolarizado** e com isso queremos dizer que quando se trata de educação, tem-se a tendência de pensar que ou nos desenvolvemos **apenas** por meio do outro ou dentro de uma instituição escolar, *grosso modo*. Que nos desenvolvemos com o outro e na cultura, isto é óbvio. Mas, não somente. A natureza, ou o mundo natural tem parte relevante em nosso processo de desenvolvimento. Por exemplo, ao nos relacionarmos com as coisas da natureza, podemos nos machucar (com algo rígido ou venenoso) e isto se dá numa relação com a natureza que nos marca, nos auto-educa, nos desenvolve de algum modo. O ser humano se relaciona natural e socialmente. Nessa direção, as palavras natureza, cultura, vida e educação confluem, na perspectiva histórico-cultural, para reafirmar que o desenvolvimento ocorre ao longo de toda a vida na unidade dialética natureza-cultura.

Diante disso, a escola somente teria um papel importante para Vigotski caso ela fosse voltada para a vida. O que de fato, de um modo geral, não ocorre. A perspectiva histórico-cultural inverte a lógica escolarizada que ainda prevalece ao inferir que não haveria a possibilidade de existir verdadeiramente atividades educativas dentro das escolas quando estas se afastam da vida. Então, se a educação se dá na própria vida e a música se insere nela, quando a música se afasta da vida, ela passa a não ser plenamente uma atividade educativa. Isto possibilita uma crítica generalizada a uma boa parte da educação musical que é ainda fortemente dualista e de mentalidade escolarizada, desde há muito tempo.

Aliás, a escola, para Vigotski (2010a, p. 270, grifos nossos) é “o maior dispositivo para o estabelecimento de novos vínculos, deve estar toda voltada para a vida, **porque só com semelhante aspiração os procedimentos escolares podem ter justificativa e sentido**”. Para Vygotski (1997a, p. 33-34), a educação, do ponto de vista psicológico e pedagógico, **não se prende e não parte dos defeitos dos educandos**. Muito pelo contrário, propõe bases

científicas que permitem enxergar os estudantes em suas possibilidades de desenvolvimento. Em suma, a educação, conforme Vigotski, é algo muito mais amplo do que simplesmente o ensino de conteúdo por meio de manuais didáticos previamente elaborados que buscam focar nas dificuldades ou servir de base para obter bons resultados em exames escolares. É muito mais do que o repasse mnemônico de verdades científicas absolutas, imortais e inquestionáveis. Sobre isso, Vigotski é categórico:

A verdade científica é mortal, vive dezenas, centenas de anos, mas depois morre porque no processo do domínio da natureza a humanidade sempre avança. **Em total desacordo com essa tese estava a ciência lecionada na escola quando procurava dogmaticamente as verdades que os alunos deviam decorar** (VIGOTSKI, 2010a, p. 273, grifos nossos).

Partindo da certeza de que qualquer definição é, queira-o ou não, uma restrição e um olhar parcial sobre o objeto, Vigotski advoga:

A primeira definição aproximada de educação sugere que o processo educativo se reduz à fixação e à acumulação de reações condicionadas com base em reações inatas e à elaboração de formas de comportamento úteis para a adaptação ao meio social. Noutros termos, **a educação é definida como adaptação da experiência hereditária a certo meio social** (VIGOTSKI, 2010a, p. 76, grifos nossos).

É que para Vigotski (2004), a adaptação se divide em dois procedimentos: hereditário e não hereditário.

Os primeiros surgem através de um procedimento evolutivo mais lento, desenvolvem-se graças à seleção natural, consolidam-se e se transmitem por herança. Os segundos são formas mais rápidas e flexíveis de adaptação e tem origem no processo da experiência particular do indivíduo. Se os primeiros permitem adaptar-se às lentas mudanças do meio, os segundos respondem a variações súbitas, rápidas e bruscas. Por isso estabelecem formas de conexão muito mais diversas e flexíveis entre o organismo e o meio (VIGOTSKI, 2004, p. 46).

A criança, em seu desenvolvimento se caracteriza por essa “adaptação da experiência hereditária a certo meio social”. Vigotski (2010a, p. 77) afirma sem sinal de dúvidas que “o conceito de educação só se aplica à criança, ou

seja, ao organismo em crescimento e automudança”. Mas, por quê? O autor explica:

Quando instruímos soldados, ensinamos um jogo, damos algum curso de estenografia ou datilografia deparamos, sem dúvida, com processos psicológicos de natureza educativa, porque em todos esses casos trata-se de elaboração e do estabelecimento de novos sistemas de respostas, de novas formas de comportamento. Para efeito de clareza e precisão do assunto, entretanto, seria mais correto falar antes de **reeducação no amplo sentido do termo do que educação** (VIGOTSKI, 2010a, p. 77, grifos nossos).

Se a palavra educação só se “aplica ao crescimento” e à “mudança autônoma do organismo”, como assinala Vigotski (2010a, p. 77, grifos nossos), então a “educação só pode ser definida como ação planejada, racional, premeditada e consciente e **como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo**”.

Ora, em um adulto, com larga experiência de vida, quase não sobra espaço para outro adulto interferir e orientar em seus processos de auto crescimento orgânico porque estão em grande parte consolidados, formados, portanto. “Só poderá ter caráter educativo aquela fixação de novas reações que, de uma forma ou de outra, intervenha nos processos de crescimento e os oriente” (VIGOTSKI, 2010a, p. 77). E Vigotski (2010a, p. 78) encerra alertando: “Logo, nem todos os vínculos que se concluem na criança são atos educativos”.

Com o propósito de esclarecer ainda mais o que seria esse tal “ato educativo” para Vigotski (2010a), faz-se necessário citá-lo em um exemplo que o autor dá levando-se em consideração uma situação hipotética do próprio cotidiano.

Se ao sair de casa eu [Vigotski] combino com a criança onde vou deixar a chave, com essa atitude estou concluindo um novo vínculo com ela. Mas, se essa relação não tiver nenhuma outra função além de ajudar a criança a procurar a chave, não poderá ser denominada educativa do ponto de vista psicológico. **Por conseguinte, tudo o que fazemos com a criança é educação** [...] (VIGOTSKI, 2010a, p. 78, grifos nossos).

Vigotski faz uma clara distinção entre os termos educação e reeducação. Depreende-se que quando algum adulto aprende um jogo novo ou uma nova

atividade como a de pilotar um avião, por exemplo, não é uma educação propriamente dita. Mas, uma reeducação. A educação, enquanto atividade educativa, não é melhor ou pior do que qualquer outra atividade⁴⁷. Até mesmo a atividade científica, que a academia ainda julga ser superior às outras, é uma atividade humana como qualquer outra. Ele mesmo (Vigotski) buscava estabelecer uma psicologia mais próxima do cotidiano e dizia que “toda ciência surge das necessidades práticas e acaba orientando-se para a prática” (VIGOTSKI, 2004, p. 13). Isto se traduz numa ideia defendida por Marx (1974, p. 11, itálicos do original) quando postulava o seguinte: “Os filósofos limitaram-se a *interpretar* o mundo de modos diferentes; o que importa, porém, é *transformá-lo*”. Transformação social que não se descola da transformação natural do mundo e nem do próprio ser humano. Este é uma parte da natureza. É um indivíduo (ser indivisível) que está conectado ao objeto, ao todo.

Concordamos com Lefebvre e Guterman (2011, p. 66) quando dizem:

O primeiro sentido da prática é, pois, a interação do homem com a natureza: o homem, ser da natureza, age sobre ela sem, por isto, isolar-se ou evadir-se da interdependência universal. A partir deste primeiro momento, a categoria [práxis] se desenvolve, adquire um sentido mais amplo, até envolver a vontade de transformação consciente do homem por ele mesmo. O objeto que inicialmente domina a relação sujeito-objeto é pouco a pouco subjugado pelo sujeito ativo, o homem social. A prática sempre é unidade do sujeito e do objeto, com o primado do objeto; mas, na prática, o sujeito supera a sua subjetividade e o objeto, a sua objetividade; a contradição sujeito-objeto é algo mais do que interpenetração conceitual – é choque, colisão, luta. A prática, luta do homem e da natureza, é determinação criadora. O homem humaniza a natureza ao humanizar-se a si mesmo. Cria as condições para a realização dos seus desejos e, neste esforço, cria desejos humanos que se dirigem à natureza para serem satisfeitos. Neste grau, a prática envolve as complexas relações dos homens entre si e consigo mesmos.

“A dialética materialista não diz aos homens: *é preciso agir*. Ela eleva a consciência o fato de que eles sempre agiram. Os homens não conheciam a

⁴⁷ Segundo Smolka e Prestes (2009, p. 11), “o conceito de atividade tem raízes no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e está relacionado às bases materiais da existência. Refere-se à atividade especificamente humana, conscientemente orientada [...]”.

própria ação porque o pensamento era uma totalidade dispersa, alienada”, de acordo com Lefebvre e Guterman (2011, p. 72, itálicos do original).

Pode-se depreender que a práxis em Marx (1974) é também (além da unidade consciência-trabalho, ser humano-natureza), a fusão ou interpenetração da teoria com a prática. Uma se direciona e sofre impacto da outra. Em última instância, “o materialismo toma o critério da prática num sentido [...] mais amplo. A prática não se opõe metafisicamente à teoria [...] **a prática, no sentido dialético, não menospreza a teoria**” (LEFEBVRE; GUTERMAN, 2011, p. 68, grifos nossos). Contudo, “**a prática é superior ao conhecimento (teórico) porque ela tem a dignidade não apenas do universal, mas também do real imediato**”, defendia Lênin (2011, p. 179, grifos nossos).

A prática está na origem do conhecimento (atividade na sensação e na percepção) e também no fim (verificação, controle, aplicação, realização). Ela envolve, portanto, toda a espiral ascendente. Há primazia da prática na unidade prática-teoria, como há primazia do objeto na unidade sujeito-objeto. É assim que há uma verdadeira unidade – uma vez que toda primazia da teoria apresenta a prática como uma aplicação extrínseca e rompe a unidade. Prática é sempre concreta. A teoria reencontra e desdobra a universalidade envolvida no conjunto das particularidades da prática. É assim que se desenvolve o movimento dialético do concreto ao abstrato e do retorno ao concreto enriquecido (do particular para o geral e reciprocamente), que conduz ao universal concreto, à ideia. A prática coloca os problemas e reclama a solução. A teoria elabora, antecipa, formula, unifica e completa (LEFEBVRE; GUTERMAN, 2011, p. 67, grifos nossos).

Façamos das nossas palavras as de Gorender (1998, p. xxxviii, grifos nossos): “a prática é fonte, impulso e sanção epistemológica da teoria. Condensação e guia da prática, **a teoria se converte em força da história**”. História que, para o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (1998, p. 20, grifos nossos):

Deixa de ser uma coleção de fatos sem vida, tal como é para os empiristas, que são eles próprios também abstratos, ou a ação imaginária de sujeitos imaginários, tal como é para os idealistas. É aí que termina a especulação, é na vida real que começa, portanto, a **ciência real, positiva, a análise da atividade prática, do processo, do desenvolvimento prático dos homens**.

O que chama a atenção em Vigotski e em suas obras, é sua conduta ética, o seu respeito pelo outro, a sua posição política revolucionária frente a um mundo que desabava em um fascismo ideológico, político e científico (VYGOTSKY, 1994). Pode-se depreender em Vygotsky (1994) que o idealismo, sobretudo aquele respaldado por autores alemães⁴⁸, estabelece ou concebe um ser humano ideal e padronizado que deve ser defendido, desejado ou alcançado. Tal ideal reverberou filosoficamente na defesa equivocada de modelos supostamente superiores de seres humanos. É assim que uma concepção científica se tornou política, no caso, fascista. O pressuposto fascista de que a raça e o sangue determinariam o psiquismo numa espécie de determinismo psicológico é extremamente inadequada, para Vygotsky (1994). Pois, a fisiologização da personalidade social vai de encontro ao fato de que são as leis culturais que condicionam as leis biológicas em uma relação dialética intrinsecamente conflituosa (VYGOTSKY, 1994).

A ética de Vigotski é implicitamente expressa na forma como ele pensava a ciência, a psicologia, a arte, a filosofia, a educação, sobretudo. Dentre todas as correntes teóricas que o precederam e da qual era contemporâneo, foi Vigotski, a nosso ver, quem estendeu a mão para a criação de princípios de alteridade que iam na contramão das correntes quantificadoras racistas e preconceituosas impregnadas numa ciência caduca que partia do pressuposto ético e filosófico de que haveria pessoas e etnias melhores do que as outras, mais inteligentes do que as outras, que mereciam a vida e outras não, que mereciam ser incluídas ou excluídas da sociedade. É o caso das pessoas com defeitos físico-mentais. É importante evidenciar que grandes cientistas e educadores/as foram explicitamente racistas (guardando os limites culturais do período histórico vivido) como, por exemplo: Kant, Cesare Lombroso, Paul Broca, Rousseau, Voltaire, Binet, Maria Montessori, Francis Galton (primo de Charles Darwin e obcecado pela quantificação – estatístico, psicólogo e estudioso da hereditariedade) e tantos outros que acreditavam, por exemplo, que os negros ou os povos supostamente selvagens das américas ou de outros continentes eram **naturalmente criminosos** ou incapazes de se desenvolverem

⁴⁸ Vygotsky (1994, p. 333), em tom irônico, diz que pertencem ao idealismo alemão os seguintes “germânicos místicos”: Leibniz, Kant, Fechner, Helmholtz, Wundt, Külpe e Brentano.

intelectualmente assim como as pessoas portadoras de defeitos físico-mentais (GOULD, 1991).

Toda uma ciência chamada defectologia, antes de Vigotski, acreditava que não haveria quaisquer possibilidades das pessoas com defeitos físico-mentais se desenvolverem. Vygotski (1997a) foi quem trouxe à defectologia, uma forma humana de enxergar as pessoas com defeitos físico-mentais, isto é, que antes de tudo e qualquer coisa, **são pessoas**. Demonstrou que se cada pessoa é uma combinação orgânica única, não poderia haver deficientes. A não ser que seja estipulado um padrão fascista de normalidade. E foi justamente o que se instaurou em boa parte das ciências psicológicas. A filosofia calcada no materialismo histórico-dialético garante, de acordo com Vygotski (1997a, p.37), os fundamentos culturais que auxiliam na constituição da **educação social** que leva em consideração, sem negar os aspectos que perfazem a natureza biológica limitada e quantitativa do ser humano, os fatores sociais qualitativos que o faz ser culturalmente ilimitado e transformador ativo de sua própria condição no mundo. Para Vygotski (1997a), **a educação social**, auxiliada pela defectologia, pode promover o desenvolvimento das pessoas com defeitos orgânicos e possibilitá-las à aquisição de posições sociais como qualquer outra pessoa.

Neste capítulo, primeiramente escrevemos uma breve biografia de Vigotski revelando o contexto social em que ele viveu e paralelamente expomos alguns princípios fundantes de sua teoria que servem de alicerce para a possibilidade do surgimento de uma educação musical calcada nessas bases. Explicamos que para a perspectiva histórico-cultural, somos um todo único, uma unidade mente-corpo, razão-emoção, afeto-intelecto. O intelecto não é superior ao sentimento e vice-versa. A mente é objeto do corpo, isto é, se origina de uma base material concreta (SPINOZA, 2007). Este autor esclarece que a mente pode se tornar pelo intermédio da razão e da imaginação ou produção imediata de imagens instantaneamente oriundas de nossas relações ou experiências com outros corpos e coisas, a consciência mais ou menos adequada (verdadeira) de si, da existência da própria mente, que simultaneamente pode ser tornar também consciência mais ou menos adequada da vida do corpo, da existência do próprio corpo, sem contudo, obter, *a priori*, um conhecimento científico ou imediato de

toda a fisiologia que envolve as reações corporais. Para conhecermos adequadamente (verdadeiramente) determinada coisa, a mente jamais deve se isolar do corpo, abstrair-se do corpo. Muito pelo contrário, para Spinoza (2007), quanto mais apto é um corpo para se relacionar com as coisas, mais apto se torna a mente em conhecer a natureza. A união corpo-mente faz a força e não a sua dissolução. O que aumenta ou diminui a potência de agir do corpo simultaneamente aumenta ou diminui a potência de agir da mente e vice-versa (SPINOZA, 2007).

As emoções são uma extensão do próprio corpo, na realidade. Contudo, boa parte da educação escolar tenta por tudo crer que seja possível eliminar os sentimentos pela via da medicalização, inclusive. Quem mais lucra com tal situação é a indústria farmacêutica que ocupa uma das primeiras posições em vendas no mundo. É também por meio de remédios que a emoção tem sido aniquilada e com ela, o corpo e toda a potência dele de ser, estar, agir e **criar** no mundo. Esquece-se que a **atividade intelectual é desejante** (!) e que o ato de conhecer somente se dá em toda a sua plenitude se for levado em consideração a condição humana essencialmente afetiva (SPINOZA, 2007) onde o seu “desenvolvimento tem como fonte o **ambiente** e a **criação**, a determinação e a liberdade”, conforme Sawaia e Silva (2015, p. 355, grifos nossos).

Aliás, explicitamos que a **criação**, para a perspectiva histórico-cultural, teve no passado (na história da espécie humana), tem no presente (no desenvolvimento individual da pessoa) e certamente terá no futuro um papel fundamental na manutenção e no desenvolvimento da vida do ser humano. A própria existência impõe desafios que para serem superados necessitam da criação. Viver é criar e superar as contínuas inaptações. Estas, como expomos, engendram o desenvolvimento.

Criação e inaptação se relacionam com a educação. Isto é, para a perspectiva histórico-cultural, uma educação que não desafia e que não possibilita atos criadores é incompleta, insuficiente. Demonstramos que, para a perspectiva histórico-cultural, a educação é a própria vida e por isso, quanto mais a escola erige muros e se separa da vida, mais ela deseduca. Isto inverte toda a lógica escolarizada que presume existir atividades verdadeiramente educativas

dentro das instituições formais de ensino que se fecham para a vida. Desta forma, a escola não se justifica, para Vigotski (2010a).

Se refletirmos que a música está na vida e a vida é a própria educação, à medida que a música se afasta da vida na escola, ela se afasta, na realidade, da educação. Esta constatação, possibilitada pelas lentes teóricas da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, vai na contramão de uma educação musical que enquanto prática e ciência segue a lógica escolarizada, defendendo e investigando mais atividades musicais escolarizadas e menos atividades musicais que realmente se enraízam na vida, isto é, na educação. É notório que mesmo as músicas populares oriundas de tradições orais dos mais diversos países estejam a cada dia que passa, sendo escolarizadas (GONÇALVES, 2013).

Vimos que o professor, na perspectiva histórico-cultural, **é a própria experiência** ou, na melhor das hipóteses, o organizador do meio social educativo e isto significa dizer que, na verdade, o educador, com o auxílio do ambiente, consegue possibilitar intencionalmente a promoção do desenvolvimento (que pode ou não acontecer) das pessoas levando-se em consideração as suas próprias experiências anteriores. Vale ressaltar que o educador não educa o adulto, ele no máximo, educa a criança porque, com efeito, consegue intervir nos processos de desenvolvimento interno e explosivo do organismo desse ser. O termo educação só se aplica às crianças ou à infância, para a perspectiva histórico-cultural. Aos adultos, a terminologia apropriada é reeducação porque o adulto, em suas experiências, ao contrário da criança, já foi educado pela vida (mas pode se reeducar durante toda a existência). A criança não, para ela, tudo é educação porque tudo é desenvolvimento, tudo é novo, caminha para a vida adulta na medida que desenvolve seus órgãos biológicos que, na cultura, vão se tornando sociais e adquirindo múltiplas funções. Um mesmo par de mãos podem digitar, tocar algum instrumento musical, escrever, desenhar, etc. Cabe aqui ressaltar que nos animais não humanos, os órgãos comumente possuem uma única função estritamente biológica, a-cultural. Isto é, garras para agarrar, ferrão para picar, etc. O ser humano, na cultura, torna-se um ser de possibilidades. Seus órgãos podem assumir inúmeras funções de acordo com as ferramentas culturais que

são inventadas em cada período histórico. Isto é, não sabemos do que um corpo é capaz (SPINOZA, 2007) porque também não sabemos do que a cultura humana é capaz. Sendo assim, a cultura torna-se um campo do ilimitado, do desconhecido. Afinal, não sabemos acerca das invenções do futuro e de que modo elas impactarão o conhecimento e a nossa estrutura orgânica, nossa unidade corpo-mente afeto intelectual.

Vale lembrar que Vigotski não acredita no que ele chama de “ensino direto” ou numa educação escolar em que o professor encare o aluno como uma “tábula rasa” desprovida de experiência — que pode ser cognitivamente quantificado por meio de provas e de exercícios que refletem tão somente a reprodução de conteúdos estampados no papel daquilo que supostamente foi aprendido em classe.

Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado (VIGOTSKI, 2009, p. 72).

Para a perspectiva histórico-cultural, a velha (mas ainda vigente) educação escolar intelectualista que não toca o coração do aluno, na realidade, nada educa. Somente o aluno pode educar-se conforme as vivências que ele vai obtendo no meio social. Qualquer educação ou ensino que pregue o contrário é infrutífero e trabalha contra a educação, contra o desenvolvimento e a reeducação que, para a perspectiva-histórico, pode ocorrer durante toda a vida do indivíduo. Este é um todo único que vivencia o mundo e as relações sociais de uma determinada maneira. Cada pessoa se desenvolve de um modo particular. A perspectiva histórico-cultural demonstra que apesar do ser humano ser biologicamente limitado em sua constituição fisiológica (não desenvolve asas, etc.), culturalmente é ilimitado porque não está preso à sua condição natural, como ocorre com os outros animais, podendo se desenvolver ilimitadamente, se for o caso. É assim que a musicalidade, comportamento adquirido na história natural do ser humano, pode ser desenvolvida de modo ilimitado na cultura por meio de atividade musicais educativas voltadas para esse fim (PEDERIVA; TUNES, 2013).

Podemos dizer que assim como ocorre com a fala ativa da criança, que se origina no meio social e se desenvolve com o passar dos anos na cultura até a fala interna e com isso a possibilidade de regulação do próprio comportamento (VIGOTSKI, 2007), também existe uma musicalidade social (que acontece na cultura) e uma musicalidade interna. A primeira é aquela que, tal como a fala ativa, é compartilhada no meio social e regulada e significada mais pelo outro. A segunda é quando a pessoa passa a regular e significar sua própria musicalidade ou o seu comportamento musical (que é aprendido e desenvolvido na cultura). Na cultura, a vivência musical enquanto unidade pessoa-música vai se forjando no indivíduo. As relações inter-musicais (do outro para si) precedem as intramusicais (de si para si). Contudo, não se dissocia de modo estanque o que é o meio social e o que é o indivíduo porque ambos perfazem uma unidade indissociável. A teoria de Vigotski leva em consideração o aspecto imanente e dialético que envolve a complexa e tênue relação entre o indivíduo e o meio social. É impossível pensar um sem o outro ou dualizar algo que é uno. O meio social não é externo ao indivíduo assim como o indivíduo não está além do meio social, em suma.

Enfim, dentre outras coisas, as concepções sobre educação, desenvolvimento, ensino, professor, aluno, escola e experiência advindos da perspectiva histórico-cultural, quando transpostas para a educação musical, permitem enxergá-la por outras lentes teóricas. Refletir sobre a educação musical por meio de alguns princípios estabelecidos pela perspectiva histórico-cultural convida a comunidade científica a pensar o campo de uma outra maneira e a conhecer mais a teoria desenvolvida por Vigotski.

CAPÍTULO III

PELAS LENTES DA DIALÉTICA: CARÁTER METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

As águas que Vigotski bebeu: em busca de suas fontes para enxergar a educação musical pelas lentes teóricas da perspectiva Histórico-Cultural

*A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky se inscreve na linhagem das posições de **Spinoza** [...] assim como de **Marx e Engels**. Como eles, Vygotsky adota o ponto de vista **monista**, segundo o qual o ser humano constitui um aspecto particular da natureza, por oposição ao dualismo cartesiano. Vygotsky se inscreve também em uma perspectiva dialética, pois encara o desenvolvimento como um processo histórico, produto de uma dinâmica interna complexa [...] Vygotsky procura ultrapassar as abordagens dualistas e reducionistas (LEGENDRE, 2010, p. 450-451, grifos nossos).*

Compreender a teoria de Vigotski é conhecer o que está para além de suas definições. É ir às raízes filosóficas de seu raciocínio. É, sobretudo, conhecer os pressupostos de pensadores que tiveram um profundo impacto na compreensão de mundo de **Vigotski**, isto é, Karl **Marx** e Benedictus de **Spinoza**. Estes três teóricos, além da semelhança de terem sido explícita ou implicitamente perseguidos em vida e serem de origem judaica e a seu modo, verdadeiros revolucionários, são filosoficamente realistas, imanentes, materialistas (ou substancialista, no caso de Spinoza) e dialéticos. Isto é, partem do princípio pelo qual o **movimento contraditório** natural (material) e social determina tudo o que há, inclusive, o comportamento biológico e cultural do ser humano, o corpo, a mente, a consciência, a razão, o afeto e as ferramentas culturais. Basta lembrar que foi graças à existência objetiva da matéria que o surgimento do Universo, das coisas, dos seres humanos, da sociedade e do planeta tornou-se possível.

Sintetizando, dentre outras coisas, os pensamentos de Karl, Benedictus e Lev conseguem ser ao mesmo tempo **imanentes**; pois, acreditavam que as coisas existiam materialmente eram humanamente cognoscíveis, **monistas substancialistas**; estudavam os problemas científicos por meio da unidade do todo; **dialéticos**, levavam em consideração, dentre outros fatores, a história e o

ser humano como um processo contraditório e permeado de constantes conflitos e superações. Por fim, são também **materialistas**, pois, se debruçavam em investigar a base material do que foi registrado, das coisas na sociedade e na natureza⁴⁹. Esta, que produz constantemente a matéria, nas palavras de Vigotski (2004, p. 144, grifos nossos), “**não foi criada, mas surgiu num processo de desenvolvimento**”. Aqui reside um princípio importante do pensamento materialista que está contido tanto em Spinoza quanto em Marx. Para estes materialistas (guardando as devidas peculiaridades filosóficas e históricas de cada um), a natureza, que também é extensão, matéria, é movimento e contradição⁵⁰, precede e independe da consciência, é indestrutível, eterna, infinitamente divisível e variada, conforme demonstrou Spinoza (2015, p. 133-135-149), e **incriada** porque ninguém a criou a não ser Deus (natureza), que é a única coisa causa de si mesma e causadora de tudo o que há.

O pensamento filosófico **imanente monista-materialista**, ao contrário do transcendente dualista-idealista, defende a ideia de que Deus (natureza) é simultaneamente o Criador e a própria Criação, por esta razão torna-se equivocada, dentre outras coisas, a noção de causa e efeito enquanto dois momentos distintos (SPINOZA, 2007; 2014). Sendo assim, Deus jamais se afasta de suas produções ao criá-las. Ele é a natureza que se revela em seus infinitos modos e justamente por isso, está em tudo o que cria, inclusive na matéria⁵¹. Assim como a natureza, a matéria, do ponto de vista da eternidade (natureza *naturante*), não surge num momento exato do tempo e do espaço, ela

⁴⁹ Vigotski (1999a), em sua monografia, ao invés de se ater às especulações filosóficas dadas a priori sobre o “Hamlet” de Shakespeare, se ateu ao material (até aqui era materialista), ao próprio texto em si para construir de fato a compreensão da obra pela obra pelo viés crítico ou pela “crítica do leitor”.

⁵⁰ A todo instante, a natureza produz matéria pelo princípio dialético da negação. Isto é, uma estrela que se explode nega a si mesma e se supera, se transformando em outro tipo de matéria, replicando-se a si mesma até o infinito. É por isso que, nesse sentido, a matéria é indestrutível.

⁵¹ Conforme Spinoza (2007, 2014), o ser humano é uma coisa criada, por exemplo. Como todas as coisas criadas, o ser humano é, assim como a matéria, apenas **um dos infinitos modos (modificações)** causadas pela substância (natureza ou Deus). Sendo assim, para Spinoza (2007), Deus é, por um lado, uma natureza *naturante* ou a própria Criação infinita e atemporal em seus eternos **atributos**, por outro lado, é uma natureza *naturada* ou produtora de coisas finitas e temporais em seus **modos** (SPINOZA, 2007). A essência dos modos ou das coisas criadas é finita. A essência dos atributos de Deus é infinita. Spinoza (2007) faz essa clara distinção em toda a sua obra entre os **atributos** (infinitos) de Deus ou da natureza e os **modos** (finitos) criados por Ele ou pela natureza. O atributo, mesmo sendo a causa do modo (efeito), não se separa dele em nenhum momento. Sendo assim, as coisas criadas podem ser compreendidas do ponto de vista de seus **atributos** (ou da eternidade atemporal) ou do ponto de vista de seus **modos** (ou da temporalidade finita).

não tem uma gênese, um ponto fixo ou determinado, uma **existência** temporal delimitada. Ela é, sobretudo, **essência** atemporal (sem finitude), processo, produção e desenvolvimento incessantes. O tempo ou duração só passaram a existir após a criação material da natureza por ela mesma (SPINOZA, 2015, p. 249).

Não podemos imaginar nenhum tempo nem duração antes da criação, mas estes começaram com as coisas. O tempo, com efeito, é a medida da duração, ou antes, não é nada além de um modo de pensar. Por isso pressupõe não apenas alguma coisa criada, mas principalmente homens pensantes. A duração cessa quando cessam as coisas criadas, e começa quando começam a existir as coisas criadas; digo *coisas criadas*, pois a Deus não compete nenhuma duração, mas apenas a eternidade [...] a duração pressupõe as coisas criadas, ou ao menos a supõe. Aqueles que imaginam a duração e o tempo antes das coisas criadas sofrem do mesmo preconceito daqueles que forjam um espaço fora da matéria, como é por si suficientemente manifesto. Isso sobre a definição de criação (SPINOZA, 2015, p. 249, *itálicos do original*).

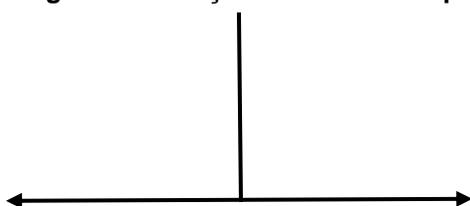
A afirmação acima do ilustre filósofo holandês, que é digna de infindáveis problematizações, ainda é discutível, definitivamente. Pois, até o presente momento, as teologias, as filosofias e as ciências não souberam explicar com absoluta certeza onde, como, porquê e para que a natureza (ou Deus) criou a si mesma e a todas as coisas.

Quando pensamos na teoria científica da origem do Universo mais amplamente aceita e difundida no mundo e especialmente na academia que é o “*Big Bang*” (GLEISER, 2017a, b), estabelecemos um marco mais ou menos preciso que contabiliza alguns bilhões de anos. Contudo, cogitamos: mas, o que veio antes da origem do Universo ou da matéria e assim infinitamente?⁵² Conforme depreendemos da filosofia de Spinoza (2007), a resposta possível é a seguinte: **Deus**, isto é, a **única causa de si** e **primeira** de todas as coisas. Contudo, o Universo, enquanto natureza *naturada* teve uma gênese determinada (porque é coisa criada e por isso, tem duração e é finito), mas **não** enquanto natureza *naturante*. Pois, sendo Deus a própria Criação (natureza *naturante*), é eterno e, portanto, sem duração, atemporal (porque não foi criado por nenhuma

⁵² Esta pergunta é, segundo o renomado físico Michiu Kaku (2017), **o maior mistério de toda a ciência**.

outra coisa, ou seja, é incriado e sem duração)⁵³. O gráfico abaixo esquematiza a ideia esboçada acima em que a linha do meio representa o momento do surgimento da matéria, a seta da esquerda o que viria antes (natureza *naturante*) e a seta da direita, o depois (natureza *naturada*).

Figura 2: Esboço da linha do tempo



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Imaginemos que essa figura acima esteja em movimento e evidenciaremos que ela serve como um princípio explicativo do próprio desenvolvimento da natureza (enquanto natureza *naturada*), do ser social e da sociedade. Pois, uma seta impele para o passado e outra para o futuro de um presente que é o elo entre momentos que perfazem uma unidade, um todo. O **permanente** em tudo (em relação às coisas criadas) é quase uma impossibilidade lógica. Lembrando as palavras de Montaigne (Essais, II, p. 2) apud Konder (2004, p. 15):

Todas as coisas estão sujeitas a passar de uma mudança a outra; a razão, buscando nelas uma subsistência real, só pode frustrar-se, pois **nada pode apreender de permanente**, já que tudo ou está começando a ser – e absolutamente ainda não é – ou então já está começando a morrer antes de ter sido (grifos nossos).

A **dialética** é o **fluxo material, imanente, contínuo e contraditório** entre passado, presente e futuro que se traduzem, não necessariamente nesta ordem, em uma tese (afirmação), uma antítese (negação) e uma síntese (superação ou não) tanto da realidade natural quanto social (VIGOTSKI, 2004). Conforme Lefebvre e Guterman (2011, p. 20), a dialética pode ser entendida da seguinte forma: “conflito, choque, relação viva na qual os contrários se produzem e se

⁵³ Ao que parece, as teorias da física não entraram em um consenso absoluto sobre (1) a origem exata do Universo ou (2) se existiram inúmeros *Big Bangs* ou (3) se ele é finito ou infinito ou (4) se existem outros Universos além do conhecido ou (5) se há vida material inteligente fora do Planeta Terra (EINSTEIN, 1994; GLEISER, 2017a, b; FILHO, 2017; BERGMANN, 2017).

mantêm um e outro em sua própria luta, até a vitória de um deles ou até a mútua destruição – assim, a luta das espécies animais, classes sociais, etc”.

Na concepção imanente e dialética de raciocínio, a noção de causa e efeito como momentos distintos é abalada porque, no final das contas, é um único processo de continuidades e rupturas.

Quando pensamos em uma coisa que se transforma, percebemos que não é suficiente afirmar que o estado A desapareceu pura e simplesmente e que apareceu um estado B. Algo de A perdura em B; a anulação de A não é absoluta; ainda pensamos em A quando pensamos em B. A consciência [...] contenta-se em afirmar: “B é outro que A”. A consciência dialética percebe que esta palavra – *outro* – dissimula relações. A negação é uma relação. Nosso passado perdura em nós e, contudo, ele não existe mais (LEFEBVRE; GUTERMAN, 2011, p. 17, itálico do original).

Em termos dialéticos, pode-se dizer que A (tese) não é B (antítese). Mas, tem A no B. O C (síntese) surge das contradições (oposições, negações) da relação entre A e B. Contudo, tem A e B no C. Mas, C não é A nem B. Por exemplo, o bebê recém-nascido (C) não é nem a mãe (A) nem o pai (B), mas contém propriedades genéticas de ambos, ainda que sendo um ser único, diferente de quem o precedeu. Na realidade, “a *lógica dialética* corresponde efetivamente à lógica das diferenças, à lógica das oposições” (LEFEBVRE, 1991, p. 15, itálicos do original). Até mesmo a existência **natural, humana e social**, queira-o ou não, são permeadas constantemente pela oposição, pela negação. Esta impulsiona o movimento e os desafios que tornam o desenvolvimento possível na **vida**, que para Vigotski (2010a), sempre é bom lembrar, é a própria **educação**.

A **música, enquanto atividade educativa**, quando não se realiza na vida não pode ser de fato, uma educação musical. Esta negação, esta antítese, **esta contradição, enfim, exige uma superação**, em um primeiro momento, mais teórica do que prática. É que, de um modo abrangente, a aplicação de uma teoria na realidade objetiva é algo que não depende apenas da vontade política dos pesquisadores porque exige esforços de outras instâncias. Em outras palavras, é relativamente difícil que as descobertas científicas se transformem imediatamente em uma ideologia estatal, política ou pedagógica, por exemplo.

Contudo, em teoria, existe a possibilidade de haver outro modo de conceber a educação musical que contenha princípios fundamentados em uma perspectiva que privilegia mais a **dialética da vida** do que a escola (VIGOTSKI, 2010).

Para Vygotski (1997b, p. 177), até mesmo a ciência se daria por meio da dialética:

El desarrollo de las ideas y concepciones científicas se produce de forma dialéctica. Durante el proceso de desarrollo del conocimiento científico, se suceden puntos de vista opuestos sobre el mismo objeto de estudio y, con frecuencia, una nueva teoría conserva aquellos logros de la teoría precedente que han resistido la verificación histórica, pero en su formulación y en sus conclusiones trata de superar las limitaciones de éstos y abarcar nuevas y más profundas capas de fenómenos.

Mas, afinal, o que seria a dialética inserida no materialismo ou o materialismo histórico-dialético, inclusive, quando se trata de Vigotski? De acordo com Sirgado (2000, p. 50),

O materialismo dialético não é só método, como pode dar a entender uma leitura pouco atenta [...] de Vigotski [...] ele é também uma teoria, ou seja, um complexo conceptual que permite pensar um objeto. É teoria e método, como elementos interligados e aspectos diferentes de uma mesma realidade. Não só teoria, pois não escaparia do dogmatismo das teorias clássicas da filosofia do conhecimento. Não só método, pois perderia o estatuto de ciência que precisa de um objeto.

O autor ainda nos esclarece o seguinte:

Se o objeto do materialismo dialético ocupa o campo da “teoria do conhecimento” da filosofia clássica, o faz de forma muito diferente: no lugar de ser uma teoria das condições formais, intemporais e a-históricas da produção do conhecimento – como a filosofia do “cogito” (Descartes, Husserl), das “formas a priori” (Kant) e do “saber absoluto” (Hegel) – é, ao contrário, uma teoria das condições reais, materiais e sociais, da sua produção (SIRGADO, 2000, p. 50).

Ao sintetizar o que seria o conhecimento humano, Lênin (2011, p. 200) alega: “O conceito (o conhecimento) descobre no ser (nos fenômenos imediatos) a essência (a lei da causa, da identidade, da diferença, etc.). É este o caminho realmente universal de todo conhecimento humano (de toda ciência) em geral”.

Ainda de acordo com Lênin (2011, p. 181): “o conhecimento... encontra diante de si o ser verdadeiro como uma realidade dada independentemente das opiniões (*Setzen*) subjetivas. (Isto é materialismo puro!)”. Isto é spinozismo puro, podemos acrescentar! É que para Spinoza (2007), o conhecimento adequado (verdadeiro) de algum objeto é aquele que independe de nossa imaginação (nossas imagens) possibilitada por nossa percepção fisiológica no encontro com as coisas. Por exemplo, as pessoas dizem cotidianamente que o Sol nasce em uma direção e se põe em outra, mesmo após séculos de Copérnico ter demonstrado que não é o Sol que gira em torno da Terra e que, portanto, não é o Sol que “nasce” e se põe para a Terra. Mas, justamente o contrário. Outro exemplo é que as pessoas enxergam o Sol como uma bola no céu menor do que a própria Terra. Esta é a imagem do Sol que afeta o olho humano – mesmo sabendo-se que o Sol é muitas vezes maior do que a Terra. Este é um conhecimento verdadeiro (claro e distinto) e independente das opiniões humanas subjetivas ou de nossas percepções individuais.

Daí a importância de conhecermos as grandes descobertas da ciência sem, contudo, nos descolarmos da vida e das necessidades oriundas da prática, da práxis. Contudo, é importante irmos além das aparências, além do imediato, além do pragmatismo. O conhecimento, as grandes descobertas mudam a perspectiva da vida humana do ponto de vista epistemológico e ético. Darwin (2004) abalou o mundo com a ideia de que os seres vivos evoluem e que por isso não surgem do dia para a noite. O heliocentrismo copernicano desfez (não sem muitas mortes) o pressuposto de que o planeta terra e o ser humano seriam o centro do Universo, etc.

O **método** de conhecer as coisas ocupa um lugar importante na filosofia de Spinoza (2014). Para este autor, o conhecimento claro (ou verdadeiro) jamais induz ao erro justamente porque não se fixa nas opiniões ou em crenças, ainda que as últimas sejam necessárias para se chegar à verdade. Sobre a crença, Spinoza (2014) assegura:

A crença é uma poderosa convicção por razões, que me convence em meu intelecto de que a coisa é verdadeiramente, fora do meu intelecto, tal qual estou convencido de que é em meu intelecto. Digo uma poderosa convicção por razões, para distingui-la tanto da opinião, sempre duvidosa e sujeita ao erro,

como do saber, que não é um convencimento por razões, mas uma união imediata com a própria coisa. Digo ademais que essa coisa é *verdadeiramente, fora do meu intelecto, tal qual* ela é em meu intelecto. *Verdadeiramente*, porque nesse modo de conhecimento as razões não podem enganar, senão não se distinguiriam da opinião. *Tal qual*, porque esse modo de conhecimento pode me dizer somente o que deve ser a coisa, não o que ela é verdadeiramente, senão não se distinguiria do saber. *Fora*, pois nos faz gozar intelectualmente não do que está em nós, mas do que está fora de nós (SPINOZA, 2014, p. 98, itálicos do original).

Sintetizando, Spinoza (2014) explica:

De passagem diremos mais uma vez o que são a *opinião*, a *crença* e o *conhecimento claro*. O primeiro nós chamamos aqui opinião, o segundo crença, mas o terceiro é o que chamamos conhecimento verdadeiro. Chamamos *opinião* ao primeiro porque está sujeito a erro e porque jamais tem lugar com respeito a algo de que estamos certos, mas só quando se fala de conjecturar e supor. Chamamos *crença* ao segundo porque as coisas que apreendemos unicamente pela razão, nós não as vemos, mas somente as conhecemos pelo convencimento, no intelecto, de que devem ser assim, e não de outra maneira. Porém, denominamos *conhecimento claro* àquele que não é por convencimento da razão, mas sim por um sentir e um gozar da própria coisa; esse conhecimento vai muito além dos demais (SPINOZA, 2014, p. 94, itálicos do original).

Voltando ao materialismo dialético, segundo Lênin (2011, p. 166, grifos do original):

O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente ao objeto. O *reflexo* da natureza no pensamento humano deve ser compreendido não no modo “morto”, não “abstratamente”, não sem *movimento*, **NÃO SEM CONTRADIÇÃO, MAS NO PROCESSO ETERNO DO MOVIMENTO** [sic], do surgimento das contradições e da sua resolução.

Ao sintetizar o que é **dialética materialista**, Lênin (2011, p. 162, itálicos do original) explica:

As leis do mundo exterior, da natureza, divididas em *mecânicas* e *químicas* (isto é muito importante), são os fundamentos da atividade humana dirigida a um fim. O homem, em sua atividade prática, tem diante de si o mundo objetivo: depende dele e determina a sua atividade por ele. Sob esse ângulo, do ponto de

vista da atividade prática (coloca uma finalidade) do homem, causalidade mecânica e química do mundo aparece como algo *exterior*, secundário, oculto. Duas formas do processo *objetivo*: a natureza (mecânica e química) e a atividade do homem *que se coloca um fim*. A relação entre essas duas formas. Os fins dos homens parecem inicialmente estranhos (“outros”) em relação à natureza. A consciência do homem, a ciência (“o conceito”), reflete a essência, a substância da natureza, mas, ao mesmo tempo, esta consciência é exterior à natureza (não coincide com ela imediatamente, de uma só vez). A técnica mecânica e química serve aos fins do homem precisamente porque seu caráter (sua essência) consiste na sua determinação pelas condições externas (leis da natureza).

Diante do que foi exposto na citação acima, concordamos com Lefebvre e Guterman (2011, p. 22, grifos nossos) quando dizem o seguinte:

A dialética só se mantém como dialética se não deixa fora dela o materialismo, se se une a ele. Para o idealismo [por exemplo], a ideia se exterioriza e se degrada em natureza. Para o materialismo, a natureza se supera e a ideia supõe e envolve as relações da natureza e da sociedade humana, **sua luta e sua unidade**.

Neste trabalho como uma **unidade**, como um **todo**, busca-se explicitar uma negação (**antítese**) que fazemos de uma educação musical, afirmando um outro ponto de vista oposto (**tese**) para conseguir propor e estabelecer, ao final, uma superação, um outro modo de educação musical, enfim, **uma nova síntese** que certamente irá ser permeada por novas contradições, transformações e assim por diante. Estes embates, de um modo geral, constituem a dialética. Por este termo, se entende variadas coisas.

Dialética era, na Grécia Antiga, a arte do diálogo. Aos poucos, passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão. Aristóteles considerava Zênon de Eléa (aprox. 490-430 a.C.) [discípulo de Parmênides e defensor de que o movimento era ilusório] o fundador da dialética. Outros consideram Sócrates (469-399 a.C.) [...] na acepção moderna, entretanto, a dialética significa outra coisa: é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. No sentido moderno da palavra, o pensador dialético mais radical da Grécia Antiga foi, sem dúvida, Heráclito de Éfeso (aprox. 450-580 a.C.). Nos fragmentos deixados por Heráclito, pode-se ler que tudo existe em constante mudança, que o

conflito é o pai e rei de todas as coisas. Lê-se também que vida ou morte, sono ou vigília, juventude ou velhice são realidades que se transformam umas nas outras [...] os gregos [...] chamaram o filósofo de Heráclito, o Obscuro. Havia certa perplexidade em relação ao problema do movimento, da mudança. O que é que explicava que os seres se transformassem, que eles deixassem de ser aquilo que eram e passassem a ser algo que antes não eram? Heráclito respondia a essa pergunta de maneira muito perturbadora, negando a existência de qualquer estabilidade do ser. Os gregos preferiam a resposta que era dada por um outro pensador da mesma época: Parmênides. Parmênides ensinava que a essência profunda do ser era imutável e dizia que o movimento (a mudança) era um fenômeno de superfície. Essa linha de pensamento – que podemos chamar de **metafísica** – acabou prevalecendo sobre a dialética de Heráclito [...] embora menos radical que Heráclito, Aristóteles (384-322 a.C.) foi um pensador de horizontes mais amplos que o seu antecessor; e é a ele que se deve, em boa parte, a sobrevivência da dialética (KONDER, 2004, p. 7-8-9-10, grifos nossos).

“De modo sumário, pode-se definir a dialética como a **doutrina da unidade dos contrários**. Desse modo, será captado o núcleo da dialética”, advogava Lênin (2011, p. 185, grifos nossos). Em outras palavras ou em mais detalhe:

Nem a pura negação, nem a negação vazia, nem a negação *cética*, nem a hesitação, nem a dúvida são características e essenciais na dialética – a qual, bem entendido, contém em si um elemento de negação e até mesmo como o elemento mais importante –, mas a negação como momento do desenvolvimento; que mantém o positivo, isto é, sem qualquer hesitação, sem ecletismo [...] o “momento dialético” exige que se indique a “*unidade*”, ou seja, a conexão do negativo com o positivo, a descoberta desse positivo no negativo. Da afirmação à negação, da negação à unidade com o afirmado: sem isto, a dialética se converte numa negação vazia, num jogo ou em ceticismo (LÊNIN, 2011, p. 188-189, itálicos do original).

Sobre o pensamento metafísico, Marx (2011) e Vigotski (2007) fazem duras críticas. É que, de modo geral, os metafísicos presumem a manutenção do *status quo* científico e societário e levam consigo uma perspectiva utópica e idealista das coisas que lhes permitem ficar encerrados ao que pensam, isto é, às “teorias” que, muitas vezes, não conseguem explicar ou transformar a realidade concreta, prática. Marx, pensador que também foi o arcabouço teórico de Vigotski, jamais foi um filósofo utópico, alertava Lenine (1970).

Não existe um grão de utopia em Marx: ele não inventa, não idealiza, peça por peça, uma sociedade <<nova>>. Não; ele estuda, como um *processus* de história natural, o *nascimento* da nova sociedade a partir da *velha*, as formas de transição desta para aquela. Ele aprende a experiência concreta do movimento proletário de massas e procura extrair dele lições práticas (LENINE, 1970, p. 55, *itálicos do original*).

A dialética materialista marxista vai de encontro à metafísica por negar qualquer conteúdo de verdade estabelecido por uma compreensão de mundo apriorística, inata, ideal e utópica. De educadores idealistas o mundo sempre foi farto, convenhamos! A educação, pela concepção idealista, como o próprio nome já diz, é ideal. Isto significa dizer que nessa perspectiva o professor, aluno, a escola, as salas de aula e o conteúdo ministrado são ideias ou dados metafísicos (leia-se estáticos) descolados da materialidade.

Dessa forma, a educação escolar não consegue acompanhar o fluxo histórico. Por isso que ainda continua sendo basicamente a mesma. Isto é, desde a invenção da escola moderna como uma instituição social, muitas coisas são feitas da mesma forma de maneira diferente. Em algumas instituições escolares, por exemplo, não se usa mais o quadro negro e o giz, porém, são utilizadas lousas digitais que realizam praticamente a mesma tarefa. O mesmo ocorre com a função do professor que ainda continua a desempenhar, mesmo que realize extensos (quase infinitos) cursos de formação continuada, o ensino e a avaliação da aprendizagem dos educandos.

A desumanização da educação acontece justamente quando um suposto detentor do saber replica a sua própria forma de ser e pensar nos alunos, estipulando, amparado pelos parâmetros advindos das políticas institucionais e de educação, um tempo de aprendizagem obrigatório para todos. Ora, o professor, mantendo-se afastado do aluno, jamais poderá conhecer a realidade social vivenciada pelo último. Que situação os docentes se encontram em que para lidar com pessoas precisa-se fazer cursos de formação? É como se precisassem de instrução para saber conviver com o outro. Não raro, alguns educadores musicais, apoiados no que poderia se chamar “mito romântico da

genialidade musical”, estabelecem metas de treino que fazem certos alunos beirarem a quase absoluta insanidade mental⁵⁴.

Outros educadores musicais, por suposto nojo, evitam a mínima aproximação física com os alunos e quando assim o fazem, passam álcool nas mãos para barrar qualquer forma de contaminação biológica (ROMÃO, 2016, comunicação pessoal). Uma educação musical nesses moldes não pode ser chamada de humana, ao menos, na concepção de Vigotski. Uma educação musical idealista e dualista não consegue nem sequer penetrar a realidade social na qual o estudante está envolvido, e com isso, nem mesmo aceita trabalhar com a música ouvida pelo próprio educando.

É importante ressaltar, voltando à dialética, que o filósofo idealista Platão a concebia, segundo Lefebvre e Guterman (2011, p. 16), como “um método para encontrar não diferenças, mas identidades, resolvendo as contradições nas ideias puras até o acordo final”.

Para os sofistas e os céticos, ao contrário, a dialética era um modo de confronto, descobrindo que cada posição do pensamento só se definia pela posição antípoda, destruindo-se a si mesma. Em Hegel, enfim, a luta e os compromissos entre estas determinações são superados. Elas deixam de ser exteriores umas às outras. O sentido histórico e a teoria da evolução, frutos do século XVIII e da época revolucionária, unem-se à lógica antiga. A lógica e a história, vinculando-se, dão um decisivo passo adiante. A lógica torna-se concreta e a história torna-se inteligível, conectado o seu movimento ao das contradições do pensamento. Hegel toma consciência, simultaneamente, da **contradição** e da **unidade** - do **movimento** e do **inteligível**. Em vez de opor-se à contradição (o que deixava fora da unidade todos os fatos reveladores de antagonismos e oposições), a unidade racional torna-se **unidade contraditória. A dialética se funda como ciência** (LEFEBVRE; GUTERMAN, 2011, p. 16-17, grifos nossos).

Ciência que, conforme Lênin (2011, p. 167, itálicos do original), estuda “O *conjunto* de todos os aspectos do fenômeno, do real e suas relações mútuas – eis do que se compõe a verdade”. O autor prossegue:

⁵⁴ Sobre o assunto, conferir o filme intitulado “*Whiplash: Em Busca da Perfeição*” do diretor Damien Chazelle. O filme retrata a vida de um jovem músico chamado Andrew Neiman na luta para ser o melhor baterista de jazz de sua geração. Para isso, acaba sofrendo nas mãos do professor Terence Fletcher, um exigente mestre do jazz. O professor ultrapassa os limites de exigência e leva Andrew a transformar seu sonho numa verdadeira obsessão e a colocar em perigo sua saúde física e mental.

Às relações (= transições = contradições) dos conceitos = conteúdo principal da lógica e seus conceitos (e suas relações, transições e contradições) são mostrados como reflexos do mundo objetivo. A dialética *das coisas* produz a dialética das *ideias* e não o inverso (LÊNIN, 2011, p. 167, itálicos do original).

Em outras palavras, complementando a explicação dos autores acima, Netto (2011) assegura:

Dialética denotava um método discursivo, uma forma retórica. Ao longo da história da filosofia no Ocidente, ora a dialética se referiu a esse significado original, ora ganhou outros sentidos. Na entrada da Modernidade, ela se constituiu como pedra angular do pensamento de Hegel, um filósofo que é, até hoje, para muitos, um pensador enigmático ou, no limite, cheio de obscuridades. Para Hegel, o que era dialética? De forma muito breve, pode-se dizer que era um modo de pensar o mundo, um 'método'. Em Hegel, esse método constitui uma superação da grande tradição intelectual que vem desde Aristóteles. Se você fala em método, logo está pensando em lógica. Aristóteles é o fundador de uma lógica rigorosa que vai ser conhecida nos manuais de filosofia como 'lógica formal', que se funda numa série de princípios e elementos. Um princípio importante, por exemplo, é o da não identidade: A não é igual a não-A. Hegel diria que essa é uma forma de pensar o mundo que não é falsa, mas é unilateral, insuficiente. Por quê? Porque A, se é diferente de não-A, é simultaneamente igual a não-A. Pode parecer muito confuso, mas o que Hegel está querendo dizer é que o 'mundo é um processo, movimento'. Em Hegel, o ser é processualidade. A dialética, para ele, é o método para pensar o mundo enquanto movimento (NETTO, 2011, p. 334).

A dialética é permeada por continuidades e rupturas. Hegel apud Lefebvre e Guterman (2011, p. 58, itálico do original) em sua "Lógica", afirma o seguinte: "Aquilo que se supera não é aniquilado. O não-ser é o *imediato*, uma coisa superada, ao contrário, é mediada; é o não-sendo, mas como resultado que surgiu de um ser; e a tem ainda, portanto, a determinação de onde provém".

A dialética, explica Netto (2011, p. 337), é "a expressão da história [...] um processo objetivo, o movimento tanto do ser natural quanto do ser social". Contudo, o autor faz uma clara distinção entre dialética da natureza e a dialética da sociedade.

A dialética da natureza não é igual à dialética da sociedade porque o ser social, embora surgido da natureza e a ela necessariamente vinculado, tem especificidades. Há

movimento, há contradição, há avanço, há superação, tanto na natureza quanto na sociedade. Mas a dialética da natureza não pode ser equalizada à da sociedade. Por exemplo, a categoria de liberdade – categoria que é um traço pertinente da realidade social, um modo de ser do real social – não existe na natureza. Na natureza não há liberdade, há acaso, azar, acidente, mas não liberdade. Esta é uma característica específica do ser social (NETTO, 2011, p. 337).

Continuando a distinção entre dialética natural e social, Netto (2011) prossegue:

Na natureza há movimento dialético, mas a dialética social não é a natural. Há uma história da natureza, como há uma história da sociedade. E, na medida em que a sociedade se constitui, ela interfere na natureza. Mas a história da natureza guarda uma diferença fundamental: não somos nós, os seres sociais, que a fazemos. Nós fazemos a nossa história, mas não fazemos a história da natureza. Nós também não fazemos a nossa história com liberdade absoluta, porque isso não existe (liberdade é escolher entre alternativas concretas) (NETTO, 2011, p. 337-338).

“Muito se fala atualmente sobre a dialética, entre nós”, admite Konder (1967, n. p). Este autor prossegue:

Alguns ainda se prendem à concepção tradicional da dialética e caracterizam-na apenas como arte do diálogo (e, por derivação, como a arte de demonstrar uma determinada tese mediante a classificação e a diferenciação de conceitos nela utilizados). Outros — menos eruditos e mais truculentos — encaram a dialética como um método altamente insidioso, praticado pelos inimigos da ordem constituída para confundir as mentes dos pacatos cidadãos [...] mas há os que — atualizados e clarividentes — identificam a **dialética com uma determinada orientação filosófica**, cuja origem remota se encontra nas intuições geniais de Heráclito de Éfeso, na Grécia Antiga, e que assumiu sua expressão moderna mais conseqüente no pensamento de Hegel e de Marx [...] durante muitos séculos, os filósofos ligados à orientação metafísica, ligados a uma visão contemplativa da história humana, se serviram abusivamente dos princípios da lógica formal para ensinar aos homens que a contradição é sempre a manifestação de um erro. Reagindo contra essa maneira de pensar, a **orientação dialética** chamou a atenção de todos para o fato de que a contradição é uma característica essencial (e insuprimível) da vida. **Quem fala vida diz movimento; e não há movimento onde não existe contradição** (KONDER, 1967, s. p, grifos nossos).

Diante do que foi exposto, a dialética pode significar muitas coisas. Mas, ainda assim, ela é muito ampla para ser definida em apenas um aspecto, em apenas um ângulo. Na realidade, ainda que Engels (s.d) apud Konder (2004, p. 58) tenha percebido que há na dialética três leis básicas, isto é, a lei da interpenetração dos contrários, da passagem da quantidade à qualidade e vice-versa e a negação da negação, existem muitas outras leis para serem descobertas, certamente. O **pensamento dialético**, se é que podemos dizer nestes termos, ainda não foi completamente compreendido em toda sua totalidade, sempre em processo, aberta e móvel, portanto (LEFEBVRE; GUTERMAN, 2011). O método materialista histórico-dialético coloca, como ocorreu, por exemplo, com Marx e Vigotski em seus estudos, na fronteira tênue entre o passado, o presente e o futuro, entre o que aconteceu, acontece e o que pode vir a acontecer, entre o conhecido e o desconhecido, entre o que se sabe e o que não se sabe, entre o que foi descoberto e o que ainda há por descobrir, etc. Aqui reside o caráter temporal-existencial e ao mesmo tempo atemporal-essencial da dialética. Esclarecem Lefebvre e Guterman (2011, p. 45, grifos nossos):

O **pensamento dialético** sonda sistematicamente o desconhecido, localiza os escolhos e os arrecifes, instala os faróis, estabelece pontes e rotas, alcança continentes novos. Método prudente, à primeira vista mais prosaico do que a grande metafísica, porém mais eficaz e profundo...**Seu lirismo, um lirismo de olhos bem abertos, ainda não se exprimiu inteiramente.**

Se nada escapa ao movimento, à dialética, o que dirá da ciência! Esta, para Vigotski (2004) e Marx (1974) deveria se voltar para a prática. Na realidade, como sentenciava Marx (1974, p. 11), “toda a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que fazem desembocar a teoria no misticismo encontram solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática”. Na primeira tese sobre o filósofo alemão Feuerbach (rio de fogo), Marx (1974, p. 7) faz uma distinção entre o seu materialismo e o velho materialismo, adotando a **prática social** como pedra angular sobre a qual se ergue toda a construção teórica nessa perspectiva.

O principal defeito de todo o materialismo passado (inclusive o de Feuerbach) é que o objecto, a realidade, o mundo sensível são nele subjectivamente entendidos (*Gegenstand*) apenas sobre a forma de objecto (*Objekt*) ou de intuição (*Anschauung*), mas enquanto actividade humana como uma actividade objectiva (*gegenstandliche*) [...] o problema de saber se o pensamento humano pode alcançar uma verdade objectiva não é um problema teórico, mas sim um problema prático. É na prática que o homem deve provar a verdade, ou seja, a realidade e o poder de seu pensamento. A controvérsia em torno da realidade ou irrealidade do pensamento – isolado da prática – é um problema puramente escolástico (MARX, 1974, p. 7-8, itálicos do original).

Ao que parece, Vigotski (2004, p. 52-53) entendeu tanto o preceito de Marx (1974) que chegou a alegar que era difícil saber quem veio primeiro ou quem influi em quem: se os filósofos sobre as pessoas ou as observações práticas cotidianas sobre os filósofos.

Todo conhecimento sempre surgiu e surge no fim das contas de alguma demanda ou necessidade prática, e se no processo de desenvolvimento ele [o conhecimento] se separa das tarefas práticas que o geraram, nos pontos finais desse desenvolvimento ele torna a voltar-se para a prática e nela encontra a sua suprema justificativa, confirmação e verificação (VIGOTSKI, 2010, p. 273).

“Para compreender é necessário começar empiricamente, estudar, elevar-se da empiria ao universal. Para aprender a nadar é necessário entrar na água”, dizia Lênin (2011, p. 174).

Enfocando a ciência psicológica, Vigotski (2004) afirma a importância que a prática tem sobre a metodologia científica:

As mais complexas contradições da metodologia psicológica recaem sobre o terreno da prática, porque somente aí podem encontrar solução. Nesse terreno as discussões deixam de ser estéreis e chega-se a resultados. **O método, ou seja, o caminho seguido**, é visto como um meio de cognição: mas o método é determinado em todos seus pontos pelo objetivo a que conduz. Por isso, **a prática reestrutura toda a metodologia da ciência** (VIGOTSKI, 2004, p. 346, grifos nossos).

“A atividade prática do homem teve que levar a consciência humana a repetir, milhares e milhares de vezes, as diferentes figuras lógicas para que estas pudessem adquirir o sentido de axiomas”, esclarece Lênin (2011, p. 164). Não

se pode negar que a ciência estuda fenômenos que muitas vezes não são do campo do empírico, do prático, do diretamente observável.

Constitui um grave erro pensar que a ciência só pode estudar o que nos mostra a experiência direta. Como o psicólogo estuda o inconsciente, como a historiador e o geólogo estudam o passado, o físico-óptico os raios invisíveis, o filósofo as línguas clássicas? Os estudos baseados na análise de vestígios de influências, em métodos de interpretação e reconstrução, na crítica e na indagação do significado foram tão úteis quanto os baseados no método de observação “empírica” direta (VIGOTSKI, 2004, p. 277, grifos nossos).

Na realidade, Vigotski (2004) intentava **inaugurar uma psicologia científica materialista e dialética até então inexistente** que não negaria a prática, mas que também não se resumiria apenas ao empírico, às aparências.

Se a forma de revelação e a essência das coisas coincidissem espontaneamente, então qualquer ciência seria desnecessária – escreveu Marx [...] por isso, este ponto de vista que se contenta com a forma de “revelações do objeto”, ou seja, somente com os dados empíricos sem a análise de sua “essência”, não é um ponto de vista científico (VIGOTSKI, 2005, p. 2).

A principal tese de Vigotski, se é que podemos dizer assim, era a de que havia uma crise na psicologia que precisava ser resolvida. O objetivo era inaugurar uma psicologia científica, de fato.

Essa crise está condicionada e determinada, por um lado, pelos êxitos do pensamento fisiológico, que com os métodos das ciências naturais exatas alcançaram os setores mais complexos e difíceis da atividade nervosa superior, e por outro, pela crescente oposição dentro da própria ciência psicológica aos sistemas tradicionais da psicologia empírica. A isso se acrescentou, além do mais, uma tendência, totalmente inevitável e que se podia esperar – e que se expande pela quase totalidade da atual frente russa da cultura –, **a revisar os fundamentos e princípios da psicologia à luz do materialismo dialético e a ligar a elaboração da investigação científica e teórica [...]** a premissas de caráter filosófico mais gerais e fundamentais (VIGOTSKI, 2004, p. 34, grifos nossos).

Ainda sobre o assunto, Vigotski (2007, p. 32) coloca:

*La crisis de la psicología es ante todo **la crisis de sus postulados metodológicos**. La esencia de esta crisis radica históricamente en la disputa entre las tendencias **materialistas y idealistas**, que se enfrentan en este campo del conocimiento con tal fuerza e ímpetu como en ninguna otra disciplina científica. La situación histórica de nuestra ciencia es tal que, hablando con palabras de Brentano. <<hay muchas psicologías, pero no existe una única psicología>>.*

De fato, Vigotski (2004) denunciou o dualismo que se traduzia ora em uma ciência idealista, transcendente, subjetivista por um lado ou simploriamente materialista, mecanicista e fisiológica, por outro. Vigotski (2004) apontou um caminho para a superação dessa crise propondo uma nova síntese.

A psicologia dialética parte, antes de mais nada, **da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos** [...] a psique não é [...] algo que jaz além da natureza, um Estado dentro de outro, mas, uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada do nosso cérebro. Assim como o resto da natureza, não foi criada, mas surgiu num processo de desenvolvimento. Suas formas embrionárias estão presentes desde o princípio: na própria célula viva mantêm-se as propriedades de mudar sob a influência de ações externas e de reagir a elas (VIGOTSKI, 2004, p. 144, grifos nossos).

Permita-se mencionar aqui que Vigotski (2004, p. 385, itálico do original) via dois caminhos para a psicologia enquanto conhecimento: “o da ciência e nesse caso deverá saber explicar; ou, o conhecimento de visões fragmentadas e, neste caso, é impossível como *ciência*”. Vigotski (2004) propunha estabelecer uma outra ciência psicológica, deixando bem evidente que em seu momento histórico, só poderia haver de fato uma única psicologia metodologicamente científica, geral. E era a marxista, dialética. Científica e geral porque consideraria todos os avanços conquistados pelas velhas psicologias articulando metodologicamente toda uma nova teoria que serviria de diretriz para a análise de todos os fenômenos psicológicos posteriores e também porque levava em consideração que **as relações sociais de produção** eram a chave para resolver a crise de uma psicologia fragmentada e específica (ELHAMMOUMI, 2002). Marxista e dialética porque teria como princípio filosófico a **base material** em que a **transformação dialética constante** nos modos de produção e

distribuição influiriam em todas as causas sociais, mentais e comportamentais nas dimensões psicofisiológicas do ser humano (ELHAMMOUMI, 2002).

De acordo com Vygotski (1997a, p. 44, tradução nossa), “todo pensamento verdadeiramente científico se move mediante a dialética”. “Todas as conquistas, tanto da psicologia subjetiva quanto da objetiva, são incorporadas de fato pela nova formulação do problema apresentada pela psicologia dialética”, garante Vigotski (2004, p. 158). Este autor explica mais detalhadamente a sua tese:

Proponho, pois, esta tese: a análise da crise e da estrutura da psicologia testemunha indiscutivelmente que nenhum sistema filosófico pode dominar diretamente a psicologia como ciência sem a ajuda da metodologia, ou seja, sem criar uma ciência geral; **que a única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral, porque essa psicologia nada seria além da dialética da psicologia**; toda aplicação do marxismo à psicologia por outras vias, ou a partir de outros pressupostos, fora dessa formulação, conduzirá inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas e a dissolver a dialética em pesquisas e testes; a raciocinar sobre as coisas baseando-se em seus traços externos, casuais e secundários; à perda total de todo critério objetivo e a tentar negar todas as tendências históricas no desenvolvimento da psicologia; a revolução simplesmente terminológica. Em resumo, a uma tosca deformação do marxismo e da psicologia (VIGOTSKI, 2004, p. 392, grifos nossos).

A psicologia materialista histórico-**dialética** ou marxista parece ser ainda uma incógnita, uma tarefa histórica ainda a ser realizada. Tarefa que Vigotski empreendeu em vida e conseguiu criar suas bases filosóficas. O uso da dialética em psicologia se fez muito tardio, reconhecia Piaget (1984, p. 135). No que se refere a existência de uma possível psicologia materialista, Lefebvre e Guterman (2011, p. 80) declaram:

Lentamente, com muitas incertezas e regressões, a psicologia entra na via materialista. Ela não leva em conta a prática senão indiretamente, envergonhadamente, com um vocabulário de compromisso (meio, situação, estímulos, conduta). Não consegue, pois, superar o hiato entre o externo e o interno, o subjetivo e o objetivo. Este atraso de uma ciência cujo objeto está tão próximo explica-se em razão de: a) ausência de método dialético; b) categorias acrílicas e contaminadas pelo individualismo formal (burguês), que separa o indivíduo e o social, a consciência e o ser.

Por diversas razões, a crítica acima não cabe à psicologia de Vigotski. Mas, revela por um lado, uma impressão geral que parece apontar a inexistência de uma psicologia materialista como um ramo epistemológico consolidado, de fato. O certo é que Vigotski viveu em um tempo em que a meta de elaborar uma psicologia de bases materialistas era pulsante e foi nesse contexto que Marx passou a ser um autor consultado pelos psicólogos soviéticos (LURIA, 1992, p. 35). De acordo com Prestes (2012, p. 10), as obras de Marx entraram na Rússia muito antes da revolução de 1917. Entretanto, sabe-se que a obra intitulada “A Ideologia Alemã” somente foi publicada em Moscou no ano de 1933 (GORENDER, 1998, p. xix), ou seja, um ano antes da morte de Vigotski e nove anos após o falecimento de Lênin. A primeira edição russa de “O Capital” foi censurada pelos czaristas com o seguinte parecer: “muito poucas pessoas na Rússia a lerão, e ainda menos a compreenderão” (FIGES, 1999, p. 192 apud PRESTES, 2012, p. 10). Erraram! Em respeito a Marx, Vigotski não somente o estudou como utilizou-se de seu **método materialista dialético** para estudar os mais diversos fenômenos. Vigotski apud Temporetti (2007, p. c, tradução nossa), alegava o seguinte: “Não quero saber o que é psique, abrindo um par de citações, eu quero aprender completamente o método de Marx, como se constitui a ciência e como se chega à investigação da psique”. Temporetti (2007, p. c, tradução nossa) acredita fortemente, assim como o autor desta pesquisa, que “a dialética materialista, a lógica marxista está onipresente nas análises que realiza Vigotski”. Este autor se via ao lado da dialética e se assumia assim:

Somos dialéticos e não pensamos, de modo algum, que o caminho de desenvolvimento das ciências ande em linha reta. E se nele há ziguezagues, retrocessos ou mudanças de direção compreendemos seu significado histórico e os consideramos (assim como o capitalismo é uma etapa inevitável em direção ao socialismo) como elos necessários de nossa corrente, etapas inevitáveis de nosso trajeto (VIGOTSKI, 2004, p. 404, grifos nossos).

Fica evidente na citação acima porque Vigotski (2004) era conhecido por ter, mais do que qualquer outro psicólogo soviético, **apreendido o sentido do método materialista histórico-dialético de Marx**. Vigotski (2004), finalizando seu raciocínio encerra: “a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico

ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral” (VIGOTSKI, 2004, p. 393). Psicologia geral que seria a superação da crise em que a psicologia se encontrava naquele período histórico. Contudo, nem todos os psicólogos do tempo de Vigotski concordavam que a psicologia passava por uma crise e o autor expõe todas as razões do porquê disso em prós e contras (VIGOTSKI, 2004, p. 318-219). Este autor sonhava em ver em vida a consolidação de uma psicologia que fosse:

Um ramo da biologia geral e, ao mesmo tempo, **a base de todas as ciências sociológicas** [...] constituirá o núcleo em que estarão unificadas as ciências da natureza e as do homem. Por isso estará estreitamente ligada à filosofia, mas à filosofia estritamente científica, que supõe uma teoria conjunta do saber científico, e não à filosofia especulativa, predecessora das generalidades científicas (VIGOTSKI, 2004, p. 52, grifos nossos).

O fato é que Vigotski (2004), se não conseguiu inaugurar uma psicologia geral filosófica e científica que embasaria todas as ciências sociais, ao menos encabeçou o que se pode chamar de **psicologia histórico-cultural**, fundamentada na doutrina marxista e na filosofia de Spinoza. De acordo com Luria (1992), Vigotski chamava sua perspectiva psicológica de cultural, instrumental ou histórica. “Cada um desses termos refletia uma característica diferente da nova abordagem que ele propôs para a psicologia” (LURIA, 1992, p. 48). Pois, para Luria (1992, p. 48), cada qual enfatizava uma das facetas do “mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividades que distinguem o homem de outros animais”.

O termo “instrumental se referia à natureza basicamente mediada de todas as funções psicológicas complexas. À diferença dos reflexos básicos, que podem ser caracterizados como um processo de estímulo-resposta, as funções superiores incorporam estímulos auxiliares. O adulto, não se limita a responder aos estímulos apresentados por um pesquisador ou por seu ambiente natural; modifica ativamente esses estímulos, fazendo destas modificações um instrumento do próprio comportamento [...] o aspecto “cultural” da teoria de Vygotsky tinha a ver com os modos socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza as tarefas que são propostas à criança, e com as ferramentas, físicas e mentais, que são oferecidos à criança para que domine essas tarefas [...] o elemento histórico fundia-se ao cultural. **As ferramentas usadas pelo homem**

para dominar seu meio ambiente e seu próprio comportamento não surgiram, completamente prontas, da mente de Deus. Foram inventadas e aperfeiçoadas no curso da história social do homem (LURIA, 1992, p. 48-49, grifos nossos).

A citação acima expressa, numa síntese, como Luria (1992) concebia a perspectiva histórico-cultural. Para Nikolai Veresov (2017b, tradução nossa, grifos nossos), ao contrário de muitas outras teorias, a perspectiva histórico-cultural:

É a única teoria que leva em consideração toda a complexidade [...] não apenas descreve uma fruta, não apenas descreve o processo da mudança da fruta, não descreve apenas a árvore. Mas, descreve a árvore, as raízes, a terra, o sol e todos os grandes complexos do sistema ou como todo o sistema realmente afeta a fruta.

É claro que cada investigador apreende a psicologia soviética de Vigotski de uma maneira singular. O pesquisador deste trabalho a entende de um determinado modo. Para ele, não há melhor citação que explicita a profundidade da perspectiva histórico-cultural quando estabelece a unificação entre os fatores biológicos (naturais) e sociais (culturais) por meio do tempo histórico da espécie (filogenia) e do indivíduo (ontogenia). Na realidade, o próprio termo **histórico-cultural** indica uma **unidade**, uma relação **dialética** incessante de contradição, negação e superação oriunda da luta constante entre a ordem biológica-natural e a ordem cultural-social.

Não existe fundamento para supor que o cérebro humano tenha experimentado biologicamente uma evolução importante no transcurso da história da humanidade. Tampouco se deve supor que o do homem primitivo se diferencia do nosso e seja um cérebro deficiente, com uma estrutura biológica distinta da nossa. Todas as investigações biológicas conduzem à ideia de que o homem mais primitivo que conhecemos merece biologicamente o título completo de homem. **A evolução biológica do homem já tinha terminado antes que começasse seu desenvolvimento histórico.** E a tentativa de explicar a diferença entre a nossa forma de pensar e a do homem primitivo, considerando que este se encontra em outro nível de desenvolvimento biológico, constituiria uma confusão grosseira entre os **conceitos de evolução biológica e desenvolvimento histórico** (VIGOTSKI, 2004, p. 115, grifos nossos).

Sobre esse mesmo assunto, Vygotski (1997a, p. 26, tradução nossa, grifos nossos) acrescenta:

Ambos os planos de desenvolvimento – **o natural e o cultural** – coincidem e se fundem um com o outro. Ambas séries de modificações convergem, se interpenetram mutuamente e se constituem, em essência, a série única da formação **sóciobiológica** da personalidade. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se realiza em um meio cultural, se vai transformando em um processo biológico **historicamente** condicionado.

“O biológico através dos fatores sociais refunde-se em social; o biológico, orgânico – em pessoal; “o natural”, “absoluto”, incondicional [reflexos incondicionados] – em condicional. Isso é o próprio material da psicologia”, escreveu Vygotski (2005, p. 3). Vale dizer que o desenvolvimento, para Vygotski (1997a), não é uma resultante, uma somatória simplista da dualidade composta pela herança biológica e o meio social, cultural. Concordando e citando diretamente as palavras de Gesell, Vygotski (1997a) escreve que o desenvolvimento é inquantificável quando se intenta saber em que medida exata ele é fruto da herança biológica ou do ambiente. Mais ainda, o autor aponta a **unidade** entre o natural e o social no **processo dialético de desenvolvimento** contínuo do próprio desenvolvimento que é guiado pelo ser humano por meio de suas possibilidades biológicas e pelas ferramentas culturais.

El desarrollo no es una simple función completamente determinada de X unidades de herencia más Y unidades de ambiente. Se trata de un complejo histórico que refleja, en cada uno de sus estadios, el pasado encerrado en el mismo. En otras palabras, el dualismo artificial de ambiente y herencia nos lleva a un camino equivocado; nos esconde el hecho de que el desarrollo es un proceso ininterrumpido que se autocondiciona, y no una marioneta maniobrada con dos hilos (VYGOTSKI, 1997a, p. 289).

Há alguns séculos, Darwin (2004) já admitia a existência de uma **natureza do organismo** e uma **natureza das condições** (climáticas, geológicas, geográficas, etc.) e é nessa relação de naturezas distintas mas complementares que variações superficiais ou não podem ocorrer no organismo como um todo.

O primeiro fator (natureza do organismo) parece ser mais importante. Tanto quanto podemos julgar, transformações quase idênticas se produzem algumas vezes em condições diferentes e, por outro lado, variações desiguais se produzem em condições que parecem quase uniformes. **Os efeitos sobre a descendência são definidos ou indefinidos.** Considera-se como definidos quando todos, ou quase todos os descendentes de indivíduos submetidos a determinadas condições de existência durante muitas gerações, modificam-se da mesma maneira. No entanto, não se pode duvidar das inúmeras modificações superficiais tais como, modificações no porte provenientes da quantidade de nutrição, modificações na cor provenientes da natureza da alimentação, modificações na espessura da pele e suas produções provenientes da natureza do clima, etc. (DARWIN, 2004, p. 70, grifos nossos).

Na citação acima, depreende-se que Darwin (2004) levava em consideração as modificações da espécie como um todo na filogenia e as modificações ocorridas especificamente num determinado indivíduo na ontogenia. O pensador Britânico, entretanto, ainda bastante apegado a compreender a razão da enorme diversificação biológica existente na Terra (com reverberações acerca da origem geológica, física e química do Planeta e da vida, etc.) parecia não conceber o seguinte: é a cultura, muito mais do que os fatores da própria condição do organismo ou das condições naturais do ambiente biológico que, por meio das ferramentas culturais inventadas pelos seres humanos, lhes permite modificar e selecionar intencionalmente os organismos dos animais selvagens (tornando-os domésticos) e o de determinados alimentos do Reino Vegetal. Darwin (2004, p. 124) afirma:

O ser humano, por meio da seleção, pode alcançar grandes resultados, modificando e adaptando determinados seres vivos para atender às necessidades e interesses do homem por meio da acumulação de variações úteis, ainda que pequenas, que lhe são fornecidas pela ação da natureza.

O ser humano passa a selecionar as espécies naturais de plantas e animais “propícios” para o seu convívio domiciliar e com isso, vai gradativamente afetando o mundo biológico e por ele sendo impactado e com isso vai dominando, por meio da cultura, sua evolução, ou seja, seu próprio desenvolvimento orgânico como um todo (DARWIN, 2004; VIGOTSKI, 2004). Todo que pode permitir aos seres humanos a realização de coisas incríveis, na

cultura. Sabemos que o ser humano não controla os movimentos celestes. O Globo Terrestre gira em torno do Sol. O ser humano nada pode fazer para deter a trajetória dos grandes astros. Mas, por meio da cultura, ele pode influir na história de toda uma civilização que, quem sabe, no futuro, poderá de alguma forma, conseguir regular os movimentos de grandes estrelas, por exemplo. Certamente, tais vislumbres se tornaram possíveis graças à “Era Cultural”, se é que podemos dizer assim, ou seja, através da dinâmica resultante da passagem histórica do ser humano natural para o ser humano social.

Em suas obras, Vigotski, ao tentar compreender cientificamente o movimento histórico que vai do ser humano biológico ao ser humano cultural, nada mais fez do que assumir para si o mais puro **raciocínio dialético** do processo e das contradições inerentes ao fluxo histórico. Aliás, a palavra história para Vigotski (2000, p. 23, grifos do original) é definida da seguinte forma:

Abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência – a história [...] ciências naturais = história da natureza, história natural; **história do próprio sentido**, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico.

“Os homens têm uma história, porque devem *produzir* sua vida e devem fazê-lo de uma forma *determinada*: é uma consequência de sua organização física: assim também sua consciência”, elucidam Marx e Engels (1998, p. 110, itálicos do original). Consciência que para Vigotski se define como componente estrutural do comportamento. Como cada atividade humana implica em uma consciência única que diz respeito somente àquela atividade específica e como nós realizamos várias atividades durante toda a vida, poderíamos dizer que somos um aglomerado de consciências particulares que no organismo se conectam formando uma unidade que representa a complexidade e as várias facetas do comportamento humano.

É evidente a filiação filosófica, teórica e metodológica de Vigotski (2000) ao materialismo **histórico** e **dialético**, que para o autor, perfazem uma unidade inseparável. Tal indissociabilidade se torna o **fundamento de análise principal da perspectiva histórico-cultural**. Sobre a história, Marx e Engels (1998, p. 107) diziam enfaticamente:

Conhecemos apenas uma ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada sob dois aspectos. Pode ser dividida em história da natureza e história dos homens. Os dois aspectos, entretanto, são inseparáveis; enquanto existirem os homens, sua história e a da natureza se condicionarão reciprocamente. A história da natureza, que designamos como ciência da natureza, não nos interessa aqui; em compensação, teremos que nos ocupar pormenorizadamente da história dos homens; com efeito, quase toda a ideologia ou se reduz a uma concepção falsa dessa história, ou procura fazer dela total abstração. A própria ideologia não passa de um dos aspectos dessa história.

Ainda de acordo com Marx e Engels (1998, p. 10, *italico do original*):

A primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres vivos humanos. A primeira situação é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza [...] pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material.

A vida, segundo Marx e Engels (1998, p. 20), determina a consciência e não a consciência, a vida. Esta implica um comportamento material do ser humano.

A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanção direta de seu **comportamento material** (MARX; ENGELS, 1998, p. 18, *grifos nossos*).

Voltando à história da espécie humana, podemos considerar que estamos na “Era da Cultura”, pois que biologicamente já estamos “prontos” há séculos para ascender o que culturalmente é ilimitado e ao mesmo tempo, desconhecido. Não sabemos o que pode ou não ser criado no futuro pelo ser humano. Este cria diuturnamente ferramentas culturais que lhe permitem atingir o inalcançável, o que sua natureza corporal não lhe proporciona. O animal não humano está

fadado a ser o que é, está fatalmente ligado à sua estrutura anatômica. Se nascem sem asas, como os elefantes, não podem voar. Os seres humanos não. Nascem sem asas, mas ainda assim, voam por meio do avião. Nascem sem a estrutura do felino mais rápido do mundo, mas conseguem superar velocidades extremas quando dirigem carros de corrida. Daí a conclusão de que os seres humanos modificam a natureza e por ela são modificados. Os animais não humanos não têm esta oportunidade, a natureza os modifica. Isto é, ou o animal desenvolve asas biológicas, ou não voará.

Na realidade, os animais estagnaram no biológico e por isso não superam suas condições físicas como o **ser humano** assim o faz (VIGOTSKI, 2004; 2010). Os animais, ao contrário do animal humano, são desenvolvidos biologicamente, mas não historicamente. Além do mais, os comportamentos deles são bastante previsíveis, eles (os animais não humanos) comumente seguem o comando de seus instintos e disso não se libertam. Como não fazem parte de uma cultura humana, e, tão pouco sua constituição, os animais não têm a liberdade de escolha possibilitada pela consciência, pela linguagem e, sobretudo, pelas ferramentas culturais como um todo. Por isso, não são, do ponto de vista comportamental, imprevisíveis como o ser humano.

Aliás, “o que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é a personalidade social = *o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo* (funções psicológicas, construídas para estrutura social)”, afirma Vigotski (2000, p. 33, itálicos do original).

O conceito (= o homem), como subjetivo, pressupõe de novo o ser-outro em si (= a natureza independente do homem). Este conceito (= homem) é o *desejo* de se realizar, de se dar uma objetividade no mundo objetivo e de fazer-se realidade (LÊNIN, 2011, p. 179, itálico do original).

De acordo com Marx (1998, p. 113), conforme escreve em “A Ideologia Alemã”, o ser humano é “o espírito humano pensante”. A história natural e cultural, que na filogênese, acontecem em momentos distintos, no ser humano, em sua ontogênese, se fundem numa unidade inquebrantável. De modo similar, na filogenia, a musicalidade (de ordem biológica) surge em um momento e a música (de ordem cultural) em outro. Contudo, na ontogenia, a musicalidade, de

base biológica, geral e presente em toda a espécie humana e a música, de caráter cultural e particular de cada época e sociedade, se unificam no organismo como um todo indissociável (GONÇALVES; REZENDE, 2017). Assim como é impossível existir o som sem vibração sonora, **é inadequada qualquer educação musical que parta do princípio da negação da musicalidade das pessoas**. A música se realiza por meio da musicalidade, inclusive. Pode ser que exista musicalidade sem música porque, afinal, todas as pessoas possuem uma história filogenética em relação à uma musicalidade, conforme demonstrou Pederiva e Tunes (2013). Porém, seria um equívoco pensar a existência da música sem considerar a musicalidade. Esta é a base por onde a música pode ser realizada, desenvolvida e educada. Uma educação musical que desvalida a musicalidade das pessoas, independentemente das culturas que elas pertençam, está fadada a compreender a música como um fenômeno *per se* descolado da musicalidade, isto é, de sua base material e concreta.

Em suma, o ser humano herda as conquistas da história natural de seus antepassados e herda de igual maneira a cultura por eles acumulada na história social. Em termos filosóficos, o que a espécie humana conquistou em termos biológicos reflete no indivíduo e o que este conquista na vida, por sua vez, pode interferir em todo o desenvolvimento da espécie. É assim que grandes descobertas transformam a vida de toda uma sociedade. Além disso, por mais que um indivíduo pereça, a espécie permanece viva. A não ser que uma determinada pessoa seja a única sobrevivente e representante da espécie humana no Planeta.

É bom reafirmar que mais do que as leis biológicas, são as leis culturais que condicionam o ser humano (VIGOTSKI, 2004). Biologicamente, não urinamos em qualquer lugar e momento que sentimos necessidade e não vamos a qualquer banheiro que não seja indicado para o nosso gênero, por exemplo. As leis culturais, de alguma forma, direcionam nossos órgãos que não são apenas biológicos (como nos outros animais), mas também e sobretudo, sociais (VYGOTSKI, 1997a). Nas palavras de Marx (2004, p. 42-43, *itálicos do original*):

O olho tornou-se um olho *humano*, assim como seu *objeto* tornou-se um objeto social, *humano*, criado pelo homem para o homem [...] os sentidos e o espírito dos outros homens

convertem-se na minha *própria* apropriação. Além disso, esses órgãos imediatos constituem-se assim em órgãos *sociais*, na *forma* da sociedade; assim, por exemplo: a atividade imediatamente em sociedade com outros etc., se converte em um órgão da minha *manifestação vital* e um modo de apropriação da vida *humana*. É evidente que o olho *humano* desfruta de modo distinto ao do olho bruto, que o *ouvido* humano desfruta de maneira distinta ao do bruto etc. [...] a música desperta o sentido musical do homem [...] os sentidos do homem social são distintos dos do homem não social. Somente através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é, em parte cultivada, em parte criada, a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, um ouvido musical, um olho para a beleza da forma.

Os órgãos humanos biológicos se tornam sociais na cultura e passam a ser determinados pelas leis culturais que mais ou menos nos indicam o que e como devemos saber, o que devemos fazer, com quem devemos nos casar, o que devemos comer, em que serviço devemos trabalhar, em que horário devemos dormir e acordar, qual língua falaremos, como devemos nos comportar, o que nos emociona, o que nos faz alegres ou tristes, etc. As leis culturais certamente apareceram na história da espécie humana quando o ser humano passou a dominar não somente a natureza **mas o seu próprio processo de evolução por intermédio do meio social** (VIGOTSKI 2004). Pode-se dizer que num sentido dialético, as leis culturais negam as leis biológicas, até.

Para Luria (1992, p. 47), Vigotski era o principal teórico marxista justamente por dominar, como poucos dominariam, o marxismo que nas palavras de Luria (1992, p. 35) é “um dos sistemas de pensamento mais complexos do mundo” e para Vigotski (2004, p. 394, grifos nossos), “**a ciência mais abstrata**”. A seguir, ficará mais claro de onde surgem as raízes do que ficaria conhecido como teoria, vertente, psicologia soviética ou histórico-cultural. Esclarece Luria (1992, p. 48, grifos nossos) em um relato pessoal:

Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais dos indivíduos com o meio externo. **Mas o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente.** O vão existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não poderia ser transposto até que descobríssemos como os processos naturais, como a

maturação física e os mecanismos sensoriais se interligavam com os processos culturalmente determinados para produzir funções psicológicas adultas.

Com efeito, Vigotski estava tão consciente de que Marx não havia deixado a Lógica (com L maiúsculo), mas a lógica de “**O Capital**”, como alegava Lênin (2011, p. 201), que ele mesmo afirma que a psicologia também precisava de seu “O Capital”. Vale ressaltar que “em Karl Marx [...] só há apreensão do método quando se apreende sua análise teórica (RÊSES, 2014, p. 154). Isto Vigotski fez de maneira muito consciente, como demonstram Iarochovski e Gurguenidze (2004).

Vigotski dominou, como nenhum dos psicólogos soviéticos de sua época, os princípios metodológicos do marxismo na sua aplicação aos problemas de uma das ciências concretas. **A psicologia – sublinha – requer o seu O Capital**. Seu objetivo não consiste em acumular ilustrações psicológicas em torno de conhecidos princípios da dialética materialista, mas em aplicar esses princípios como instrumentos que permitem transformar a partir de dentro o processo de investigação, descobrir na realidade psíquica certas facetas diante das quais são impotentes outros procedimentos de obtenção dos conhecimentos (IAROCHEVSKI; GURGUENIDZE, 2004, p. 472, grifos nossos).

Não são poucas as vezes que Vigotski se declara explicitamente marxista ou filiado ao materialismo histórico-dialético de Marx (VIGOTSKI, 2004, p. 87 - 259). Se Vigotski era ou não um marxista convicto e ferrenho ou se foi obrigado a sê-lo pelos movimentos políticos associados ou não ao stalinismo vigente, há controvérsias (CARUSO, 2007). O fato é que muitos psicólogos e educadores que trabalham com a teoria histórico-cultural de Vigotski, de acordo com Elhammoumi (2002, p. 90), não utilizam a filosofia marxista e o seu método dialético de análise. “Vigotski nunca se engajou em construir uma psicologia marxista” (KAZULIN, 1996, p. 328 apud ELHAMMOUMI, 2002, p. 90, tradução nossa). Entretanto, Elhammoumi (2002, p. 98, tradução nossa), especialista na perspectiva histórico-cultural, acredita piamente (e nós também) que “um retorno genuíno a Vigotski é um retorno a Marx, isto é, à tradição marxista”. De acordo com Iarochovski e Gurguenidze (2004, p. 515, grifos nossos),

A obra de Vigotski [...] se forma nos anos que se seguem à Revolução, na época de transformação do velho mundo, de radical reestruturação das idéias [...] nessa atmosfera, as concepções psicológicas de Vigotski [...] orientaram-se para a metodologia própria ao **conhecimento científico dialético-materialista**.

Para Bein et al. (1997, p. 380), nada pode negar o fato de que Vigotski lutou ferrenhamente por uma ciência marxista. Vigotski, em uma carta escrita para Luria, afirma implicitamente haver por parte da psicologia europeia daquele tempo, críticas à perspectiva histórico-cultural no sentido de dizer que ela não seria marxista (SHARP, 2007, p. 33). Alguns podem argumentar que de Marx, Vigotski somente tenha aproveitado o método dialético como foi explicitado em sua obra "*Pensamiento y Habla*" (VIGOTSKI, 2007), mas, o método em Marx é central, é fundamental, é a pedra angular, é o que diferencia uma perspectiva dialética idealista da materialista. É Marx mesmo quem faz essa distinção, citando Hegel como o principal expoente da filosofia idealista alemã que propunha uma dialética idealista e não materialista (MARX, 1974). Ademais, acreditamos, como Lefebvre e Guterman (2011), ao se referirem e analisarem os "Cadernos sobre a dialética de Hegel" escritos por Lênin (2011), que "é impossível que a doutrina [Hegelian] e o método [dialético] não interajam e que a doutrina seja inteiramente falsa, ao passo que o método é válido" (LEFEBVRE; GUTERMAN, 2011, p. 12). De modo similar ao que a citação acima expressa, queremos dizer que Vigotski, não apenas apreendeu o **método** histórico-dialético de Marx, mas absorveu ao máximo que podia a **doutrina** legada por Marx.

Enquanto a isto, para nós, não há sombras de dúvidas. Basta ler nos livros a atenção que Vigotski despendia ao surgimento do ser humano socialista e juntamente com este ser humano, a materialização de uma educação e psicologia de cunho socialista calcada nos pressupostos basilares oriundos da teoria social de Marx. Mas, devemos perguntar: o que é, de fato, ser um marxista? Concordamos com as palavras que se seguem do professor Carlos Nelson Coutinho. Diz ele:

Ser marxista [...] não é repetir o que Marx disse, é ser fiel ao método de Marx. Há um pensador brilhante, um brilhante pensador marxista (Georg Lukács) que dizia o seguinte: "a

ortodoxia no marxismo se refere ao método”, nós podemos abandonar várias afirmações fáticas de Marx e Engels e seremos marxistas se formos fiéis ao seu método, ou seja, ao método de apreensão do real como um movimento dinâmico, contraditório, que é [...] essencial no método de Marx, então, nesse sentido, eu tenho dito um pouco provocativamente que ser marxista é ser revisionista. E os grandes marxistas, eu diria assim [...] revisaram Marx, claro, orientados pelo seu método [...] foram além de Marx (COUTINHO, 2016).

De acordo com Lenine (1970, p. 39), “o essencial da doutrina de Marx, é a luta de classes”. Em seguida, prossegue:

Isto é o que se diz e o que se escreve muito frequentemente. Mas é inexacto. E, desta inexactidão, resultam ordinariamente deformações oportunistas do marxismo. Falsificações visando a torná-lo aceitável pela burguesia. Porque a doutrina da luta de classes foi criada não por Marx, mas pela burguesia antes de Marx; e ela é, duma maneira geral, *aceitável* para a burguesia. Quem quer que reconheça *unicamente* a luta de classes não é, só por isso, marxista; pode acontecer que essa pessoa não saia ainda do quadro do pensamento burguês e da política burguesa. Limitar o marxismo à doutrina da luta de classes é truncá-lo, deformá-lo, reduzi-lo àquilo que é aceitável pela burguesia. Apenas é marxista aquele que *alarga* o conhecimento da luta de classes até ao conhecimento da *ditadura do proletariado*. É isso que distingue fundamentalmente o marxista do vulgar pequeno (e também do grande) burguês (LENINE, 1970, p. 39, grifos e itálicos do original).

Para nós, Vigotski foi um marxista. Pois, lutou na prática e na teoria por uma nova União Soviética e pelo surgimento do Homem Novo, isto é, de um ser humano socialista. Com efeito, Vigotski levava em consideração o modo dialético pelo qual Marx raciocinava. Ia do geral para o particular, do todo para as partes, do mais novo para o mais velho e, sobretudo, **do mais complexo para o mais simples.**

A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa fornece a chave da economia da Antiguidade etc. Porém, não conforme o método dos economistas que fazem desaparecer todas as diferenças históricas e vêem a forma burguesa em todas as formas de sociedade (MARX, 1978, p. 120).

Com efeito, Vigotski (2004, p. 206) entendia que a psicologia humana era a chave para entender a animal, as funções psicológicas superiores era a chave para entender as inferiores. Vigotski sempre considerou **ser seu princípio filosófico a materialidade da vida**. Parecia levar consigo a seguinte convicção: **a de que a natureza está acima de qualquer especulação meramente teórica**. Vigotski, Marx e Spinoza podem ser considerados realistas por enfatizarem a realidade material pelo qual o objeto determina o ser. A primazia é a matéria, o objetivo, o concreto. Estes elementos, contudo, possibilitam o aparecimento da consciência, do abstrato e do subjetivo. Vigotski, Marx e Spinoza invertem a lógica subjetiva-idealista cartesiana do “duvido, **penso**, logo existo”⁵⁵ para a lógica realista-objetiva-materialista do “**existo**, logo penso, duvido”. Dando a entender que, ao contrário do que defendia Platão (2006), Descartes (1996) e aquele que seria o ou um dos fundadores do idealismo alemão - Kant (1980) - , que **duvidavam quase negando** a existência da realidade material fora do pensamento ou do mundo ideal e perfeito das ideias ou da razão (onde o mundo humano seria inexistente, uma cópia mal feita ou apenas uma percepção ilusória de nossos sentidos) — a realidade material, no realismo-materialista, torna-se uma certeza independente das ideias, do pensamento, da consciência ou das percepções oriundas de cogitações. Ou seja, a matéria precederia a consciência e independeria dela. Como bem demonstra Spinoza (2007, 2014, p. 131), **a mente é objeto (ideia) do corpo** (e não o contrário) como postulava Descartes (1996) ao duvidar sistematicamente da existência do próprio corpo (mas não do próprio pensamento). Pois, mesmo questionando o pensamento, ele ainda assim existiria (DESCARTES, 1996).

Historicamente, a ênfase ou o foco idealista na **subjetividade individualista do sujeito** se desloca, no realismo-materialista, para o **objeto** que passa a ser o centro da análise que por sua vez está **fora do pensamento e ao mesmo tempo o determina**. Isto é, sem uma matéria que pensa, sem um cérebro, não há possibilidade de haver consciência. Conforme Lênin (2011, p.

⁵⁵ O lema **completo** de Descartes, segundo revela Spinoza (2015, p. 67), é “*dubito, cogito, ergo sum*”. Para os idealistas, a única coisa que pode ser conhecida **com certeza**, é a própria consciência, a ideia, o pensamento e não o mundo, isto é, a matéria que está fora da consciência. Ademais, os idealistas acreditavam que a realidade concreta era uma criação da mente e que só existiria a partir dela.

171), “a vida dá origem ao cérebro. No cérebro do homem reflete-se a natureza. Verificando e aplicando na prática e na técnica a correção desses reflexos, o homem chega à verdade objetiva”.

“O organismo não está isolado do mundo, nem o cérebro da totalidade do organismo, a consciência está imersa no mundo (Lênin) inteiramente aberta à natureza e ao conteúdo da vida social” (LEFEBVRE; GUTERMAN, 2011, p. 54). Sobre os idealistas metafísicos (aqui cometemos um pleonasmo vicioso!), esclarecem Lefebvre e Guterman (2011, p. 13 – 14, itálicos do original):

Os metafísicos dizem, por exemplo, que a alma (o espírito, o pensamento, a consciência) existe previamente ao corpo, embora o corpo *pareça* nascer antes da alma e a criança *pareça* preceder o homem lúcido e o bárbaro *pareça* estar na origem do homem civilizado [...] a metafísica *inverte* a ordem prática, real, das coisas e imerge a verdade no escândalo e no mistério. Reverter esta operação significa simplesmente reencontrar a sucessão efetiva, a produção das coisas e das ideias sem nada perder das descobertas que foram feitas graças ao orgulhoso estratagema dos metafísicos.

“A velha metafísica, buscando conhecer a *verdade*, dividia os objetos conforme o critério da verdade em substâncias e fenômenos”, explica Lênin (2011, p. 174, itálico do original). Isto é, o modo como os metafísicos compreendem o mundo concreto é de uma subjetividade tão grande que se torna bastante difícil para eles compreenderem o fato de que os seres humanos e as coisas estão inseridos em uma realidade objetiva e em constante movimento, contradição.

É seguindo a lógica materialista que Vigotski (2004), tendo como base o pensamento de Engels e Marx (mas não somente), buscava **compreender a gênese da mente humana por meio da matéria produzida pela natureza.**

A natureza existe independentemente de toda e qualquer filosofia: é a base sobre a qual cresceram e evoluíram os homens, que são também, em si próprios, produtos naturais, **fora da natureza e dos homens, nada existe**, e os seres superiores forjados pela nossa imaginação religiosa não são mais que os reflexos fantásticos do nosso próprio ser (ENGELS, 1974, p. 36, grifos nossos).

Lênin (2011, p. 175, itálicos do original) costumava dizer o seguinte:

A natureza é, *ao mesmo tempo*, concreta e abstrata, fenômeno e essência, momento e relação. Os conceitos humanos são subjetivos na sua abstração, na sua separação, mas são objetivos na sua totalidade, no seu processo, no seu resultado, na sua tendência, na sua fonte.

Em termos metodológicos, Vigotski (2007) levava em consideração a menor unidade de análise como a própria unidade que caracterizavam as propriedades e a **totalidade** dos objetos investigados.

Por unidade entendemos aquele produto surgido das análises que, em detrimento dos elementos, contém em si **todas as propriedades fundamentais inerentes ao conjunto e representa uma parte viva e indivisível deste**. Não é a fórmula química da água, é o estudo das moléculas e dos movimentos moleculares que constituem a chave para a explicação das propriedades da água. Da mesma maneira, a célula viva, que conserva todas as propriedades básicas da vida do organismo, constitui a verdadeira unidade de análise biológica⁵⁶ (VIGOTSKI, 2007, p. 16-17, tradução nossa, grifos nossos).

Na realidade, Vigotski rompia com todo o **dualismo**: fisiológico e psicológico, indivíduo e sociedade, criação e imaginação, etc. Abaixo ele explica mais detalhadamente e com exemplos, o que de fato significa o estudo da **unidade** na teoria e na investigação.

*Una de las cuestiones metodológicas más importantes es el modo de enfocar el estudio de la unidad en la teoría y la investigación. Suele hablarse de la unidad de la personalidad y del medio, de la unidad del desarrollo psíquico y físico, de la unidad del lenguaje y del pensamiento. ¿Qué significa, realmente, tanto en la teoría como en la investigación enfocar el estudio de alguna unidad y de todas las propiedades inherentes a ella como tal? **Significa hallar cada vez unidades rectoras, es decir, partes que representan las propiedades de la unidad como tal.** Por ejemplo, cuando quieren estudiar la relación entre el lenguaje y el pensamiento, los separan artificialmente, aíslan el lenguaje del pensamiento y el pensamiento del lenguaje y se preguntan luego qué aporta el uno al otro. Diríase que se trata de dos líquidos distintos que pueden mezclarse. Si se quiere saber cómo se forma la unidad, cómo se modifica, de qué modo influye sobre el curso del desarrollo infantil, lo fundamental es no fraccionar la unidad en*

⁵⁶ Tales de Mileto, que é, até que se prove o contrário, considerado o primeiro filósofo da Grécia Antiga e fundador da concepção monista (**primeira vertente filosófica**), alegava que a água é a origem de toda a **unidade** da vida (BUCKINGHAM et. al., 2011, p. 22).

sus partes integrantes, porque haciéndolo se pierden las cualidades esenciales propias de esa unidad (VIGOTSKI, 2006, p. 381).

Esse raciocínio, o da unidade, guarda forte sintonia com a forma de Spinoza (2007) conceber as coisas. Isto é, a relação da menor unidade com o todo. Na psicologia histórico-cultural de Vigotski (2004), o indivíduo ou a menor unidade social, se relaciona com o todo. Este todo é a própria sociedade ou o conjunto de todas relações sociais que nela ocorrem. Para Vigotski (2004), o subjetivo, **o puramente pessoal não existe**. Pois que a pessoa com o seu meio social se tornam um. Do ponto de vista teórico, está fadada ao fracasso, de acordo com Vigotski (2004, p. 386, itálicos do original), qualquer ciência só sobre o subjetivo,

Sobre o que *aparece*, sobre fantasmas, sobre o que não existe. O que não existe *não existe em absoluto*, e não vale o “meio não” e o “meio sim”. Temos que enfrentar isto. Não cabe dizer: “no mundo existem coisas reais e *irreais* – o irreal não existe [...] o subjetivo é o aparente, e por isso *não existe*.”

Ainda assim, autores como González Rey (2017a, c) e Nikolai Veresov (2017a, c), estudiosos da perspectiva histórico-cultural — numa Mesa Redonda realizada durante o Seminário Internacional Austrália-Brasil: “Os desdobramentos atuais da obra de Vigotski: os conceitos de emoção, *pereživánie* e subjetividade”, no âmbito da Universidade de Brasília (dia 16 de janeiro de 2014) — argumentaram, cada um a seu modo, que a psicologia deveria partir do subjetivo para compreender o ser humano e o mundo ao seu redor. Rey (2017a, c) acredita que a psicologia de Vigotski buscava retirar qualquer indício de idealismo, de subjetivismo e por isso mesmo, valorizava sobremaneira o aspecto objetivo em detrimento do subjetivo. Para Rey (2017a, c), isto seria um equívoco. Contudo, basta ler os textos de Vigotski para sabermos que Lev jamais dualizou, dentre outras coisas, o indivíduo da sociedade, o interno do externo e a subjetividade (enquanto internalização do meio social) do objetivo. Veresov (2017d, tradução nossa, grifos nossos), por sua vez, afirma categoricamente:

Qualquer tipo de psicologia teórica deveria começar a partir da posição de que nós vivemos subjetivamente num mundo subjetivo e isso é o começo de todas as pesquisas científicas em

psicologia [...] nossa ciência [psicologia] é **a ciência sobre a subjetividade** [...] ou como os sujeitos vivem em um mundo subjetivo e como o mundo subjetivo constrói o sujeito e como o sujeito reconstrói o mundo subjetivo.

Com efeito, toda ciência que se utiliza de premissas negativas como ponto de partida, é para Vygotski (1997a), filosoficamente muito questionável porque parte do princípio que seria possível estudar a negação, o que falta, o que não existe. Conforme Vygotski (1997a, p. 13, tradução nossa), “nenhuma teoria é possível se parte exclusivamente de premissas negativas” [...] construída sobre a base de princípios e definições puramente negativas”.

Ao tentar entender o comportamento complexo existente no ser humano, Vigotski (2004) estudou primeiramente o mecanismo das reações. Estas são compostas de três momentos distintos, mas que são conectados e inseparáveis: a excitação, sua transformação no organismo e a ação de resposta (VIGOTSKI, 2004, p. 44). Existem excitações que são da ordem do biológico e outras da ordem do cultural. O batimento do coração ou algumas outras funções orgânicas são reações biológicas que independem da nossa vontade, são involuntárias, portanto. Contudo, existem excitações que ultrapassam o biológico, são excitações provocadas socialmente, são estímulos criados culturalmente pelo ser humano. Se defender de algum animal selvagem está mais próximo de um “instinto biológico de sobrevivência” do que gritar ao assistir uma cena de terror em um filme. As excitações sociais são oriundas das relações com o mundo e com as pessoas e isto pode possibilitar a constante aquisição de novos reflexos, novas respostas às excitações e conseqüentemente, ao aparecimento de novos comportamentos (VIGOTSKI, 2004). As relações sociais estruturam, na pessoa, as funções psicológicas superiores possibilitadas na e pela cultura. Sem as relações sociais, seria impossível a aquisição, na cultura, das funções psicológicas superiores. Vigotski, de fato, levou a cabo as palavras de Marx (1974, p. 10, grifos nossos) quando este criticava Feuerbach ao esclarecer que “a essência humana não é uma abstracção inerente ao indivíduo isolado. Na sua realidade, **é o conjunto das relações sociais**”.

Isto é, em hipótese alguma ou em nenhum período de sua vida, o indivíduo é um ser isolado do meio social ou um ser absolutamente egocêntrico, freudianamente narcísico. Mesmo em tenra infância, sem o meio social o

indivíduo jamais seria capaz de ser desenvolver humanamente. Nisto concordam Piaget (1984, 2012) e Vigotski (2007). Deste autor, pode-se depreender que no meio social, há a possibilidade da criança - ao ter seus gestos e fala social significados pelo outro - entender o que lhe sinalizam e assim, ir se descentralizando de seu ego-centrismo ao longo da vida sem, contudo, obrigatoriamente passar por estágios hierarquizados e delimitados, como professava Piaget (1984, 2012). Este autor, que tinha como questão geradora de sua teoria a pergunta “como os seres humanos constroem o conhecimento”, a criança vai se diferenciando dos objetos na medida em que age sobre eles e vai tomando consciência de si (de que é um objeto singular entre tantos outros) e das coisas ao longo do desenvolvimento ocorrido em etapas cognitivamente ordenadas e qualitativamente distintas.

Piaget (1984, 2012), observando crianças mas preocupando-se como ocorre o desenvolvimento (em diversos estágios) biológico da inteligência no ser humano (no geral), descobre, assim como defende Chomsky (autor criticado por Piaget sobre seu gerativismo linguístico) que a inteligência, o pensamento (rudimentar, sensório-motor) precede a linguagem ou em outras palavras, existiria uma inteligência “pré-verbal” movida por esquemas de ações práticas do sujeito, do bebê (PIAGET, 1984, p. 18 - 86; 2012, p. 77). A consciência enquanto operação, conforme Piaget (2012, p. 17), é a interiorização das ações do e pelo sujeito conforme vai adquirindo sobre os objetos, imagens mentais (representações) extraídas de suas ações sobre os objetos e refletindo (“abstração reflexiva”) sobre sua própria ação sobre os objetos. Sendo assim, para Piaget (2012), a cognição, a inteligência construída não é um resultado do impacto unilateral que o meio social provoca no sujeito. Mas, é uma resultante do modo como o sujeito age e interage no e com o meio social.

O bebê não se vê como um objeto singular dentre tantos outros, *a priori* (PIAGET, 1984, 2012). **Mas, se o bebê não se diferencia do outro, por que chora (e emocionalmente mobiliza) para obter alimento de um outro que não é ele mesmo?** Parece haver uma espécie de “consciência de si, particular” (?), mesmo que essa consciência seja minimamente uma “intencionalidade biológica” geneticamente herdada promotora da preservação e do desenvolvimento do ser **possibilitado pelo outro?**

De fato, o lactante começa por se interessar essencialmente por seu corpo, seus movimentos e pelos resultados dessas ações. Os psicanalistas chamaram de “narcisismo” a êste estágio elementar da afetividade, mas é preciso compreender que é um narcisismo sem Narciso, isto é, sem a consciência pessoal, propriamente dita (PIAGET, 1984, p. 22).

Piaget (1984) prossegue na sua explicação:

Sustentei que o pensamento da criança é egocêntrico, não no sentido de hipertrofia do eu, mas no de centralização do pensamento sobre o ponto de vista próprio. Portanto, para alcançar a objetividade, é necessário passar da indiferenciação inicial dos pontos de vista a uma diferenciação por *descentralização* (PIAGET, 1984, p. 75, itálico do original).

Para Piaget (1984), o aparecimento da linguagem também colabora para a descentralização do sujeito. Piaget (1984), ao contrário de Vigotski (2007), não atribui tanta importância à linguagem e ao salto qualitativo que ela proporciona no desenvolvimento cultural do indivíduo. De qualquer forma, é evidente que as relações sociais são permeadas pela linguagem. Para Marx e Engels (1998, p. 24, grifos nossos):

A linguagem é tão antiga quanto a consciência - a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para os outros homens, que existe, portanto, também primeiro para mim mesmo e, exatamente como a consciência, **a linguagem só aparece com a carência, com a necessidade dos intercâmbios com os outros homens. Onde existe uma relação, ela existe para mim.**

Para Vigotski (2004, 2007), tanto os autores que descolam o pensamento da linguagem estudando a gênese de uma ou de outra coisa de forma isolada quanto àqueles que defendem a ideia pela qual linguagem e pensamento seriam a mesma e única coisa ou ainda outros que buscam entender tão somente se o pensamento precederia a linguagem ou vice-versa incorrem em um equívoco teórico-metodológico que resulta na fragmentação da verdadeira relação que existe entre linguagem e pensamento, dificultando compreender o que as une. “*O pensamento realiza-se na palavra*” (VIGOTSKI, 2004, p. 184, itálicos do original). Isto é, a unidade que une as duas coisas (pensamento e linguagem) é o **significado cultural da palavra**. “O significado da palavra é sempre uma

generalização; por trás da palavra existe sempre um processo de generalização – o significado surge onde existe generalização. *Desenvolvimento do significado = desenvolvimento da generalização*”, anota Vigotski (2004, p. 185, itálicos do original).

A generalização cultural, semiótica e linguística da palavra possibilitada pela linguagem implica no desenvolvimento histórico-cultural da mente-corpo de todos os seres humanos, mesmo aqueles que eventual ou congenitamente possuam defeitos biológicos e que por isso se desenvolvam de outra maneira. Aliás, ninguém se desenvolve igual a ninguém, como comprovou e demonstrou Vygotski (1997a). O desenvolvimento especificamente oriundo de uma atividade implica em outros desenvolvimentos e assim por diante. Como somos um todo, qualquer desenvolvimento e consciência gerada por qualquer atividade, nos desenvolve por inteiro, em nossa unidade afeto intelectual, em nossa humanidade que jamais se forja sem o outro (VYGOTSKI, 1997a). A dependência do outro e dos objetos exteriores foi na filogenia e é na ontogenia uma condição *sine qua non* para a nossa sobrevivência, para a manutenção da espécie humana como um todo. Não há vida sem uma relação, sem o outro, em última instância.

De modo dialético, para a perspectiva histórico-cultural, o comportamento social precede o individual, o outro precede o eu. Conforme Vigotski (2012), a gestação do mamífero humano não termina imediatamente após o momento de seu nascimento. Mas, vai se desenvolvendo e se forjando nas relações à medida que o recém-nascido vivencia o meio social. Sendo assim, o desenvolvimento tem possibilidade de ocorrer até o último instante de vida na medida em que “tudo que se desenvolve se desenvolve por necessidade” (VIGOTSKI, 2005, p. 3). O mamífero humano é dependente de alimentação, cuidado e carinho por um tempo muito maior se comparado aos outros mamíferos (**a relação social é uma necessidade de sobrevivência da espécie humana**). Os bebês humanos, ao nascerem, nem sequer caminham, como os outros animais recém-nascidos assim o fazem. Em outras palavras, na cultura humana, a **dependência do outro** se inicia na condição intra e extra-uterina e se prolonga por toda a existência (VIGOTSKI, 2012). Como reforçam Marx e Engels (1998, p. 24, grifos nossos):

Manifesta-se, portanto, de início, uma **dependência material dos homens entre si**, condicionada pelas necessidades e pelo modo de produção, e que é tão antiga quantos os próprios homens – dependência essa que assume constantemente novas formas e apresenta, portanto, uma “história”, mesmo sem que exista ainda qualquer absurdo político ou religioso que também mantenha os homens unidos.

Conforme a perspectiva histórico-cultural, as relações sociais precedem o surgimento das funções psicológicas superiores, o desenvolvimento social precede o individual, o desenvolvimento e a história da espécie humana (filogênese) precede o desenvolvimento e a história do indivíduo (ontogênese) assim como os elementos biológicos precedem os culturais, o ser precede o conhecer, a matéria precede a consciência, a natureza precede a cultura humana e a sociedade, o indivíduo. Todos esses elementos mantêm uma relação de unidade, não existe o outro sem o eu e vice-versa, por exemplo. É uma questão de método⁵⁷, de ponto de partida. Por isso, primeiramente, as fontes do desenvolvimento dos **processos psíquicos sempre são sociais**, nas relações interpsicológicas. Aqui, o comportamento é mais regulado pelos outros. Só posteriormente as funções psicológicas vão adquirindo um caráter individual intrapsicológico na relação do indivíduo com ele mesmo (VIGOTSKI, 2004). O comportamento passa a ser regulado pela própria pessoa. “Em forma geral: a **relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas**. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo”, diz Vigotski (2000, p. 25, grifos do original).

Existe então uma relação dialética constante entre o eu e o nós. Entre o indivíduo e a sociedade. Vigotski (2000, p. 24, grifo do original) aprofunda a questão:

Todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si (veja o gesto indicativo – inicialmente apenas um movimento de agarrar mal sucedido, direcionado para um objeto e que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar) [...] através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso [...] A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em

⁵⁷ Aliás, em uma carta escrita para Luria, Vigotski declara: “A primeira questão é uma questão de método; esta, para mim, é a questão da verdade e, portanto, da descoberta científica e da invenção” (SHARPE, 2007, p. 18, tradução nossa).

si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, **porque** necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si.

Com outras palavras e em outro escrito, Vygotski (1997a, p. 139) assevera:

Toda función psicológica superior, en el proceso del desarrollo infantil, se manifiesta dos veces, la primera como función de la conducta colectiva, como organización de la colaboración del niño con el ambiente, después como función individual de la conducta, como capacidad interior de actividad del proceso psicológico en el sentido estricto y exacto de esta palabra.

O pensador russo complementa:

La conducta colectiva del niño no sólo activa y adiestra sus funciones psicológicas, sino que es el origen de una forma de conducta completamente nueva, la cual surgió en el período histórico de desarrollo de la humanidad y que en la estructura de la personalidad se presenta como función psicológica superior [...] la colectividad infantil es la fuente, el medio nutricio del desarrollo de las funciones psicológicas superiores (VYGOTSKI, 1997a, p. 140).

A pessoa, se relacionando com o meio social de uma maneira particular, passa a forjar sua **personalidade social**, tornando-se um ser **único e irrepetível** na natureza e também na sociedade à medida que experimenta excitantes biológicos e sociais diferentes que possibilitam respostas orgânicas diversas e o desenvolvimento de comportamentos complexos.

Assim como a biologia começou da origem dos tipos, a psicologia deve começar da origem dos indivíduos. A chave para a origem dos indivíduos é o reflexo condicional [ou condicionado]. Se Darwin apresentou a biologia dos tipos, então I. P. Pavlov apresenta a biologia dos indivíduos, a biologia da personalidade. O mecanismo do reflexo condicional desvenda a dinâmica da personalidade e mostra que a personalidade surge na base do organismo como uma superestrutura complexa, criada pelas condições externas da vida individual. Exatamente este estudo soluciona definitivamente a antiga discussão entre o nativismo e empirismo. **Ele mostra que tudo na personalidade é construído na base hereditária, congênita e, ao mesmo tempo, tudo nela é???, condicional, ou seja, é social.** Estudo

sobre os reflexos condicionais não só dá a Deus o que é de Deus e a César o que é de César. Ele mostra que o momento motor, dinâmico, que empurra o desenvolvimento e provoca mudança está exatamente das [nas?] condições que reconstróem a[s] experiências hereditárias. A reação inata é só material e seu destino depende das condições formativas nas quais terá que se revelar. **Na base inata podem se criar infinita e invariavelmente** (VIGOTSKI, 2005, p. 2, grifos nossos).

“A personalidade é desenvolvida como um **todo único** que tem leis específicas, e não como uma soma ou um monte de funções separadas, cada uma das quais é desenvolvida sob uma tendência especial”, coloca Vygotski (1997a, p. 20, tradução nossa, grifos nossos). A psicologia histórico-cultural, ao contrário de algumas psicologias, não dualiza o ser humano, não o fragmenta. Somos uma unidade afeto intelectual. Aliás, Vigotski (2007, p. 25-26, grifos nossos) protesta:

Como es sabido, **la separación del aspecto intelectual de nuestra consciencia de su aspecto afectivo y volitivo constituye uno de los defectos básicos y radicales de toda la tradición psicológica**. Así, el pensar se convierte inevitablemente en una corriente autónoma de pensamientos que se piensan a sí mismos, separada de toda la plenitud de la vida, de los impulsos vitales, de los intereses, de las inclinaciones del que piensa, y termina siendo o bien un epifenómeno innecesario que no puede modificar nada en la vida ni en el comportamiento de la persona, o bien una fuerza originaria que, de modo incomprensible, ejerce su influencia en la vida de la conciencia y de la personalidad. **Quien separa desde un comienzo el pensamiento del afecto se cierra a sí mismo el camino para llegar a una explicación de sus causas**, porque un análisis determinista del pensamiento supone necesariamente revelar los motivos que lo movilizan (las necesidades, los intereses, los impulsos, las tendencias) y que dirigen su movimiento en uno u otro sentido. Del mismo modo, quien separa el pensamiento del afecto ha tornado imposible de antemano el estudio de la influencia inversa del pensamiento sobre el aspecto afectivo y volitivo de la vida psíquica, pues un examen determinista de esta excluye toda posibilidad, por un lado, de atribuir al pensamiento la fuerza mágica de determinar el comportamiento de la persona, y por el otro, de convertir al pensamiento en un apéndice del comportamiento, en su débil e inútil sombra.

Em suma, “sem a pessoa [...] como um **todo único** é impossível explicar-se o funcionamento do seu aparelho (cérebro), que a pessoa dirige o seu cérebro, e não o cérebro a pessoa”, esclarece Vigotski (2000, p. 38, grifos

nossos). De acordo com Vigotski (2000, p. 32, grifos do original), a personalidade é “uma **unidade social definida [...] como ser em si – para os outros e – para si**”. Contudo, as experiências pelas quais as pessoas vivenciam não são as mesmas e ainda que o fossem, iriam reagir de um determinado modo pela particularidade orgânica que se traduz na unidade corpo-mente que cada indivíduo representa e se **desenvolve** (VYGOTSKI, 1997a). “No âmbito da mesma nação, os **indivíduos têm desenvolvimentos completamente diferentes**, mesmo sem considerar suas condições financeiras”, asseveram Marx e Engels (1998, p. 90, grifos nossos). Nem mesmo gêmeos monozigóticos se desenvolvem da mesma maneira, ainda que no mesmo período histórico, lar e cultura, como comprovou Luria (1992) em seus estudos. A esse respeito, Vygotski (1997a, p. 146) tem muito a dizer:

La investigación experimental de gemelos es uno de los métodos modernos que permite distinguir las características hereditarias y las que están determinadas por el ambiente social. La ciencia utiliza un experimento que brinda la posibilidad de acercarse al máximo a la solución de los problemas. Como se sabe, los gemelos pueden ser monocigóticos y dicigóticos. El período de desarrollo intrauterino de ambos transcurre en un mismo medio. Si comparamos dos pares de gemelos – monocigóticos y dicigóticos – y determinamos en qué medida unas u otras funciones son similares en ellos, veremos que las funciones <<A>> (funciones psíquicas superiores) en uno y otro par de gemelos, educados en un mismo medio, dan un coeficiente de semejanza muy cercano; vale decir que estas funciones dependen poco de la herencia y, por consiguiente, dependen de determinadas condiciones de la educación, del ambiente social. El coeficiente de semejanza de las funciones <> (funciones psíquicas elementales), entre esos mismos pares de gemelos, es diferente: estas funciones están más determinadas hereditariamente que las funciones psíquicas superiores.

Isto é, seja em relação aos gêmeos ou não, o meio social exerce um papel importantíssimo quando o assunto é a educação das funções psicológicas superiores.

Todo nos obliga a suponer que las funciones superiores resultan mucho más educables que las elementales [...] los resultados del adiestramiento sensoriomotor son pobres. Los estudios teóricos y experimentales han demostrado que, por ejemplo, el olfato se desarrolla poco y muy débilmente; las funciones superiores, los procesos superiores, resultan ser los más educables [...] las

funciones motoras más elevadas son las más educables, porque no son filogenéticas sino adquiridas en la ontogénesis. Los resultados de las investigaciones experimentales muestran que los procesos psicológicos superiores son los más educables, pues el origen del desarrollo de su estructura es la educación colectiva del niño (VYGOTSKI, 1997a, p. 146 - 147).

Tal fato demonstra a força das leis sociais, culturais e coletivas sobre o organismo e ao mesmo tempo a peculiaridade existente nas **vivências** que as pessoas experienciam. **Vivência** é um dos conceitos desenvolvidos por Vigotski (2006). Este autor entende por vivência (em russo, *perejivánie*), a **unidade pessoa-meio social**. Na perspectiva histórico-cultural, a pessoa é um todo biológico e cultural regido por leis naturais e sociais. Ambas são, no organismo, indissociáveis.

*Podemos señalar así mismo la unidad para el estudio de la personalidad y el medio. En psicología y psicopatología esa unidad se llama vivencia. La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir que representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. Por tanto, en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño. La vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano, con uno u otro momento de la realidad. Toda vivencia es una vivencia de algo. No hay vivencias sin motivo, como no hay acto consciente que no filera acto de conciencia de algo. Sin embargo, **cada vivencia es personal. La teoría moderna introduce la vivencia como unidad de conciencia, es decir, como unidad en la cual las propiedades básicas de la conciencia figuran como tales [...]** la vivencia posee una orientación biosocial, es algo intermedio entre la personalidad y el medio, que significa la relación de la personalidad con el medio, revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad. La vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo del niño uno u otro aspecto del medio [...] la vivencia se refleja, por una parte, el medio en su relación conmigo y el modo que lo vivo y, por otra, se ponen de manifiesto las peculiaridades del desarrollo de mi propio «yo» (VIGOTSKI, 2006, p. 382, grifos nossos).*

É bom salientar, e não temos visto isto escrito, que a vivência é genérica, por um lado, e particular, por outro. Isto é, pode-se conceber o sujeito da vivência, o objeto da vivência e o gênero da vivência. Há a vivência de conceitos e do desenvolvimento específico do indivíduo (VIGOTSKI, 2006). Duas crianças

não conseguem captar uma mesma realidade no mesmo momento e entendê-la da mesma maneira. Não há dessa forma, uma única interpretação para algo. Mas, infindáveis modos de compreender as coisas. Se assim for, a totalidade não reside em uma pessoa. Do ponto de vista educativo, não há garantia nenhuma de que os estudantes irão aprender da mesma forma e o mesmo conhecimento ou todo o conhecimento. Além disso, as relações são únicas. A forma como nos relacionamos com nosso pai não é a mesma que nos relacionamos com nossos amigos e não é a mesma com que nos relacionamos com os objetos do mundo. Daí que seja impossível generalizar qual é a relação boa ou má para todos (SPINOZA, 2007). Nem mesmo dizer que o que nos faz mal, faz para todos. Não se pode generalizar nesses termos.

Com base no que cientificamente estava posto, Vigotski buscou entender a diversificação das relações sociais e do desenvolvimento humano. Centrava-se nas diferenças, na **lógica dialética** que, ao contrário da lógica formal, se atém justamente no que há de diferente (singular) e não na “tautologia da identidade” que se traduz, *grosso modo*, no que há de constante ou permanente (LEFEBVRE; GUTERMAN, 2011, p. 77). Em última análise, a diversificação é uma condição *sine qua non* para a sobrevivência natural. “Como regra geral, contudo, quanto mais diversificados estruturalmente se tornarem os descendentes de uma espécie, mais lugares estarão aptos a ocupar, e maior será o número de seus descendentes modificados”, garante Darwin (2004, p. 181). Sendo assim, **a diversificação é uma necessidade e estratégia para a preservação das espécies como um todo e da humana, em particular.**

Darwin (2004) defende a tese contrária a de muitos biólogos do passado e da contemporaneidade de que as espécies não foram criadas por um Deus e por isso não são eternas ou possuidoras de características invariantes (modificam-se e podem perecer, inclusive) e nem são fixas porque se transformam conforme as pressões e obstáculos impostos pela própria natureza ou pela própria espécie que, compartilham do mesmo conjunto de características que se transmite de geração a geração que ocupam o mesmo nicho ecológico, que sofre o ataque do mesmo tipo de predadores e que podem se reproduzir gerando descendentes da mesma linhagem. Darwin, Spinoza e Vigotski se concentraram no que havia de diferente e declaravam de um modo ou de outro

que a **natureza só produz diferenças**. “Todas as coisas são diferentes [...] não há duas coisas que sejam iguais uma à outra [...] a diferença reside num lado ou noutro”, afirma Lênin (2011, p. 127-128). Cada partícula, cada átomo, cada molécula é singular, irrepetível. Há um pensamento antropológico que pode ser traduzido pelo seguinte lema: “raça que não se mistura se degenera” (GONÇALVES, 2016, comunicação pessoal). Assim, não existem espécies melhores ou piores do que as outras nem pessoas melhores ou piores do que as outras porque tudo o que há na natureza, conforme depreende-se de Spinoza (2007), se esforça (*conatus*) para existir, se preservar e se desenvolver justamente por ser uma fagulha da natureza ou de Deus. Para a perspectiva histórico-cultural, existem pessoas, experiências, atividades, processos em um mesmo “pé de igualdade” (VIGOTSKI, 2004).

Para encerrar, neste capítulo e nos anteriores, demonstramos, dentre outras coisas, como a perspectiva histórico-cultural de Vigotski tem sido tratada em educação musical. Criticamos o fato do pensador russo ser mencionado como se pertencesse a vertentes teóricas que, de fato, não o representam, ao menos, para aqueles que, como nós, se debruçam em compreender suas obras como um todo. Para nós, Vigotski sintetizou o método materialista histórico-dialético de Marx e o raciocínio monista de Spinoza, ou seja, internalizou desses dois filósofos, um modo singular de compreender a natureza, o mundo social, o ser humano, a ciência, a educação, a psicologia, etc.

Expomos como o pensamento de Semionovitch, sobretudo em educação musical, tem sido reduzido a alguns conceitos como ZDP, por exemplo, que de maneira alguma representa a densidade filosófica de sua teoria em quaisquer hipóteses. Demonstramos que o professor, em autores que dizem respeito a teoria de Vigotski em educação musical, ao invés de ser compreendido como um organizador do meio social educativo, como defendida Vigotski (2010a), é entendido como um mediador, interventor ativo que se coaduna ou concorda com o ensino direto. Isto resulta em um grave equívoco porque não condiz ao papel que Vigotski (2010a), de fato, atribuía ao professor e ao ensino.

Por isso que, como uma necessidade de explicitar o Vigotski, russo, spinozista e marxista, no qual nos embasamos, e por quais princípios propomos uma educação musical, é que esta parte da tese foi escrita. Para nós,

compreender as raízes filosóficas pelas quais Lev se nutriu, é de fundamental importância para esclarecer o Vigotski e a perspectiva histórico-cultural a qual estamos nos alicerçando.

CAPÍTULO IV

ARTE EM VIGOTSKI: CONTRIBUIÇÕES DOS PRINCÍPIOS ESTÉTICOS DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Para demonstrarmos esta tese que se traduz na defesa de uma educação musical calcada nos fundamentos advindos da teoria de Vigotski, levando-se em consideração a indissociabilidade da unidade dialética educação-música, tornou-se necessário, neste capítulo, nos debruçarmos mais amplamente sobre os princípios estéticos da perspectiva histórico-cultural. Considerar a unidade dialética educação-música é explicitar o que Vigotski tem a dizer sobre a arte em geral e a arte da música, em particular⁵⁸. Em capítulos anteriores, nós expusemos mais detidamente os princípios educativos. Neste momento, nos esforçaremos em demonstrar os princípios estético-musicais à luz da teoria de Vigotski. Este autor deslocou a estética do eixo da filosofia para a psicologia por entender que **a arte somente pode ser profundamente compreendida se for também tratada como um fenômeno psicológico, emocional.**

Nesse sentido, na perspectiva histórico-cultural, falar de música é relacioná-la à estética e também às emoções que ela, enquanto arte que é, implica no ser humano. Vigotski colocou a estética a serviço da educação e por isso mesmo, estabeleceu uma educação estética. É digno de nota que antes de escrevermos sobre a arte da música, começaremos a discutir todas as questões que se referem à psicologia da arte que Vigotski consolidou ou os princípios estéticos que o autor soviético conseguiu extrair das obras de arte e de toda a literatura que ele acessou sobre o assunto. Primeiramente, escreveremos o que a teoria histórico-cultural entende por arte, imaginação, criação, emoção e reação estéticas, catarse, ato estético, experiência e vivência estéticas, dentre

⁵⁸ Vigotski (1999b) comumente chama a música de **arte da música** (com algumas exceções). Acreditamos que ele não está cometendo um pleonasma vicioso. Ao contrário da maioria esmagadora de autores e autoras da educação musical (e fora dela também) que escrevem sobre a arte da música não colocarem o substantivo feminino arte antes da música, Vigotski (1999b), ao fazê-lo, parece reforçar que a música faz parte de um todo estético maior. Vale dizer que atentamos para esse fato (que parece um detalhe, mas definitivamente não o é!) a partir da elaboração da escrita deste capítulo. Por essa razão, a partir desta parte do texto em diante nos referiremos à música como a arte da música (salvo quando, a nosso ver, prejudicar o sentido textual). Além disso, julgamos que assim, seremos mais coerentes com a teoria que defendemos e a terminologia exata utilizada por Vigotski (1999b).

outras coisas. Logo após, tentaremos transpor todos esses princípios para a música e em seguida para a educação musical.

Tendo como base a teoria de Vigotski (1999b), a música, enquanto arte, é uma ferramenta social das emoções e por essa razão, apontamos questões estético-emocionais extremamente complexas que permeiam a arte e especificamente a arte da música. Uma educação musical que se propõe histórico-cultural jamais pode deixar de considerar os aspectos estéticos que se relacionam com a arte da música e que serão expostos mais detalhadamente neste capítulo. **A unidade dialética educação-música não poderia ser demonstrada nesta tese se ficássemos restritos a discutir neste trabalho como um todo apenas os princípios educativos da teoria histórico-cultural em detrimento dos princípios estéticos que fundamentam teoricamente uma epistemologia da educação musical.**

O presente capítulo se estrutura da seguinte forma: (1) iremos escrever sobre os princípios estéticos oriundos da psicologia da arte de Vigotski; (2) debateremos sobre o que é arte em Vigotski e o que isso tem a ver com o entendimento da música enquanto uma “ferramenta social das emoções” ou “técnica social dos sentimentos” (VIGOTSKI, 1999b); (3) transporemos todos esses princípios estéticos como a imaginação, a criação, a reação estéticas, etc., para a arte da música e (4) após todos os argumentos, concretizaremos, enfim, uma educação musical histórico-cultural enquanto unidade dialética educação-música calcada, sobretudo, nos fundamentos educativos e estéticos oriundos da teoria de Vigotski. Sendo assim, comecemos a discussão...

Imaginação e criação artísticas enquanto necessidade e essência humanas

Todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora (VIGOTSKI, 2009, p. 122).

Que obra de arte é um homem, que nobre na razão, que infinito nas faculdades, na expressão e nos movimentos, que determinado, e admirável nas ações; que parecido a um anjo de inteligência, que semelhante a um deus! (HAMLET apud VIGOTSKI, 1999a, p. 86).

Lev Semionovitch Vigotski faleceu no Hospital Sanatório em Serebreni (Moscou) em 1934 ao lado do livro que o acompanhou por toda sua vida: Hamlet de Shakespeare (PRESTES, 2012, p. 26). Isso indica claramente o amor que Lev nutria pelo escritor inglês, pela literatura, pelo teatro, enfim, pela arte e seu caráter emocional. Smolka (2009, p. 7, grifo nosso) nos lembra muito bem que “educação e **arte** permeiam as obras de Vigotski – de uma maneira ora mais, ora menos explícita – desde seus primeiros estudos sistemáticos sobre a criação literária e a reação estética⁵⁹, até seus últimos escritos”. Em sua monografia, concluída quando ainda era bem jovem, Vigotski já esboçava a preocupação em entender não apenas o que era a arte, mas, sobretudo, as leis que a determinam como tal, assunto que será aprofundado ao longo de todo este capítulo. Certamente impressionava a Vigotski o poder criador do ser humano, seu “faz de conta” de que também pode ser semelhante a um Deus que cria a todo momento por uma necessidade interna essencial. O fato é que a atividade criadora se faz presente na sociedade e é, na realidade, uma essência humana (VIGOTSKI, 2009; VÁZQUEZ, 1968). Mas, o que a especifica? Sobre isso, façamos das palavras abaixo as nossas:

Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta (VIGOTSKI, 2009, p. 11).

Tal compreensão é revolucionária! Pois, geralmente o que se pensa é que a criação resulta unicamente na confecção de novos produtos externos, visíveis, palpáveis. Ao ressaltar o caráter intrapsicológico da criação, Vigotski (2009) abre um novo leque de investigações para se pensar uma psicologia da arte que é, aliás, título de uma de suas obras que alicerçam os argumentos deste escrito como um todo. Segundo o pensador soviético, o comportamento e a atividade humana, de um modo geral, se dividem em dois modos principais: uma constituidora ou reprodutora e outra combinatória ou criadora. Na primeira forma,

⁵⁹ Entendemos por reação estética a resposta emocional e fisiológica ao efeito artístico da arte na personalidade social. Isto é, a reação estética é oriunda da relação entre a pessoa e a obra de arte (VIGOTSKI, 1999b). Reação estética é um conceito central na teoria estética de Vigotski (1999b) e será aprofundado ao longo do texto.

nada se cria de novo. Pois, “sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2009, p. 11). Daí a intrínseca ligação dessa atividade com a memória⁶⁰, com as experiências vividas no passado, na “repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia⁶¹” (Idem, p. 12). Entretanto, se os seres humanos se limitassem apenas em reproduzir, não conseguiriam se adaptar ou superar os desafios impostos pelo meio instável em que vivem. Isto é, estagnariam no passado. E num sentido mais radical, nem sequer superariam ou sobreviveriam aos conflitos advindos (VIGOTSKI, 2009).

Além da atividade reprodutiva, é fácil notar no comportamento humano outro gênero de atividade, mais precisamente combinatória ou criadora. Quando, na imaginação⁶², esboço para mim mesmo um quadro do futuro, digamos, a vida do homem no regime socialista, ou o quadro de um passo longínquo de vida e luta do homem pré-histórico, em ambos não reproduzo as impressões que tive a oportunidade de sentir alguma vez. Não estou simplesmente restaurando a marca de excitações anteriores que chegaram ao meu cérebro, pois nunca vi, de fato, nem esse passado nem esse futuro. Apesar disso, posso ter a minha ideia, a minha imagem, o meu quadro. Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório [...] **é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando seu presente** (VIGOTSKI, 2009, p. 13-14, grifos nossos).

Tal atividade criadora jamais poderia ser concretizada sem a imaginação, que, sendo uma função psicológica superior desenvolvida por meio da cultura (VYGOTSKY, 1996), é, na realidade, “um processo extremamente complexo” (VIGOTSKI, 2009, p. 35) e a “base de toda atividade criadora” (idem, p. 14). Isto quer dizer, critica Vigotski (2009), que a imaginação não é o que a ciência ou o senso comum normalmente pensam que ela seja, isto é: irreal, ilusória, desprezada da materialidade, etc. Muito pelo contrário, a imaginação, assevera

⁶⁰ “A base orgânica dessa atividade reprodutiva ou da memória é a plasticidade da nossa substância nervosa [...] nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução” (VIGOTSKI, 2009, p. 12-13).

⁶¹ Vigotski (2009) concorda com Spinoza (2014, p. 56) quando este filósofo diz: “o que foi criado não surgiu do nada”.

⁶² Vigotski (2009) utiliza ao longo do livro os termos imaginação e fantasia sem nenhuma distinção de significado entre eles.

Vigotski (2009, p. 14, grifos nossos): “**manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, científica e técnica** [...] todo o mundo da cultura [...] é produto da imaginação e criação humana que nela se baseia”. O mundo da cultura é composto por indivíduos que são, sem exceção, criadores (VIGOTSKI, 2009). **Este autor faz a devida crítica à noção de que a criação estaria na mão de alguns e não de todos.** Para Vigotski (2009), a criação e a imaginação sociais são tão importantes quanto a criação e imaginação individuais. Mais do que isso, sem a criação coletiva, jamais seria possível uma grande descoberta, uma grande revolução em qualquer âmbito cultural.

No entendimento comum, a criação é o destino de alguns eleitos, gênios, talentos que criaram grandes obras artísticas, fizeram notáveis descobertas científicas ou inventaram alguns aperfeiçoamentos na área técnica [...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos (VIGOTSKI, 2009, p. 15-16).

Sendo assim, conforme depreende-se de Vigotski (2009), a atividade criadora na cultura faz parte da constituição de todos os seres humanos que dela fazem parte e isso é de um humanismo tão notável (!) que acaba por contrapor e invalidar cientificamente qualquer teoria que tenha a pretensão de defender a existência dualizada e idealizada dos que são e dos que não são capazes de criar. Na realidade, **a criação é uma regra e não uma exceção**, conforme Vigotski (2009, p. 16). “Se compreendermos a criação, em seu sentido psicológico verdadeiro, como a criação do novo, será fácil chegar à conclusão de que a **criação é o destino de todos**” (idem, p. 51, grifos nossos). Exemplificando a questão, Vigotski (1999b, p. 16) ilustra:

O escritor que fixa o produto escrito da sua criação [...] não é, absolutamente, o criador individual da sua obra. Púchkin [famoso poeta russo] não é, de modo algum, o autor individual

do seu poema. Como qualquer escritor, não inventou sozinho os modos de escrever em versos, de rimar, de construir o enredo de determinada forma, etc., e, como narrador [...] foi apenas o divulgador de uma imensa herança da tradição literária, e narrador dependente, em imenso grau, da evolução da língua, da técnica do verso, dos enredos tradicionais, dos temas, das imagens, dos procedimentos, das composições, etc.

É digno de nota que o processo de criação passa a ocorrer ainda na primeira infância⁶³. “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas [...] o ímpeto da criança para criar é a **imaginação em atividade**⁶⁴”, elucida Vigotski (2009, p. 17, grifos nossos). A imaginação, garante Vigotski (2009, p. 20), “não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária”⁶⁵. Sendo assim, para o autor, a imaginação totaliza uma unidade com a realidade material se relacionando com ela por meio de quatro formas, a saber: (1) a imaginação não tem outra fonte a não ser a própria realidade, ou seja, o conteúdo da imaginação é a experiência anteriormente vivenciada. Nessa direção, não existe imaginação oriunda do nada ou de representações religiosas e místicas sobrenaturais (influência de deuses, espíritos desencarnados, etc.).

A análise científica das construções mais fantasiosas e distantes da realidade, por exemplo, dos contos, mitos, lendas, sonhos etc., convence-nos de que as criações mais fantásticas nada mais são do que uma nova combinação de elementos que, em última instância, foram hauridos da realidade e submetidos à modificação ou reelaboração da nossa imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Se a realidade é o alicerce para a imaginação, a cada vez que experienciamos a vida, mais complexa vai se tornando nossa imaginação.

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam

⁶³ A primeira infância, para Vigotski, compreende a criança de zero a três anos e a idade pré-escolar seria a criança acima de três até seis ou sete anos (SMOLKA; PRESTES, 2009, p. 16).

⁶⁴ De acordo com Vigotski (2009, p. 99), a brincadeira educa física e espiritualmente, “a brincadeira é a escola da vida para a criança”.

⁶⁵ Para Vigotski (1999b, p. 56), a atividade imaginativa é uma “descarga de emoções, como sentimentos que se resolvem em movimentos expressivos”.

as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Diante disso, a nosso ver, Vigotski (2009, p. 23) chega a uma conclusão pedagógica importantíssima (!) que se traduz na necessidade de máxima ampliação da experiência da criança (ou da pessoa em geral). Pois, segundo o autor, quanto mais a criança vê, ouve ou vivencia, mais produtiva se torna a sua atividade de imaginar. Do ponto de vista educativo, “o melhor estímulo para a criança infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidades para tal” (idem, p. 92). Sabemos que na filogênese, as funções psíquicas superiores somente se desenvolveram na cultura por meio da experiência, das relações sociais (VYGOTSKY, 1996). Nesse sentido, negar as experiências vivenciadas pela criança ou tolhê-la de novas relações com a sociedade ao encerrá-las em salas de aula, por exemplo, é negá-la enquanto um ser histórico e culturalmente humano.

Falemos agora da segunda forma de relação entre imaginação e realidade. Vigotski (2009) a considera um pouco mais complexa que a primeira por ser (2) a experiência internalizada da experiência alheia. Para a teoria histórico-cultural como um todo, somos sínteses de múltiplas determinações que englobam a internalização da experiência cultural vivenciada numa dimensão individual, da experiência histórica do passado e da experiência social atual por meio da internalização de experiências vivenciadas por outros seres humanos.

Se ninguém nunca tivesse visto nem descrito o deserto africano e a Revolução Francesa, então uma representação correta desses fenômenos seria completamente impossível para nós. É devido ao fato de que a minha imaginação, nesses casos, não funciona livremente, mas é orientada pela experiência de outrem, atuando como se fosse por ele guiada, que se alcança tal resultado, ou seja, o produto da imaginação coincide com a realidade (VIGOTSKI, 2009, p. 24).

Essa forma de relação nos libera de termos que nos embasar apenas no que vivenciamos presencialmente em “carne e osso”. Isto nos impulsiona a aprender coisas com os outros que de outro modo seria mais ou menos impraticável. Novamente, a imaginação fica a serviço da experiência. Vigotski

(2009) aponta a relação dialética de unidade entre experiência e imaginação. Uma apoia-se na outra. São indissociáveis.

A terceira forma (3) de relação entre imaginação e realidade é de caráter emocional. Assim coloca Vigotski (2009, p. 26-27, grifos nossos):

Qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento. Assim, a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante. Qualquer um sabe que vemos as coisas com olhares diferentes conforme estejamos na desgraça ou na alegria. Há muito os psicólogos notaram o fato de que qualquer sentimento não tem apenas uma expressão externa, corporal, mas também uma interna, que se reflete na seleção de ideias, imagens, impressões. Esse fenômeno foi denominado por eles de **lei da dupla expressão dos sentimentos**. O medo, por exemplo, expressa-se não somente pela palidez, tremor, secura da garganta, alteração da respiração e dos batimentos cardíacos, mas também mostra-se no fato de que todas as impressões recebidas e as ideias que vêm à cabeça de uma pessoa, naquele momento, estão comumente cercadas pelo sentimento que a domina.

Existe para Vigotsky (2010b) um caráter fisiológico das emoções. A base material orgânica dos sentimentos revela a origem biológica ancestral dos mecanismos pelos quais as emoções se manifestam. “É fácil perceber que todas as mudanças físicas acompanhadas do medo têm origem biologicamente explicável [...] o tremor, tão comum no medo humano, não é outra coisa senão uma rápida contração dos músculos”, cita Vigotski (2010a, p. 132). Em síntese, a emoção, do ponto de vista biológico, é o alicerce da reação adaptativa perante os desafios provindos do meio em que se vive. É um modo que permite a garantia da sobrevivência orgânica por meio do afastamento do perigo mortal⁶⁶. Para cada emoção sentida, existe um estado de consciência que lhe corresponde, daí a diversificação de sentimentos e impressões que nos afetam, nos marcam em nossa unidade afeto intelectual, constituindo e forjando nosso comportamento social-emocional.

⁶⁶ Tal concepção de Vigotski acerca da emoção enquanto “elemento protetor” e mantenedor da vida encontra forte ressonância com o conceito de *conatus* em Spinoza (2007) onde este filósofo declara que tudo o que há, esforça-se por se perseverar e se potencializar na existência.

Para Vigotsky (2010b, p. 244), os estados de consciência são associados a condições físicas e estas constituem um todo que deve ser estudado como tal.

Cada tipo de emoción debe considerarse de esta manera: lo que los movimientos de la cara y del cuerpo, los trastornos vasomotores, respiratorios y secretores expresan objetivamente, los estados de conciencia correlativos, que la observación interior clasifica en función de sus cualidades, lo expresan subjetivamente: es un único y mismo acontecimiento traducido a dos lenguajes.

As emoções podem estimular ou inibir um determinado comportamento (VIGOTSKY, 2010b). Confessa Vigotski (2010a, p. 139):

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento⁶⁷. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento.

Com efeito, expressamos externamente nossas emoções por meio de seleções de materiais que indicam o estado psicológico de que padecemos. “A desgraça e o luto de uma pessoa são marcados com a cor preta; a alegria, com a cor branca; a tranquilidade, com a azul; a rebelião, com o vermelho”, nota Vigotski (2009, p. 26). É uma espécie de combinação de elementos presentes na realidade por meio do ânimo emocional interno em que nos encontramos e não uma combinação puramente externa de imagens. Em outras palavras, o sentimento une por meio de um **signo emocional**, elementos, imagens que logicamente não guardam entre si qualquer concordância, a conexão é tão somente afetiva. Aprofunda Vigotski (2009, p. 26-27-28, grifos nossos):

Os psicólogos denominam essa influência do fato emocional sobre a fantasia combinatória de **lei do signo emocional comum**. A essência dessa lei consiste em que as impressões

⁶⁷ Para Vigotski (2010a, p. 136), o único modo em que pode haver indiferença emocional é quando existe um equilíbrio absoluto entre o organismo e o meio, onde nenhum dos dois vence a disputa, ou seja, o organismo não perde nem o mínimo nem o máximo de força vital para se adaptar ao ambiente. Depreende-se daí que um meio totalmente adaptado ao organismo jamais irá estimulá-lo emocionalmente e que a emoção não apenas constitui o humano como é inerente a ele, ao seu comportamento. Aliás, “nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção [...] nenhuma pregação moral educa tanto quanto uma dor viva, um sentimento vivo” (idem, p. 143).

ou as imagens que possuem um signo emocional comum, ou seja, que exercem em nós uma influência emocional semelhante, tendem a se unir, apesar de não haver qualquer relação de semelhança ou contiguidade explícita entre elas. Daí que resulta uma obra combinada da imaginação em cuja base está o sentimento ou signo emocional comum que une os elementos diversos em relação [...] quando dizemos que o tom azul-claro é frio e o vermelho é quente, aproximamos a impressão azul e a impressão frio apenas com base nos estados de ânimo que ambos induzem em nós⁶⁸. É fácil entender que a fantasia guiada pelo fator emocional – pela lógica interna do sentimento – constituirá o tipo de imaginação mais subjetivo, mais interno.

Aqui pode-se fazer um paralelo com a teoria dos afetos de Spinoza (2007) e sua concepção de unidade corpo-mente que se traduz no corpo enquanto exteriorização corporal de imagens dinâmicas oriundas da mente e a mente enquanto mapeamento afetivo imagético das afecções sentidas pelo corpo emocionalmente afetado (SPINOZA, 2007). Os modos como nosso corpo e nossa mente afetam e são afetados são diversas e cada relação afetiva que o corpo se envolve nos encontros, combinam-se afetos (estados corporais e emocionais) de variados modos (SPINOZA, 2007).

Resulta que há tantas espécies de afetos quantas são as espécies de objetos pelos quais somos afetados [...] e que os homens são afetados de diferentes maneiras por um único e mesmo objeto [...] e sob essas condições, discrepam em natureza; e, finalmente, que um único e mesmo homem [...] é afetado de diferentes maneiras relativamente a um mesmo objeto e, sob tal condição, ele é volúvel, etc. (SPINOZA, 2007, p. 299).

Vigotsky (2010b, p. 16), ao defender a atualidade e a complexidade da teoria das paixões de Spinoza comenta:

Es inevitable que el estudio de la teoría de las pasiones de Spinoza a la luz de la neuropsicología contemporánea sea, en lo esencial y en la misma medida, un reexamen del estado actual del problema de la naturaleza de las emociones a la luz de la teoría de las pasiones de Spinoza.

⁶⁸ Sobre essa questão, Vigotski (2010a, p. 137) ilustra: “É evidente que não existe nada em comum entre cor e temperatura [...] o tom quente [...] significa que existe certa semelhança entre o tom emocional da cor e a temperatura”.

Após essa digressão, declaramos que o que Vigotski (2009) insiste em dizer é que tanto a imaginação influi no sentimento quanto o sentimento influi na imaginação. A esse movimento dialético, o autor, com base em Ribot (psicólogo francês), chama de “lei da realidade emocional da imaginação” (idem, p. 28). É que as imagens (criadas pela imaginação) suscitam, de fato, sentimentos reais, vivos. “É essa a lei psicológica que pode nos explicar porque as obras de arte, criadas pela fantasia de seus autores, exercem uma ação bastante forte em nós” (idem, p. 28), mesmo que os acontecimentos narrados pelos autores sejam irreais, inverídicos. Vigotski (2010a) chega à seguinte conclusão que, para nós, é de suma importância, a saber: independentemente de qualquer fato vivenciado e independentemente se algo que vemos ou pensamos exista de fato ou não na realidade: “**o que sentimos é sempre real**” (idem, p. 359, grifos nossos). Tendo como base a terceira forma de relação entre imaginação e realidade, Vigotski (2009, p. 29) anuncia, *en passant*, a base psicológica da arte da música, que será aprofundada em momento oportuno:

Muitas vezes, uma simples combinação de impressões externas – por exemplo, uma obra musical – provoca na pessoa que a ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e de sentimentos. Essa ampliação e esse aprofundamento do sentimento, sua reconstrução criativa, formam a base psicológica da arte da música.

A obra de arte, advoga Vigotski (2010a), não é o reflexo da realidade em toda sua totalidade, mas “um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ele” (idem, p. 329). A **vivência estética**, que se traduz, dentre outras coisas, na recriação psíquica e ativa do receptor afetado pela obra artística, socializa os sentimentos, humanamente conecta a pessoa à música criada pelo compositor (ou à poesia inventada pelo poeta) — organiza o comportamento de tal modo que, como diria Vigotski (2010a), se embasando na fala de um autor desconhecido: “pela maneira como uma pessoa sai de um concerto sempre se pode dizer se ela ouviu Beethoven ou Chopin” (VIGOTSKI, 2010a, p. 343). Uma explicação para esse fenômeno, dentre outras, é que “os próprios sentimentos que suscitam a obra de arte são socialmente condicionados”, elucida Vigotski (1999b, p. 22). Os sentimentos sentidos

individualmente antes de aparecerem como tais, foram sentimentos sociais internalizados pelo indivíduo na cultura.

A vivência estética, como diria Vigotski (2010a, p. 342), “cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento”. Nessa direção, ficará claro de identificar no comportamento das pessoas que saíram de um cinema se assistiram a um filme de comédia ou de terror. Neste momento, vale dizer que a vivência estética, **que é constituída pela emoção especificamente estética**, tem uma natureza singular que a distingue de outras vivências.

A emoção estética se baseia em um modelo absolutamente preciso de reação comum, que pressupõe necessariamente a existência de três momentos: uma estimulação, uma elaboração e uma resposta. O momento da percepção sensorial da forma, aquele trabalho desempenhado pelo olho e o ouvido constitui apenas o momento primeiro e inicial da vivência estética [...] sabemos que uma obra de arte é um sistema especialmente organizado de impressões externas e interferências sensoriais sobre o organismo. Entretanto, essas interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, **e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética** (VIGOTSKI, 2010a, p. 333, grifos nossos).

Ao acusar a teoria estética experimental de não conseguir distinguir a emoção comum da emoção estética, Vigotski (1999b, p. 19) demonstra ao longo de toda sua obra intitulada “Psicologia da Arte” a especificidade da última, isto é, da emoção estética, do sentimento artístico. Neste ponto, Vigotski (1999b, p. 266) problematiza: “até hoje os psicólogos não conseguiram apontar a diferença que existe entre o sentimento na arte e o sentimento real”. Podemos afirmar que existem três tipos diferentes de emoções que se interpenetram dialeticamente, a saber: a emoção biológica (medo, raiva, etc.), a emoção social (admiração, misericórdia, etc.) e a emoção estética extraída da obra artística. **A emoção estética, digamos, é uma nova síntese das emoções biológicas e sociais.** Pois, não pode se dar sem nossa base orgânica e sem nosso alicerce cultural que é constituído, *grosso modo*, pelo ser humano em suas relações afetivas. Aliás, Vigotsky (2010b), que sempre afirmou a importância da filosofia, lutava

pela consolidação de uma psicologia dos afetos tendo como base o pensamento monista de Spinoza.

Es evidente que nuestra tarea para con la teoría de las pasiones es ponerla a la altura de los otros temas de la psicología contemporánea. Para hablar con más claridad, nuestra meta es crear las bases primeras de una teoría psicológica de los afectos que sea plenamente consciente de su naturaleza filosófica, que no tema hacer las generalizaciones más elevadas, adecuadas a la naturaleza psicológica de las pasiones, y que sea digna de convertirse en uno de los capítulos de la psicología humana, quizá incluso en su capítulo principal (VIGOTSKY, 2010b, p. 58).

Os afetos, traduzidos em emoções, são de ordem psicologicamente superior, são funções psicológicas superiores (VIGOTSKY, 2010b). Em outros termos, Vigotsky (2010b) criticou a teoria organicista visceral das emoções de Descartes por esta ter auxiliado no entendimento das emoções como epifenômenos e defendeu a teoria spinozista dos afetos que filosoficamente teve condições de alicerçar a compreensão de que **as emoções ou os afetos ocupam um lugar central no córtex cerebral** em particular e em toda nossa fisiologia em geral, isto é, em toda nossa unidade mente-corpo afeto intelectual. É que para Descartes, as emoções eram fenômenos estritamente fisiológicos que se iniciavam por meio das vísceras. Sendo assim, as emoções, no entendimento da filosofia cartesiana, não eram tratadas como um elemento central, cerebral, cortical, psicológico, em suma (VIGOTSKY, 2010b). Concordamos com Vigotsky (2010b, p. 107) quando ele declara ser Descartes o real fundador da teoria fisiológica das emoções. Teoria que alcançou, ao longo dos séculos, muitos adeptos oriundos da psicologia que se embriagaram com o vinho cartesiano (VIGOTSKY, 2010b).

Vigotsky (2010b) volta e meia aponta, durante todo o seu livro “*Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico*”, que a teoria das paixões de Spinoza se aplica empiricamente na psicologia e que não é, por isso mesmo, uma mera abstração escolástica.

Si se recuerda de la definición de los afectos [...] en la Ética, es inevitable ver que la prueba experimental de esta influencia dinámogena de las emociones, que lleva al individuo a un mayor nivel de actividad, constituye, por otro lado, la prueba empírica

de la idea de Spinoza; idea que entiende por afectos los estados corporales que aumentan o disminuyen la capacidad del cuerpo para la acción, la favorecen o la limitan, así como las ideas que uno tiene de esos estados (VIGOTSKY, 2010b, p. 16).

Com efeito, Vigotsky (2010b) chega à conclusão, para nós, correta e adequada, de que toda emoção interna pode se externalizar fisiologicamente e, por sua vez, toda afecção corporal pode se internalizar em uma emoção, um sentimento. A palavra “pode”, que exprime a condição de possibilidade, se traduz no fato de que algumas partes do corpo podem estar mutiladas, por exemplo, e assim as emoções internas podem não se realizar no corpo ou a depender da lesão cerebral sofrida por um indivíduo, as afecções corporais ou estímulos recebidos pelo corpo não se internalizam adequadamente no cérebro, na mente, etc. (VIGOTSKY, 2010b). Este autor deduz, contudo, com base nos experimentos feitos pelo neurofisiólogo britânico Charles Scott Sherrington, que **a emoção humana pode se manifestar mesmo sem as vísceras**. Vigotsky (2010b, p. 31) explica mais detalhadamente os achados da pesquisa feita por Charles:

¿La aparición de una emoción es posible sin sus manifestaciones corporales? [...] la respuesta a la primera pregunta la proporciona Sherrington en un conocido estudio: cortando el nervio vago y la médula espinal, consiguió sustraer los principales órganos internos y los grandes grupos de músculos esqueléticos a la influencia del encéfalo. Así, en sus experimentos se eliminaron quirúrgicamente las principales manifestaciones corporales de las emociones que sobrevenían por vía refleja. Sin embargo, resultó que los perros de laboratorio, en las condiciones correspondientes, se observaron, de manera inequívoca, reacciones emocionales sin modificaciones destacables en la manifestación de los síntomas característicos que habitualmente se toman por los signos de la cólera, el miedo, la satisfacción y la repugnancia [...] el cerebro continúa produciendo reacciones emocionales, aun después de haber sido separado de los órganos internos y de los grupos importantes de músculos del esqueleto.

A citação acima nos induz a pensar sobre as complexas relações existentes entre o cérebro e as emoções na constituição humana. No livro intitulado “Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos”, o renomado neurologista português António Damásio (2004, p. 40) explica que as emoções são desencadeadas e executadas por meio de determinados locais do

cérebro (os mesmos listados por Sacks (2007, p. 14), a saber: prosencéfalo basal, região pré-frontal ventromedial, amígdala, hipotálamo e núcleos do tronco cerebral. Damásio (2004, p. 40, grifos nossos) argumenta:

Quando esses locais entram em ação ocorrem diversas emoções. A emoção não é produzida no local onde é desencadeada. A emoção só se produz quando o local desencadeador provoca atividade em outras regiões cerebrais, tais como o prosencéfalo basal, hipotálamo e certos núcleos do tronco cerebral. **Como qualquer outro comportamento complexo, a emoção requer a participação coordenada de diversos componentes de um sistema cerebral.**

Constatamos, por meio de variadas demonstrações e discussões científicas realizadas por Vigotski (2010a; 2010b, etc.) ao longo de sua trajetória de vida, que as emoções são, de fato, **funções psicológicas superiores e tais quais os sentimentos, podem se desenvolver na cultura.** Na verdade, é tão somente na cultura que as funções psicológicas superiores passam a existir ou a se desenvolverem. As leis culturais do desenvolvimento também regem as emoções em geral e em particular as emoções estéticas. Estas, no entanto, guardam em si uma especificidade, como veremos logo em seguida. Concordando com as palavras de Müller-Frienfels (s.d, s.p), Vigotski (1999b, p. 266, itálico do original) cita: “as emoções estéticas são *parciais*, vale dizer, não tendem a passar à ação e, apesar de tudo, podem atingir o mais elevado nível de intensidade dos sentimentos”. Nesse sentido, Vigotski (1999b, p. 267) assume a ideia para si de que a emoção estética se difere da emoção não estética justamente por reter sua manifestação fisiológica externa, compreendendo a arte como uma emoção central, isto é “uma emoção que se resolve predominantemente no córtex cerebral [...] as emoções da arte são emoções inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens da fantasia” (VIGOTSKI, 1999b, p. 267).

Ainda que Vigotski (1999b) tenha demonstrado a existência de algumas leis que regem a obra de arte, a atividade estética em si é ainda um mistério, reconhece Vigotski (2010a, p. 333):

Ainda não sabemos em que consiste essa atividade, uma vez que a análise psicológica não disse ainda a última palavra sobre a sua composição, mas já agora estamos convencidos de que aqui se desenvolve uma atividade construtiva sumamente complexa, que é realizada pelo ouvinte ou o espectador e consiste em que viva com as impressões externas apresentadas o próprio receptor constrói e cria o objeto estético para o qual já se voltam todas as suas posteriores reações⁶⁹.

A emoção estética é tão particular a um determinado indivíduo que Vigotski (2010a, p. 18, grifos nossos) chega a admitir humildemente:

A emoção estética permanece incompreensível e oculta ao sujeito em sua essência e transcorrência. Nunca saberemos nem entendemos por que essa ou aquela obra foi do nosso agrado. Tudo o que imaginamos para explicar o seu efeito vem a ser um artifício tardio, uma racionalização ostensiva [...] **a própria emoção continua um enigma para nós.**

Nessa direção, estamos de acordo com Vigotski (1999b, p. 80) quando ele declara ser difícil de dizer precisamente ou externar em palavras os traços essenciais das emoções que sentimos por meio de uma experiência estética. “Como já observara Platão no *Íon* [...] os próprios poetas são os que menos sabem por que meios criam” (idem, p. 50, itálico do original). De qualquer modo, a vivência estética (permeada pela emoção estética) torna-se possível graças a encarnação material de uma imaginação que se transforma em uma obra de arte.

Justamente por isso, torna-se importante falar sobre a quarta forma (4) de relação da imaginação e realidade. Pois ela fecha o que Vigotski (2009, p. 30) chama de “círculo completo da atividade criativa da imaginação”. Isto porque, essa última forma consolida, cristaliza algo novo na realidade. “Qualquer dispositivo técnico – uma máquina ou um instrumento – pode servir como exemplo de imaginação cristalizada ou encarnada” (idem, p. 29). Dessa maneira, o ser humano se põe na natureza, não apenas dominando-a, mas, humanizando-a na medida em que cria coisas não naturais, mas, culturais! Coisas que não existem na natureza. Tais instrumentos ou ferramentas passam a afetar a

⁶⁹ Em um tom poético, Vigotski (1999a, p. xxxiii-xxxiv) alega que “as leis do mundo interpretadas pela arte permanecerão um eterno mistério, que atrai de modo irresistível mas permanece fechado de modo irremediável e eterno para a consciência humana”.

realidade, a transformá-la. Até que os seres humanos chegassem na elaboração de uma ferramenta manejável inédita foram necessários sabe-se lá quanto tempo exatamente para isso acontecer.

Ao extrair da realidade os elementos materiais por meio da experiência, os indivíduos refletem, pensam e concretizam uma ideia, um pensamento. O mesmo ineditismo que se cristaliza na fabricação de uma nova ferramenta, ocorre de igual modo na imaginação emocional interna de um indivíduo (VIGOTSKI, 2009). No final das contas, concordamos com o autor quando diz o seguinte: “tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana” (idem, p. 30). E movem na justa medida em que se defrontam a uma necessidade que perpassa o afeto, que é, no final das contas, o que realmente somos: afeto-intelecto, emoção. “*Toda emoción es una función de la personalidad*”, nos lembra Vigotsky (2010b, p. 214). No ser humano, existe a necessidade emocional imbuída na ânsia por humanizar-se e se objetivar na natureza, tornando-a humanizada. Apoiado nas ideias estéticas de Marx, Vázquez (1968, p. 53-54) conclui com razão:

O poder de criação do homem explicita-se na criação de objetos humanizados e de sua própria natureza. O homem já é criador desde que produz objetos que satisfazem necessidades humanas, isto é, desde que emerge de seu trabalho um produto nôvo, humano ou humanizado, que só existe por e para êle.

A arte, compreendida como “uma forma peculiar do trabalho criador” (VÁZQUEZ, 1968, p. 47), também existe por e para o ser humano. Como diria Suassuna (2005, p. 260): “a Arte é um impulso fundamental do homem e, enquanto existir o homem, a Arte existirá”. Há, inclusive, uma relação dialética entre arte e trabalho. Segundo Vigotski (2010a, p. 334-335, grifos nossos), “**a arte surge por uma necessidade da vida**, o ritmo é uma forma primária de organização do trabalho e da luta [...] a arte tem um caráter nitidamente de [...] **trabalho**”. Karl Marx, que não era um esteta e nem se debruçou profundamente sobre o estudo da arte, foi o responsável direto por conceber, segundo Vázquez (1968), a unidade dialética existente entre o trabalho e a arte.

A comunidade da arte e do trabalho já fôra percebida por Hegel, ainda que sob uma forma idealista (tese da *Fenomenologia do*

Espírito sôbre o papel do trabalho na formação do homem, ou tese do homem como produto de seu próprio trabalho); entretanto, foi Marx quem viu claramente a relação entre a arte e o trabalho através de sua natureza criadora comum e, conseqüentemente, concebeu êste último não apenas como uma categoria econômica (fonte de riqueza material), mas como categoria filosófica ambivalente (fonte de riqueza e de miséria humanas) (VÁZQUEZ, 1968, p. 47, itálicos do original).

Tanto o trabalho quanto a arte possuem um fundamento comum que é o **caráter criador**, isto é, manifestam uma necessidade de criação humana. Mas, existe uma particularidade que caracteriza o trabalho e a arte como coisas distintas de um único e mesmo fundamento: a criação. No trabalho há o predomínio da utilidade prática imediata, na arte, não necessariamente. A arte, se afastando da mera necessidade imediata, física, se distancia da necessidade pragmática engendrada pelo trabalho (VÁZQUEZ, 1968). Este autor, entretanto, alerta que até mesmo a criação de objetos afastados de suas necessidades físicas (que exigem um consumo imediato) somente ocorreu devido ao trabalho.

O homem produz verdadeiramente, dizia Marx, quando se acha livre da necessidade física. Mas, graças ao trabalho, não só pode produzir objetos cada vez mais afastados de suas necessidades físicas (isto é, objetos que não necessita consumir imediatamente), como ainda — em virtude da distância cada vez maior entre a produção e o consumo — pode produzir objetos que satisfaçam necessidades materiais cada vez mais distantes até chegar a criar objetos que satisfazem, primariamente, uma necessidade humana meramente espiritual (VÁZQUEZ, 1968, p. 72).

Como será demonstrado mais à frente, a arte surgiu por meio do trabalho. E um trabalho que alcançou, enquanto atividade humana, uma certa complexidade.

É preciso que o trabalho alcance um certo nível — no que se refere à sua produtividade, à sua utilidade material — para que se possa produzir objetos que superem sua função utilitária e que, sem excluir este, cumpram uma função estética, ou objetos que se libertam completamente desta função prática para ser, antes de mais nada, obras de arte. **O trabalho é assim, histórica e socialmente, a condição necessária do aparecimento da arte, bem como da relação estética do homem com seus produtos** (VÁZQUEZ, 1968, p. 73, grifos nossos).

Filogeneticamente, o trabalho precedeu a arte em muitas dezenas de milhares de anos, conforme alega Vázquez (1968, p. 73). As elaborações de objetos antecederam a arte. “O trabalho é mais antigo que a arte [...] o homem considera primeiramente os objetos e os fenômenos de um ponto de vista utilitário e somente depois adota diante deles o ponto de vista estético”, disse certa vez Plekhanov (1965, p. 108 apud VÁZQUEZ, 1968, p. 76). Nesta altura, resta-nos fazer a seguinte indagação: em qual período a criação artística surgiu na história da evolução da espécie humana? Tendo como base a teoria marxista, Vázquez (1968, p. 73, grifos nossos) responde:

A arte nasce, nas fases aurignaciana e magdaleniana do paleolítico superior, a partir do trabalho, isto é, recolhendo os frutos da vitória do homem pré-histórico sobre a matéria, para assim elevar o humano — **mediante esta nova atividade que hoje chamamos artística.**

Atividade que somente foi possível graças ao trabalho e ao domínio da matéria e da técnica pelo ser humano por meio da criação de ferramentas que cristalizam sua imaginação rumo à objetivos que transcendem o utilitarismo prático. “O homem pré-histórico passa assim do trabalho para a arte, do útil para o estético”, explica Vázquez (1968, p. 81). Este autor alega, sobre isso, o que se segue:

Ultrapassando as exigências práticas, no próprio seio do objeto útil, o artista dos tempos pré-históricos adorna ossos de rena ou de mamute, fazendo estrias que se alternam simetricamente, isto é, introduzindo temas decorativos. A transformação das qualidades naturais do objeto se opera nestes casos mediante considerações que ultrapassam o ponto de vista meramente utilitário. A disposição das estrias no objeto útil, de acordo com uma ordem simétrica, não é exigida pelo uso do objeto. Dêste modo, a presença de um motivo decorativo revela já certa autonomia do objeto decorado com relação à sua função meramente utilitária (VÁZQUEZ, 1968, p. 77).

É bom deixar claro que filogeneticamente há um percurso do útil para o estético. Mas, há também o caminho contrário: do estético para o útil. Depreende-se de Vázquez (1968) que ao longo da história do desenvolvimento humano, a arte serviu também como um instrumento de compensação da debilidade biológica do ser humano perante o mundo material, perante a

natureza. Os homens e as mulheres pré-históricas precisaram duplicar a realidade e terem o poder sobre ela desenhando animais abatidos ou feridos no intuito de acontecer o mesmo na vida real⁷⁰ (VÁZQUEZ, 1968). Este autor diz (idem, p. 78): “Após ter alcançado certa autonomia com relação à utilidade material, a arte — por meio da magia — coloca-se a serviço de um interesse prático, utilitário: a caça de animais selvagens”. Não nos interessa neste capítulo traçar um histórico descrevendo a quem, ao quê ou a quais interesses a arte serviu ao longo dos milênios. Apenas ressaltaremos que, em alguma medida, o **modo de produção capitalista ao longo da história vem retirando do ser humano seu caráter criador ao alienar seu trabalho e sua arte**. Sobre o trabalho, façamos das nossas palavras as de Vázquez (1968, p. 91-92) quando ele defende:

O trabalho, em sua origem, é uma atividade livre [...] mas agora o trabalho se lhe impõe como algo exterior do qual não pode escapar, dado que é o único meio de que dispõe para assegurar sua subsistência física. É um trabalho impôsto, forçado, exterior ao operário, que já não satisfaz uma necessidade interior, especificamente humana, de afirmar-se no mundo objetivo.

Tal satisfação da necessidade interior por meio da arte também é em boa medida negada no modo de produção capitalista. Pois, para ser lucrativa, uma obra de arte deve se destinar ao mercado ao se submeter às demandas dele, deve estar sob a égide da lei da oferta e da procura, dentre muitas outras coisas. Sendo assim, o artista fica submetido às preferências, aos gostos e às “ideias e concepções estéticas daqueles que influenciam decisivamente o mercado” (VÁZQUEZ, 1968, p. 93). Este autor finaliza:

Enquanto produz obras de arte destinadas ao mercado que as absorve, o artista não pode deixar de atender às exigências dêste, as quais afetam, em determinada ocasiões, tanto o conteúdo como a forma da obra de arte, com o que se autolimita e, com frequência, nega suas possibilidades criadoras, sua individualidade (idem, p. 93).

⁷⁰ Certamente, as caças não eram sempre bem-sucedidas. Sendo assim, teve a arte a função de manter um ânimo otimista mesmo após os abates fracassados de animais pelos pré-históricos? Teria sido a arte, enquanto serviçal da magia, o primeiro ópio do povo ou uma “válvula de escape” das tensões advindas das lutas pela sobrevivência humana na natureza?

No final das contas, no modo de produção capitalista, o trabalho tende a perder o seu caráter criador e a arte o seu caráter de trabalho. Mais ainda, sua liberdade. Liberdade que, na criação artística, em relação a qualquer tipo específico de arte, deve ser o principal fundamento. “No desenvolvimento da criação artística [...] **é preciso seguir o princípio da liberdade**, que é a condição imprescindível de qualquer criação”, protesta Vigotski (2009, p. 117, grifos nossos). Este autor defende veementemente que “a lei básica da arte exige [...] **livre combinação dos elementos da realidade** [...] a realidade da arte significa apenas a realidade daquelas emoções a ela relacionadas” (VIGOTSKI, 2010a, p. 358, grifos nossos).

Mesmo com certa repressão do sistema capitalista, que visa a produção lucrativa em qualquer âmbito social, o poder criador estético (mas não apenas estético) do ser humano persiste e persistirá enquanto ele pairar sobre a Terra. É que, sendo a estética útil ou inútil, sendo a arte alienada ou o ser humano que a cria, é indubitável que a estética nos constituiu ao longo de todos os modos de produção que temos notícia e ao longo de toda nossa trajetória filogenética (VÁZQUEZ, 1968). Diz Vázquez (1968, p. 11) que “o estético [...] constitui [...] uma dimensão essencial da existência humana”, o autor assegura, com razão, o seguinte:

O homem é objeto específico da arte, ainda que nem sempre seja o objeto da representação artística. Os objetos não humanos representados artisticamente não são pura e simplesmente objetos representados, mas aparecem em certa relação com o homem; ou seja, revelando-nos não o que são em si, mas o que são para o homem, isto é, humanizados (idem, p. 35).

Humanização que a arte engendra pela via emocional por meio da criação de realidades externas e internas, psicológicas (VIGOTSKI, 2009). Este autor alega que qualquer arte, juntamente com a técnica que a especifica, possui métodos singulares de cristalização ou encarnação da imaginação e o educador deve estar atento a esse fato (idem, p. 118-119). As obras e as fantasias artísticas influem diretamente nos sentimentos, provocando mudanças afetivas que a todo momento passam a constituir nossa personalidade social como um todo. Existe uma verdade específica na obra de arte – que não é a veracidade

fatual da realidade objetiva – que consegue acessar, por meio de uma lógica e dinâmica interna (imaneente à própria obra artística), o psiquismo da maneira mais individual possível que de outra forma seria inviável. A obra de arte também exerce influência no coletivo. Como revela Vigotski (2009, p. 33):

As obras de arte podem exercer [...] influência sobre a consciência social das pessoas apenas porque possuem sua própria lógica interna. O autor de qualquer obra artística [...] combina as imagens da fantasia não à toa e sem propósito ou amontoando-as casualmente, como um sonho ou num delírio. Pelo contrário, as obras de arte seguem a lógica interna das imagens em desenvolvimento, lógica essa que se condiciona à relação que a obra estabelece entre o seu próprio mundo e o mundo externo.

Mundos que, apesar de contrários, dialeticamente se interpenetram, associando-se e dissociando-se em constante fluxo. A **dissociação** é um elemento que constitui a imaginação criadora. Ela seleciona os elementos que farão parte de uma determinada obra artística ou técnica, científica, etc., rompendo com o todo para a captura do que o artista julga ser o traço essencial que caracterizará seus personagens, por exemplo (VIGOTSKI, 2009). A **associação** está a serviço da imaginação com a junção de elementos, que ao serem combinados, modificam-se, transformam-se, cristalizam-se em imagens externas que finalizam o círculo imaginativo, isto é, passa-se da imaginação e chega-se na realidade objetiva (VIGOTSKI, 2009). Este autor demonstra que o ser humano imagina e cria na medida em que o meio lhe impõe algum desafio que o faça se adaptar à custa de novas reações (novos ímpetus afetivos) que superam às reações hereditárias (não condicionadas socialmente). Na realidade, só podemos chamar adaptação quando a inadaptação é superada, e tal superação (como um fluxo dialético) implica em novos desafios, portanto, outras inaptações e assim por diante.

A necessidade de superação da inaptação social, produz anseios e necessidades que impulsionam a imaginação e a sua concretização na realidade. Como diria Vigotski (2009, p. 41), “há tempos, a psicologia estabeleceu a lei segundo a qual o ímpeto para a criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente”. O que isto significa? Duas coisas: em primeiro lugar, para que haja criação, deve haver condições necessárias para

isso; em segundo lugar, o meio social (histórico-cultural) exerce uma influência tão grande que, difícil é cristalizar (e até conceber mentalmente) uma imaginação que não se coadune de forma direta (objetiva) com o meio social, com as ferramentas e técnicas disponíveis, enfim, com a sociedade e período histórico em que um determinado indivíduo se encontra, se situa.

A imaginação tem caráter personalíssimo, cada personalidade social imagina de um modo justamente porque as experiências de cada pessoa são únicas e a sua relação com o mundo também o são. Além disso, como Vigotski (2009) bem demonstra, a criança, por exemplo, não imagina como um adulto, pois, estão em diferentes períodos do desenvolvimento. “Os interesses da criança e do adulto são diferentes e, por isso, compreende-se por que a imaginação dela funciona de maneira diferente” (idem, p. 43). Os adultos, de acordo com o autor, imaginam mais ricamente do que a criança pela razão de existirem a mais tempo e conseqüentemente, terem experienciado mais a vida, se desenvolvido de modo qualitativamente distinto. No livro intitulado “Estudos sobre a História do Comportamento: O Macaco, o Primitivo e a Criança” escrito por Vigotski e Luria, este escreve em seu terceiro e último capítulo da obra o seguinte:

A experiência da criança é tão pobre que sua visão funciona da maneira mais primitiva; a criança confia ingenuamente nas imagens que aparecem em sua retina. Assim, estende a mão para as pessoas na torre da igreja, tomando-as erradamente por bonecos, ou pensa que pode brincar com a casinha que está sobre uma colina distante (LURIA, 1996, p. 158).

Sobre esse assunto, Vigotski (2009, p. 44) não apenas valida o entendimento que Luria (1996) tem sobre a experiência da criança, mas desenvolve ainda mais o raciocínio:

Sabemos que a experiência da criança é bem mais pobre do que a do adulto. Sabemos, ainda, que seus interesses são mais simples, mais elementares, mais pobres; finalmente, suas relações com o meio também não possuem a complexidade, a sutileza e a multiplicidade que distinguem o comportamento do homem adulto e que são fatores importantíssimos na definição da atividade da imaginação.

A imaginação, como qualquer outra função psicológica superior (atenção voluntária, abstração, fala, pensamento, etc.), se desenvolve na cultura (VYGOTSKY, 1996) e é por meio dela que a criança vai desenvolvendo sua imaginação ao passar do tempo até que se torne adulta. É importante dizer que apesar da criança, segundo Vigotski (2009), imaginar bem menos que um adulto, ela “confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos [...] por isso, a imaginação na criança, no sentido comum [...] de algo que é irreal e inventado, é evidentemente maior do que no adulto” (idem, p. 46). A medida que a criança vai se desenvolvendo e chegando na adolescência e no amadurecimento sexual proporcionado pelo surgimento da puberdade, a imaginação se encontra com a racionalidade social impregnada de causalidades objetivas e ela tende a um verdadeiro declínio, em alguns casos. No período de transição, nessa fase crítica (da adolescência), até então o ser que era uma criança passa a ser um ser crítico consigo mesmo e com os outros. Nessa passagem acontece o seguinte:

Uma profunda reestruturação da imaginação: de subjetiva ela transforma-se em objetiva [...] desaparece o interesse da criança pelas brincadeiras ingênuas da primeira infância e também pelos contos de fadas [...] o aumento da imaginação e sua profunda transfiguração são o que caracteriza a fase crítica (VIGOTSKI, 2009, p. 48-49).

Há dois tipos de imaginação que aparecem na adolescência: a plástica e a emocional, aponta Vigotski (2009). A plástica se utiliza das impressões externas oriundas da realidade; a emocional, em contraste, elabora e é constituída através de elementos psicológicos internos. A primeira é uma imaginação objetiva e a segunda, subjetiva. Esse duplo caráter da imaginação pode ao mesmo tempo aproximar a personalidade social da realidade ou afastá-la pelo intermédio de sonhos, de fugas para um mundo imaginário, descolado da materialidade da existência. A imaginação nem sempre se encarna, nem sempre se cristaliza — ainda que o ímpeto motriz para a encarnação da imaginação da realidade feche o círculo da atividade imaginativa. É que “a necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 57). Nisso reside o que Vigotski (2009) chama de “suplícios da criação” enfrentados pelo artista ou por um pensador, um cozinheiro, etc. A criação pode,

por um lado, trazer muitas alegrias. Mas, por outro lado, muitas tristezas também. A ideia da criação artística ser fonte de prazer, por exemplo, é debatida por Vigotski (1999b). Este autor, ao contrapor as principais teorias estéticas vigentes até então, demonstra, com argumentações convincentes e cientificamente embasadas, que a arte não deve ser entendida como ciência (conhecimento), não pode ser sinônimo de prazer e nem deve objetivar uma finalidade de cunho moralista. Mais à frente nos deteremos sobre estes assuntos.

Ao postular que a estética deveria estar a serviço da educação ou mais especificamente da pedagogia, Vigotski (1999b) denunciava a tradição estética que pregava ter a obra de arte um suposto efeito bom, mau ou moral nas pessoas, especificamente nas crianças.

Costuma-se supor que uma obra de arte tem um efeito bom ou mau, mas indiretamente moral. Ao avaliar-se as impressões estéticas, sobretudo na mocidade e na idade infantil, costuma-se levar em conta antes de tudo o impulso moral decorrente de cada objeto. Organizam-se as bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil. Nesse caso, imagina-se que a única coisa séria que a criança pode haurir do convívio com a arte é uma ilustração mais ou menos viva dessa ou daquela regra moral⁷¹ (VIGOTSKI, 2010a, p. 324).

Na citação acima fica evidente que a vivência estética (socialmente única para cada pessoa) fica bastante reduzida ou completamente eliminada quando a atividade artística se limita a moralizar, a estabelecer condutas que fogem ao escopo da arte e da particularidade envolvida na relação obra artística-personalidade social-emocional⁷². Vigotski (1999b, p. 308) aprofunda a questão ao declarar o que se segue: “Verifica-se [...] que o sentimento é inicialmente

⁷¹ A arte é. Ou seja, ela em si não é boa ou má. É má ou boa na medida em que nos afeta de um ou outro modo, ou seja, a vivência estética é socialmente individual. “Como seria desolador o problema da arte na vida se ela não tivesse outro fim senão o de contagiar muitas pessoas com os sentimentos de uma” (VIGOTSKI, 1999b, p. 307). Tal concepção se assemelha muito à noção que Spinoza (2007) tem sobre o bom e o mau. Pois tanto o bem quanto o mal é fruto de uma relação única, não universal, não generalizável, portanto. “Com efeito, uma única e mesma coisa pode ser boa e má ao mesmo tempo [...] por exemplo, a música é boa para o melancólico; má para o aflito [...]” (SPINOZA, 2007, p. 267). De qualquer modo, a arte da música impacta nosso afeto e nosso intelecto. Pois, todas as coisas que nos afetam, afetam simultaneamente nosso corpo e nossa mente (SPINOZA, 2007).

⁷² Para Vigotski (1999b, p. 272), qualquer obra de arte se baseia na unidade sentimento-fantasia.

individual, e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se [...] a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica do sentimento”. Vigotski (2010a) constatou que as crianças — ao contrário do que podem esperar alguns adultos e professores com suas racionalidades secas — às vezes se afinizavam mais com o vilão de alguma fábula⁷³, frustrando completamente qualquer expectativa previamente estabelecida.

Na fábula *A Cigarra e a Formiga* a simpatia das crianças foi provocada pela cigarra despreocupada e poética, que passou o verão inteiro cantando enquanto a formiga sombria e enfadonha lhes pareceu repugnante, assim como a fábula lhes pareceu direcionada contra a avareza estúpida e presunçosa da formiga. Mais uma vez o bardo da zombaria foi orientado para o lado errado, e em vez de infundir nas crianças o respeito à diligência e ao trabalho, a fábula suscitou nelas a sensação de alegria e beleza da vida leve e despreocupada (VIGOTSKI, 2010a, p. 326-327, itálicos do original).

Tal equívoco reside, dentre outras coisas, na pouca compreensão que os estetas, psicólogos e educadores tinham sobre a singularidade que a vivência estética envolve (VIGOTSKI, 1999b). Um outro equívoco é aquele que compreende a arte como conhecimento, como pura cognição. A educação estética vista como um instrumento de aprofundamento e ampliação do conhecimento de fatos sociais dos educandos é de uma inadequação sem precedentes. Os valores estéticos se diferenciam dos valores sociais. “Estudar a história da intelectualidade russa com base na literatura é tão impossível quanto estudar geografia pelos romances de Júlio Verne”, assegura Vigotski (2010a, p. 329). É que a arte transfigura a realidade e obedece a outras leis. Isto é, os fatos históricos contados e ensinados por meio de documentos é muito mais adequado do que por pinturas, músicas, poesia, etc. É que os documentos obedecem a uma linearidade fatural que não se coaduna com a dialética envolvida na relação estética entre o indivíduo e a obra de arte. Além disso, os documentos históricos não se submetem às leis artísticas inclusas na obra de arte (VIGOTSKI, 1999b; 2010a).

⁷³ Não iremos discutir, pelo escopo deste capítulo, a distinção que Vigotski (1999b, p. 123) faz entre a fábula em prosa e a fábula em poesia.

Agora, explicitemos a crítica que Vigotski (2010a) faz aos que entendem a arte como prazer. O autor critica com um certo tom realista que é...

Um equívoco cometido pela pedagogia tradicional quando reduz a estética ao sentimento do agradável, ao prazer pela obra de arte e vê nela um objeto em si, noutros termos, reduz todo o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam na criança. Aqui a obra de arte é vista mais uma vez como meio para despertar reações hedonísticas e, no fundo, é colocada ao lado de outras reações semelhantes e estimulações de origem inteiramente real. Quem pensa em implantar a estética na educação como fonte de prazer se arrisca a encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes⁷⁴ (VIGOTSKI, 2010a, p. 331).

Segundo Vigotski (2010a), a educação estética, mais do que se encerrar em salas de aula, **deve ser introduzida na própria vida.**

A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia mas também na elaboração real dos objetos e situações. A casa e o vestiário, a conversa e a leitura, e a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração estética (idem, p. 352).

Sobre isso, Vigotski (1999b, p. 308) é incisivo ao afirmar categoricamente o seguinte: “a arte está para a vida como o vinho para a uva [...] a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material”. A razão dessa afirmação ficará mais clara na medida em que demonstrarmos o porquê de Vigotski considerar a arte, dentre outras coisas, como o sentimento individual prolongado socialmente.

Após termos mostrado o que não é arte para Vigotski (1999b; 2010a), afirmaremos a partir deste momento o que ela é e as leis que a regem.

⁷⁴ De acordo com Hegel (2005, p. 176, grifos nossos), por exemplo, “na música, canta-se pelo **prazer** e pela alegria de cantar, como a cotovia canta ao ar livre”. Vigotski (1999b) combate de todas as formas qualquer modo romântico ou idealista de conceber não apenas a arte da música como todas as artes.

Arte enquanto técnica social dos sentimentos

Contextualizaremos, a partir deste instante, o que significa, para Vigotski (1999b), a compreensão da arte como “técnica social dos sentimentos” e a importância que a arte tem na constituição do psiquismo humano, dentre outras coisas. Iniciemos nossa discussão a partir da citação abaixo:

A arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida (VIGOTSKI, 1999b, p. 329).

De acordo com Hegel (2005, p. 49), “a arte cultiva o humano no homem”. Mesmo que tal afirmação possa ser discutível, a aceitamos como uma verdade a tal ponto de concordar com Vigotski (1999b) quando ele defende ser a arte o “social em nós”. Primeiramente, é importante ressaltar que Vigotski, como ele mesmo coloca no prefácio do livro “Psicologia da Arte”, tentou “estudar a psicologia pura e impessoal da arte sem relacioná-la com o autor e o leitor, pesquisando apenas a forma e o material da arte” (VIGOTSKI, 1999b, p. 3). Com isso, Vigotski estava rompendo com tradições científicas na psicologia que ora se debruçavam em estudar o autor da obra artística (o emissor), ora o seu receptor. Ou seja, tais estudos se ancoravam na subjetividade de um ou outro indivíduo. Defendia Vigotski (1999b, p. 26): “É necessário tomar por base não o autor e o espectador, mas a própria obra de arte”. Alicerçado pela psicologia aplicada e pelo método histórico-dialético de Marx, Vigotski se debruça em compreender as leis que regem a própria obra de arte, em sua forma e em seu conteúdo material (emocional). Neste ponto, Vigotski (1999b) esclarece: “Achamos que a ideia central da psicologia da arte é o reconhecimento da superação do material da forma artística ou, o que dá no mesmo, o reconhecimento da arte como *técnica social do sentimento*” (idem, p. 3, itálicos do original). Vigotski (1999b, p. 9, grifos nossos), no propósito de estabelecer uma psicologia objetiva da arte desprovida de idealismos e subjetivismos, advoga:

A arte só poderá ser objeto de estudo científico quando for considerada uma das funções vitais da sociedade em relação

permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico concreto. Dentre as tendências sociológicas da teoria da arte, a que mais avança e apresenta maior coerência é a teoria do **materialismo histórico**, que procura construir uma análise científica da arte à base dos mesmos princípios aplicados ao estudo de todas as formas e fenômenos da vida social.

O método de Marx permitiu a Vigotski (1999b) compreender a arte (e ao que a ela se relaciona) do ponto de vista histórico, realista, objetivo, concreto, material, em suma, dialético. De acordo com Vigotski, foi o marxista russo Plekhanov que “explicou com tanta clareza a necessidade teórica e metodológica do estudo da psicologia para a teoria marxista da arte” (idem, p. 10). A teoria marxista da arte, pela compreensão de Plakhanov estabelece que a arte é condicionada e determinada pelo psiquismo do ser social. Ao comparar a dança das mulheres australianas e o minueto⁷⁵ do século XVIII, explica Plekhanov (s.d, p. 65) apud Vigotski (1999b, p. 11, itálicos do original):

Para compreender a dança da nativa australiana, basta saber que papel exerce na vida da tribo a colheita de raízes silvestres pelas mulheres. E para compreender, digamos, o minueto, não basta, absolutamente, conhecer a economia da França do século XVIII. Aqui estamos diante da dança, que traduz a *psicologia de uma classe não produtora...* Logo, o “fator” *econômico* cede, aqui, a honra e o lugar *ao psicológico*. Mas que não se esqueça de que o próprio surgimento de classes não produtoras na sociedade é produto do desenvolvimento econômico desta.

Sendo assim, Vigotski (1999b, p. 12, grifos nossos) arremata de modo enfático: “o enfoque marxista da arte, **sobretudo nas suas formas mais complexas**, incorpora necessariamente o estudo da ação psicofísica da obra de arte⁷⁶”. Podemos afirmar que existem marxismos (LENINE, 1970) e isso se reflete na teoria estética desenvolvida por alguns marxistas (VÁZQUEZ, 1968). Este autor aponta que não se pode reduzir a arte a um fenômeno estritamente ideológico, como pode ser depreendido de alguns marxismos e marxistas. É que a essência mesma da arte reside justamente na permanência, naquilo que nos

⁷⁵ Forma musical oriunda do período barroco da arte da música clássica ocidental.

⁷⁶ De acordo com Vázquez (1968, p. 13-14), Plekhanov ressalta as íntimas relações entre arte e as lutas de classes, indica a unidade do conteúdo e da forma artística e admite a existência de “leis psicológicas no desenvolvimento histórico-artístico”.

atrevemos a chamar de **imanência artística material** que resiste ao tempo, aos modos de produções econômicos que já surgiram sobre a Terra e às sociedades de todos os tempos. De modo bastante esclarecedor, Vázquez (1968, p. 27-28, itálicos do original) argumenta:

A caracterização da arte essencialmente por meio de seu pêso ideológico esquece este fato histórico capital: que as ideologias de classe vêm e vão, ao passo que a [...] arte permanece. Se a natureza específica da arte consiste em transcender, mediante sua perdurabilidade, os limites ideológicos que a tornaram possível; se vive ou sobrevive por meio de sua vocação de universalidade, graças à qual os homens da sociedade [...] atual [...] podem conviver com a arte grega, medieval ou renascentista, sua redução à *ideologia* — e através dela, a seu elemento particular, a seu *agora* e a seu *aqui* — atenta contra a própria *essência da arte*. Mas, ao mesmo tempo, não se pode esquecer de que a obra artística é um produto do homem, historicamente condicionado.

Como indica Vigotski (1999b), a arte não consegue ser explicada apenas pelo viés econômico e ideológico, tão somente. Isto porque “o psiquismo do homem social é [...] subsolo comum de todas as ideologias de dada época, inclusive da arte” (idem, p. 11). Queremos dizer com isso que apesar de seu condicionamento histórico, a obra de arte (concretizada através do psiquismo humano), conforme Vigotski (1999a, p. xvii), tem um sentido estético imorredouro. Entretanto, Vigotski (1999b, p. 22) adverte: “Isto não significa, de modo algum, que as condições sociais não determinam definitiva e integralmente a natureza e o efeito da obra de arte, mas que as determinam apenas indiretamente”. Por meio de leis internas, a obra de arte transcende épocas, sociedades, etc. Ao longo de milênios, muda-se o gosto estético, mas o sentido estético da obra de arte permanece viva (VIGOTSKI, 1999a; 1999b, VÁQUEZ, 1968). Isso significa dizer que podemos nos emocionar com a arte de outras épocas, de outras culturas (VIGOTSKI, 1999b). É que a obra de arte guarda em si o universal humano, uma empatia emocional que transcorre os milênios. A esse respeito, concordando com as palavras proferidas por Aikhenvald, Vigotski (1999a, p. xxi) coloca que “nenhuma obra literária existe sem o leitor: o leitor a reproduz, recria e elucida [...] o leitor cria o escritor [...] não existe escritor sem

leitor [...] se o próprio leitor não tem alma de artista, não entenderá nada do autor que lê [...] felizmente todos somos poetas”.

De modo semelhante, podemos dizer que todos somos musicais, não apenas porque Pederiva e Tunes (2013) tenham comprovado isso de modo exemplar. Mas porque o receptor da obra de arte da música é ativo, psicologicamente reorganiza para si mesmo o conteúdo artístico ao qual foi exposto. “Se uma melodia diz alguma coisa a nossa alma é porque nós mesmos sabemos arranjar os sons que nos chegam de fora”, diz Vigotski (1999b, p. 334). Por isso, podemos transpor a ideia de Vigotski (1999a, p. xxi) quando ele afirma, com base em Aikhenvald que todos somos poetas — para a arte da música. Pois afirmamos: todos somos musicistas pois entendemos e sentimos as melodias que ouvimos. Em outras palavras, somos todos musicais, como demonstrou e comprovou Pederiva e Tunes (2013). Estas autoras arrematam: **“a reação estética na música só é possível porque encontra na musicalidade natural e universal base de apoio para sua ação”** (idem, p. 122, grifos nossos).

O material primordial que compõe a arte da música é, de uma maneira geral, o som (PEDERIVA; TUNES, 2013). Concordamos com Vigotski (1999b, p. 60) quando ele alega: “a soma dos sons não constitui a melodia, e esta é o resultado da correlação dos sons, todo procedimento em arte⁷⁷ é, no fim das contas, construção e composição do material”. Em outras palavras, conclui Vigotski (1999b, p. 181): “a base da melodia é a correlação dinâmica dos sons que a compõem”. Ou seja, não é a soma dos sons que compõe uma melodia, mas é a dinâmica da relação entre os sons que constituem a melodia em uma música. Muda-se o encadeamento melódico, muda-se o sentido melódico. Apresentar à pessoa os motivos ou frases melódicas a, b, c é uma coisa, encadear em outro modo c, b, a, é outra, outra melodia, outro sentido e significado musicais. Concordamos com Sacks (2007, p. 210-211, tradução nossa) quando este diz:

Uma peça musical não é uma mera sequência de notas, mas um todo orgânico bem organizado. Cada compasso, cada frase melódica surge organicamente do que a precedeu e aponta para o que se seguirá. O dinamismo é incorporado na natureza da

⁷⁷ Vigotski (1999b, p. 60) entende por procedimento artístico a enformação de dado conteúdo, dado material no intuito de provocar um certo efeito estético.

melodia. E além disso, há a intencionalidade do compositor, o estilo, a ordem e a lógica que ele criou para expressar suas ideias e sentimentos musicais. Estes, também, estão presentes em cada frase melódica.

Vale dizer que apenas sabemos arranjar humanamente os sons porque estão presentes na sociedade, na vida. Por meio das experiências musicais, passamos a imaginar a música. E é interessante dizer que imaginar música, do ponto de vista neurológico, conforme Sacks (2007, p. 32, tradução nossa) comprovou, “pode de fato, ativar o córtex auditivo quase tão fortemente quanto a escuta de uma música [...] imaginar música também estimula o córtex motor e, por sua vez, imaginar que estamos tocando música estimula o córtex auditivo”. A imaginação musical cristalizada, como toda imaginação humana, é histórica e cultural. Essa é a razão pela qual, em uma sociedade qualquer, uma melodia é uma invenção humana e como tal, é social.

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas [...] a refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos a arte, que se tornaram instrumento da sociedade [...] a arte é um técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de continuar social (VIGOTSKI, 1999b, p. 315).

Certamente, Vigotski leva às máximas consequências a afirmação de Spinoza (2007) pela qual admite ser o ser humano um animal social. E assim como Spinoza (2007), que parte do princípio filosófico da imanência de Deus, isto é, que de forma alguma podemos fugir do Criador, Vigotski transfere todo esse poder ao social. Não há como se escapar dele, uma vez nascido na cultura humana. “O homem, no mais lato sentido, é um *zoon politicon*, não só um animal a quem é intrínseca a comunicação mas um animal que só em sociedade pode isolar-se” (MARX, s.d, p. 170 apud VIGOTSKI, 1999b, p. 14, itálicos do original). Aqui reside o mérito da psicologia social em detrimento da psicologia coletiva, a

saber: compreende que o sentimento (estético, inclusive), o pensamento e o psiquismo de um determinado indivíduo são socialmente condicionados (VIGOTSKI, 1999b, p. 14).

Uma vez abolida a distinção entre psicologia social e individual, Vigotski (1999b, p. 14) interroga e responde em seguida: “Como podemos distinguir a psicologia social da individual? O psiquismo, estudado pela psicologia social, é precisamente a psicologia de um indivíduo particular, aquilo que ele tem na cabeça”. Tal noção permitiu a Vigotski (1999b, p. 15) **concluir que não existe diferença de fundamento entre os produtos e processos da criação popular e individual**. Se o social está em nós, podemos dizer também: a criação germina em todos. E quando dizemos que a criação germina em nós, significa compreender a não existência hierárquica da melhor ou pior criação, da melhor ou pior arte, da melhor ou pior música, etc. Até porque a teoria histórico-cultural valida a criação artística de toda a sociedade em geral e do indivíduo, em particular, numa relação dialética, respeitando a particularidade socialmente individual. Em outros termos, esclarece-se: “Tudo em nós é social, mas isto não quer dizer, de modo algum, que as propriedades do psiquismo do indivíduo particular sejam, em sua totalidade absoluta, inerentes a todos os demais integrantes de dado grupo” (VIGOTSKI, 1999b, p. 17-18).

O processo dialético que envolve a relação entre a arte e o ser humano, não é apenas fundante de sua constituição, mas é um processo que se forja na medida em que a obra de arte medeia na cultura o que há de singular, particular e universal no humano do ponto de vista de sua individualidade e do ponto de vista de sua condição social ou sociabilidade (LUKÁCS, 1970). A arte que, para Vigotski (1999b, p. 12) está “ligada a um campo totalmente singular do psiquismo humano”, quando se cristaliza num produto, em uma obra artística, passa a se submeter às suas próprias leis internas. Sendo assim, em verdade, “toda obra de arte [...] está sujeita às próprias leis de desenvolvimento, e estas nunca poderão ser explicadas como simples reflexo especular da realidade” (idem, p. 161). Tal noção vai de encontro às teorias estéticas platônicas que reduzem a arte a um puro reflexo imperfeito da realidade que também é imperfeita por ser

cópia defeituosa de um mundo ideal perfeito⁷⁸ (SUASSUNA, 2005). Não é o intuito nos debruçarmos sobre todas as teorias estéticas que foram frutos de longa discussão na filosofia em geral (LUKÁCS, 1970; HEGEL, 2005) e na psicologia em particular, como demonstra Vigotski (1999b). Porém, cabe mencionar que Vigotski (1999b), enquanto um grande estudioso de arte, deslocou o eixo da estética retirando-a do campo da filosofia para o campo da psicologia. Concordando com as palavras de Volkelt (s.d, p. 208), Vigotski (1999b, p. 8) faz das palavras do autor, as suas: “No presente momento, a meta mais imediata, mais premente da estética não são, evidentemente, as construções metafísicas, mas sim a análise psicológica minuciosa e sutil da arte”. Vigotski (1999b) classifica em duas, todas as teorias estéticas existentes até então em antipsicológicas (metafísicas ou estética de cima para baixo) e psicológicas (mecanicistas ou estética de baixo para cima). O autor indica, ao longo de seu escrito, defeitos em ambas as vertentes.

A estética de cima hauriu as suas leis e demonstrações da “natureza da alma”, de premissas metafísicas ou construções especulativas [...] enquanto isso, a estética de baixo, transformada numa série de experimentos absolutamente primitivos, dedicou-se integralmente à elucidação das mais elementares relações estéticas e não teve condição de colocar-se minimamente acima desses fatos primários que, no fundo, nada dizem (VIGOTSKI, 1999b, p. 8).

Sendo assim, Vigotski (1999b) propõe novos métodos alicerçado no materialismo histórico-dialético de Marx para entender a problemática da arte. É sempre bom frisar que o autor se encontra filosoficamente ao lado dos realistas (materialistas). Não apenas porque analisa a arte de um ponto de vista objetivo. Mas porque, como todo realista, atribui à realidade o grande cimento, o conteúdo material *par excellence* que permite a cristalização da imaginação humana. Sabiamente, o marxista húngaro Lukács (1964, s.p) apud Vázquez (1968, p. 41) alega: “Toda arte [...] é realista, desde Homero, pelo fato mesmo de que reflete a realidade [...] ainda que os meios de expressão variem infinitamente”. Em outros termos, queremos dizer que assim como não há vida material fora da

⁷⁸ Aristóteles irá contrapor a estética idealista de Platão trazendo-lhe uma concepção materialista e objetiva de arte (SUASSUNA, 2005).

matéria, não pode haver arte fora da vida material – mesmo que a obra de arte seja uma forma complexa de transformação do real, um modo que permite criar realidades (LUKÁCS, 1970) psicológicas e emocionais (VIGOTSKI, 1999b). Sendo assim, a arte não é pura imitação da realidade. **Podemos dizer que se a arte imitasse estritamente a vida, toda ela seria desnecessária**⁷⁹. Muito pelo contrário, a arte supera a vida, de uma certa forma. Pois resolve no psiquismo humano o que a vida, por si mesma, não é capaz de solucionar (VIGOTSKI, 1999b).

A arte pode provocar catarse. E isso somente ocorre porque há na obra de arte leis internas dinâmicas que envolvem o seu conteúdo e a sua forma que mormente se relacionam e podem redundar numa reação estética (i.e., reação psicológica) a um dado estímulo artístico possibilitado pela contradição emocional em dois planos presente na obra de arte (tristeza e alegria, amor e ódio, vida e morte, etc.). Tal contradição emocional imposta pela obra de arte implica em conflitos psíquicos por parte do leitor, do apreciador da poesia, da fábula, da música, etc., resultando em um curto-circuito, ou seja, na superação (psicológica) e solução dialética de sentimentos diametralmente contrários⁸⁰ (VIGOTSKI, 1999b). Este autor afirma que há uma natureza dialética da emoção estética e explica:

A contradição, a repulsão interior, a superação e a vitória são constituintes obrigatórios do ato estético. É necessário ver o feio em toda a sua força para depois colocar-se acima dele no riso. É necessário vivenciar com o herói da tragédia todo o desespero da morte para com o coro elevar-se sobre ela. A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse⁸¹ (VIGOTSKI, 2010a, p. 345).

⁷⁹ Concordando com Hegel (2005, p. 44), a arte “quando não vai além da simples imitação, é incapaz de nos provocar a impressão de uma realidade viva ou de uma vida real: tudo quanto nos possa oferecer não passa de caricatura da vida”.

⁸⁰ Com base na compreensão que Plekhanov tem sobre a arte, Vigotski (1999b, p. 308) coloca: “na arte supera-se certo aspecto de nosso psiquismo que não encontra vazão na nossa vida cotidiana”.

⁸¹ Vigotski (1999b, p. 321) garante que a arte tem sido utilizada como recurso educativo desde a Antiguidade por conseguir **modificar de modo duradouro nosso comportamento e nosso organismo**.

Catarse que também se faz presente na arte da música. Conforme Bücher apud Vigotski (1999b, p. 309), a arte da música surge do trabalho físico árduo e teve como mote resolver por meio da catarse a grande tensão do trabalho. Bücher (s.d, p. 173-229), diz Vigotski (1999b, p. 309), “formula o conteúdo geral dos cantos de trabalho da seguinte maneira”:

1) Acompanhando o ritmo do trabalho, dão o sinal para a intensificação de todos os esforços; 2) Procuram estimular os companheiros ao trabalho com zombarias, improperios e até citando a opinião dos espectadores; 3) Dão expressão à reflexão dos trabalhadores sobre o próprio trabalho, o seu curso, os instrumentos de trabalho, dão vazão às suas alegrias ou ao seu descontentamento, às queixas pelo trabalho pesado e a baixa remuneração; 4) fazem pedido ao próximo empregador, ao feitor ou ao simples espectador [...] os povos da Antiguidade consideravam os cantos um acompanhamento necessário de qualquer trabalho pesado. Em primeiro lugar, isto nos mostra que o canto organizava, era um trabalho coletivo, e, em segundo, dava vazão à tensão angustiante.

Depreende-se da citação acima que a arte da música e, ao que parece, todas as artes, tiveram uma origem comum de manutenção da existência humana por meio de seu extravasamento psíquico ou alívio de tensões provocadas pelas relações sociais oriundas da vida e do trabalho, sobretudo. Para Pederiva e Tunes (2013, p. 82): “A música tem ocupado um lugar de grande importância e significado na atividade humana. Ela tem estado presente como meio de expressão desde as mais remotas épocas da história e da cultura”. Sacks (2007, p. 244, tradução nossa) complementa: “as pessoas cantam [...] juntas em todas as culturas, e pode-se imaginar que tenham feito isso em torno dos primeiros fogos, há cem mil anos”. A catarse artística aparece no momento mesmo em que nasce a arte. “A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência” (VIGOTSKI, 1999b, p. 310).

Neste momento, é bom que se diga que Vigotski (1999b), ao analisar a arte da fábula, para ele, a forma mais elementar da literatura, a unidade literária que contém a novela, a tragédia, o drama, a epopéia, etc., chega à conclusão de que ela sintetiza as contradições emocionais imbuídas nas obras de arte. Contradições que são possíveis graças, dentre outras coisas, ao modo como o artista vai trabalhando com o material, com o conteúdo no sentido de lhe dar

alguma forma (VIGOTSKI, 1999b). Cada artista trabalha com um material diferente, um conteúdo singular.

Um músico, por exemplo, só pode exprimir em melodias o que se move nas profundidades da sua alma; tudo quanto sente torna-se-lhe logo melodia. Com o pintor, tudo se torna forma e cor, e o poeta exprime as suas representações em harmoniosas palavras e combinações de palavras (HEGEL, 2005, p. 278).

A título de curiosidade, o renomado músico e compositor russo Tchaikovski (s.d, s.p) apud Sacks (2007, p. 313, tradução nossa) admitiu certa vez: “Eu nunca trabalho no abstrato. O pensamento musical nunca aparece a não ser quando ganha uma forma externa adequada”. Queremos dizer que mesmo que a música seja considerada uma arte subjetiva (VIGOTSKI, 1999b; HEGEL, 2005; PEDERIVA; TUNES, 2013) ela se objetiva quando um músico ou um indivíduo dá forma (por meio de um procedimento artístico) ao material musical (som). Tal procedimento artístico pode engendrar contradições emocionais.

O exame dos estudos anteriores nos mostrou que toda obra de arte [...] encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição. A isto podemos chamar de verdadeiro efeito da obra de arte, e com isso nos aproximamos em cheio do conceito de catarse, que Aristóteles tomou como base da explicação da tragédia e mencionou reiteradamente a respeito de outras artes. Na *Poética* ele afirma: “É pois a tragédia a imitação de um caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com as várias espécies de ornamentos distribuídos pelas diversas partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante atores e que, suscitando o ‘terror e a piedade’, tem por efeito a purificação dessas emoções” (VIGOTSKI, 1999b, p. 269, itálico do original).

Essa dualidade emocional, como diria Vigotski (1999b), ocorre porque na arte em geral e na fábula, em particular, tudo o que ocorre se dá em dois planos e isto incita sentimentos que se contradizem. Emoções dialeticamente distintas que pedem por uma superação, uma solução, uma “purificação”, enfim, uma catarse. Esta ocorre por meio da destruição do conteúdo pela forma e vice-versa, como exemplifica Vigotski (1999b, p. 217).

Poderíamos mostrar que o artista sempre destrói o seu conteúdo pela forma [...] capaz de suscitar as emoções que ele representa. Basta supormos que o poeta escolheu um ritmo cujo efeito seja o contrário do efeito do conteúdo, e conseguiremos aquilo de que estamos sempre tratando. Em um ritmo de fria serenidade, Búnin [famoso poeta russo] nos falou de assassinato, de um disparo, de uma paixão. Seu ritmo suscita o efeito diametralmente oposto àquele suscitado pelo objeto do seu conto [intitulado “Leve Alento”]. Como resultado, a reação estética se reduz à catarse, experimentamos uma complexa descarga de sentimentos (VIGOTSKI, 1999b, p. 271).

A ideia de destruição do conteúdo pela forma é exposta pelo filósofo e esteta Schiller ao afirmar que “o segredo do artista consiste em destruir o conteúdo pela forma” (VIGOTSKI, 1999b, p. 175-176). Este autor, do ponto de vista psicológico, não apenas comprova o pensamento de Schiller como também o desenvolve. Sobre o assunto, esclarece Vigotski (1999b, p. 199):

Durante séculos os especialistas em estética vêm afirmando a harmonia da forma e do conteúdo, dizendo que a forma ilustra, completa, acompanha o conteúdo, e de repente descobrimos que isto é o maior dos equívocos, que a forma combate o conteúdo, luta com ele, supera-o, e que nessa contradição dialética entre conteúdo e forma parece resumir-se o verdadeiro sentido psicológico da nossa reação estética.

Exemplificando objetivamente o que seria o conteúdo (material) e a forma, Vigotski (1999b, p. 177) comenta:

Devemos entender por material tudo o que o poeta usou como já pronto – relações do dia-a-dia, histórias, casos, o ambiente, os caracteres, tudo o que existia antes da narração e pode existir fora e independentemente dela, caso alguém narre usando suas próprias palavras para reproduzi-lo de modo inteligível e coerente. Devemos denominar forma da obra a disposição desse material segundo as leis da construção artística no sentido exato do termo.

É claro que o conteúdo e a forma podem variar muito conforme a intencionalidade do criador e a arte selecionada. Mas, o que é certo, e Vigotski (1999b) deixa isso muito claro, é a inseparabilidade da forma e do conteúdo (a obra de arte não pode ser tão somente forma ou apenas conteúdo). Aqui reside a crítica que Vigotski (1999b) faz aos formalistas russos que defendiam uma arte da pura forma, desprezando o conteúdo imbuído na obra de arte. Ainda que

sejam coisas totalmente distintas, conteúdo e forma se relacionam entre si. Isso quer dizer que ao mexer no conteúdo, a forma se modifica e vice-versa.

Como ressalta Pederiva e Tunes (2013, p. 81): “Qualquer modificação no material e na forma em que a expressão acontece – no caso, no terreno da atividade musical – transforma igualmente os modos de vivenciar a musicalidade, a reação estética”. De qualquer modo, a reação estética implica na destruição do conteúdo pela forma. Destruição que permite a formulação geral da lei da reação estética que, diga-se de passagem, é única. Vigotski (1999b, p. 270) demonstra durante a sua obra que a lei da reação estética é só uma: “encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito”. Essa lei é uma generalização que pode ser aplicada em todas as artes, ainda que Vigotski (1999b) não tenha mostrado exata e profundamente como isso ocorre fora da arte da literatura. No entanto, em algumas obras, Vigotski (1999b; 2010a) cita o termo a arte da música e juntamente com ele, escreve algumas linhas que aqui serão expostas e debatidas à luz de sua psicologia da arte.

A arte da música

A arte da música, enquanto “ferramenta social das emoções” ou “emoção pura” (PEDERIVA; TUNES, 2013), ainda não foi amplamente debatida ou não teve a importância que ela merece no campo da neurologia, da psicologia da música e da educação musical (SACKS, 2007; PEDERIVA; TUNES, 2013). Por isso, dentre outras coisas, fizemos questão de enfatizar e aprofundar muitas questões referentes às emoções estéticas neste capítulo. Devemos ressaltar que a arte da música, na teoria histórico-cultural, é compreendida simultaneamente como uma questão psicológica, educativa e estética (VIGOTSKI, 1999b; PEDERIVA; TUNES, 2013). Enquanto uma questão psicológica, a arte da música deve estar também centralizada no campo das emoções, dos efeitos estéticos, das reações estéticas, etc. Ou seja, a perspectiva histórico-cultural de Vigotski permite entender a arte da música enquanto atividade psicológica que não se desvencilha da atividade estética e nem mesmo da atividade educativa (VIGOTSKI, 1999b).

Existe uma tendência na filosofia de separar a mente, as operações intelectuais e as paixões das emoções. Essa tendência chegou na psicologia⁸² e na neurociência. A neurociência da música, em particular, tem concentrado exclusivamente nos mecanismos neurais pelos quais são percebidos o pulso, os intervalos tonais, a melodia, o ritmo e assim por diante e até bem pouco tempo, prestaram-se muito pouca atenção aos aspectos afetivos da apreciação musical. A música afeta ambas as partes de nossa natureza – ela é essencialmente emocional e intelectual (SACKS, 2007, p. 285, tradução nossa).

Ressaltamos que ainda na década de 20 do século passado, Vigotski (1999b) já estudava e compreendia a natureza estética e emocional da arte em relação à nossa unidade afeto intelectual em sua totalidade comportamental. Problematizando especificamente a arte da música, Vigotski (1999b, p. 317-318) cita um questionamento bastante provocativo de Tolstói que iremos discutir ao longo desta seção:

A música é uma coisa terrível. O que ela é? Não entendo. O que é música? O que ela faz? E por que faz o que faz? Dizem que a música age de um modo que sublima a alma: isto é um absurdo, uma inverdade! Ela age, age de modo terrível [...] ela age de um modo que nem sublima nem envilece a alma, apenas a excita. Como dizer? A música me obriga a esquecer de mim mesmo, a minha verdadeira situação, ela me transporta para alguma outra situação, estranha a mim: sob o influxo da música tenho a impressão de sentir o que propriamente não sinto, de entender o que não entendo, de poder o que não posso [...] a música só excita, não conclui. Por exemplo, tocam uma marcha militar, os soldados desfilam ao som da marcha, a música atingiu o seu fim; tocam alguma coisa para dançar, eu danço, a música mais uma vez atingiu seu fim; só que tudo isso é mera excitação sem nenhum objetivo. É por isso que a música é tão terrível e às vezes age de modo tão terrível.

Tudo leva a crer que Vigotski (1999b) concorda com esse ponto de vista de Tolstói de que a arte da música apenas excita, não conclui.

O efeito da música vem a ser imensuravelmente mais sutil, mais complexo e se produz, por assim dizer, através de abalos e deformações subterrâneas do nosso posicionamento. Pode manifestar-se em determinado momento de modo inteiramente insólito, embora não consiga realizar-se na ação imediata.

⁸² Vigotski (2010a, p. 54), ao estudar as teorias das emoções vigentes até o final de sua vida, denunciou a pouca importância histórica que a psicologia concede às emoções.

Entretanto, essa descrição [logo acima feita por Tolstói] ressalta com excepcional veracidade dois traços. O primeiro é que a música nos motiva para alguma coisa, age sobre nós de modo excitante porém mais indefinido, ou seja, de um modo que não está diretamente vinculado a nenhuma reação concreta, a nenhum movimento ou atitude. Nisto vimos a prova de que ela age simplesmente de modo catártico, ou seja, elucidando, purificando o psiquismo, revelando e explodindo para a vida potencialidades imensas até então reprimíveis e recalcadas [...] o segundo traço consiste em reconhecer para a música certo poder coercivo [...] **a música deve ser assunto do Estado [...] a música é uma questão social** (VIGOTSKI, 1999b, p. 319, grifos nossos).

Além da arte da música ser uma questão social ela possuiria algum objeto específico? De acordo com Hegel (2002) apud Pederiva e Tunes (2013, p. 86), o objeto da arte da música é o em “**si mesmo**”. Em outros termos, a própria interioridade da arte da música consigo mesma em ressonância com a reação estética subjetiva interna do indivíduo por meio da atividade musical. Entretanto, a arte da música é, na compreensão de Vigotski (1999b, p. 38-42-67), uma arte lírica ou arte emocional **sem objeto**, é forma sem um conteúdo necessariamente oriundo do mundo material real e figurado⁸³. Nessa direção, a arte da música se diferencia das artes que Vigotski (1999b) chama de plásticas, figuradas ou “artes por imagens”. Contudo, tanto as artes líricas ou emocionais como, por exemplo, a própria lírica, a arquitetura e a arte da música quanto as artes figuradas ou por imagens (fábula, poesia, novela, etc.), a **percepção estética da forma, que é o início da reação estética iniciada por qualquer obra artística**, ocorre obedecendo aos mesmos princípios, as mesmas leis estéticas⁸⁴ extraídas e estabelecidas por Vigotski (1999b).

Na percepção da arte tanto por imagens quanto lírica, o processo espiritual é organizado sob a fórmula: da emoção da forma a algo que a sucede. Em todo caso, a emoção da forma é o momento inicial, o ponto de partida sem o qual não ocorre nenhuma interpretação da arte (VIGOTSKI, 1999b, p. 43).

⁸³ É interessante notar que para Hegel (2002, p. 296) apud Pederiva e Tunes (2013, p. 84-85, grifos nossos): “o som como mero som é **destituído de conteúdo**; ele deve, por isso, ser capacitado por meio de um tratamento artístico para acolher em si mesmo a expressão de uma vida interior”.

⁸⁴ Além disso, todas as artes são emocionais e guardam em si leis específicas e emocionais singulares, possibilitando o aparecimento das emoções estéticas (VIGOTSKI, 1999b).

É digno de nota que a arte da música não se propõe obrigatoriamente à criação de imagens resultantes da combinação de elementos materiais presentes na realidade cotidiana ou histórica como a literatura, por exemplo. O conteúdo da música, os sons organizados ou melodia não consta, *a priori*, no mundo objetivo como um casaco para a poesia, como o ser humano real que serviu para a elaboração do vilão de uma tragédia, etc. Em outras palavras, nos parece mais fácil associar o vermelho ao que é fatal por ser a cor do sangue ou o verde à tranquilidade ligada a natureza por ser de cor verde a vegetação. Tais associações ainda que sejam possíveis por meio do signo emocional (VIGOTSKI, 1999b), se tornam ainda mais subjetivas ao reagirmos esteticamente a determinados sons organizados que não encontram sequer uma semelhança aproximada com os objetos ou coisas existentes no mundo material objetivo e figurado.

Sendo assim, a arte da música torna-se impalpável e em certa medida descolada dos elementos produzidos pela e na realidade objetiva imediata. A arte da música talvez seja a mais subjetiva de todas as artes (HEGEL, 2005)⁸⁵, apesar da possibilidade de sua objetivação em termos de seu material (som, etc.) (PEDERIVA; TUNES, 2013). Sendo assim, não tendo ela um objeto específico ou um objetivo concreto (figurado), pode servir mais facilmente de excitação psicofisiológica para qualquer fim ou atividade. E de modo geral, “a arte nunca gera de si mesma uma ação prática, apenas prepara o organismo para tal ação” (VIGOTSKI, 1999b, p. 314). Cremos que a arte da música seja o melhor exemplo disso. Com base em Ovsianiko-Kulikovski, Vigotski (1999b, p. 314) declara que a função da música militar, por exemplo, não tem a finalidade de promover emoções bélicas nos soldados, mas de estabelecer um equilíbrio entre o organismo e o meio social em um momento crítico para o organismo, ordenando, disciplinando o seu funcionamento, permitindo o extravasamento das emoções e o afastamento do medo para a abertura do sentimento de bravura. Vigotski (1999b) alega que Freud observou de modo exemplar que ao

⁸⁵ Pederiva e Tunes (2013, p. 88, grifos nossos) chegam à seguinte conclusão sobre a arte da música: “A **interioridade subjetiva** é o elemento constituinte da música”. As autoras endossam tal argumento tendo as seguintes palavras de Hegel (2002, p. 324) apud Pederiva e Tunes (2013, p. 88): “a música é espírito, alma que ressoa imediatamente para si mesma, e sente satisfeita ao ser-perceber-a-si mesma”.

ver o perigo, o ser humano assustado foge ao sentir medo. “Contudo, diz Freud, o útil é ele correr e não ele ter medo [...] em arte ocorre exatamente o contrário. Útil é o medo em si, a descarga em si no homem, pois cria a possibilidade para uma fuga ou um ataque correto” (VIGOTSKI, 1999b, p. 314). Isto é, a arte no geral e a arte da música, em particular, cria condições de possibilidade para reagirmos de maneira adequada aos estímulos advindos do meio social. A arte da música excita, não conclui...

Torno a repetir: a música, por si mesma e de forma imediata, está mais isolada do nosso comportamento cotidiano, não nos leva diretamente a nada mas cria tão-somente uma necessidade imensa e vaga de agir, abre caminho e dá livre acesso a forças que mais profundamente subjazem em nós, age como um terremoto, desnudando novas camadas, e evidentemente não tem razão Hannequin e os que afirmam com ele que a arte nos remete mais de volta ao atavismo do que nos projeta para a frente. Se a música não nos dita diretamente os atos que dela deveriam decorrer, ainda assim dependem da sua ação central, da orientação que ela destina à catarse típica, o tipo de forças que ela irá conferir à vida, o que ela liberta e o que recalca. A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela. Por isto a arte pode ser denominada reação predominantemente adiada, porque entre a sua execução e o seu efeito sempre existe um intervalo demorado (VIGOTSKI, 1999b, p. 320).

É evidente que Vigotski (1999b), como um materialista que era em todos os sentidos (psicológico, estético, científico, etc.), deixa claro que o efeito da arte nada tem de transcendente no sentido de misterioso, de místico e que as explicações que envolvem as reações estéticas, a catarse e o ato estético não exigem outras leis explicativas que fogem às leis estabelecidas pela própria psicologia da arte objetiva. “Tudo o que a arte realiza, ela o faz no nosso corpo e através dele” (VIGOTSKI, 1999b, p. 320). Devemos ressaltar que mesmo Vigotski (1999b) tendo escrito pouco sobre a arte da música, esta segue as mesmas leis artísticas propostas por ele em relação a forma e o conteúdo. O conteúdo (material) e a forma são singulares para cada tipo específico de arte.

No caso da música, o material musical é o som, composto, por exemplo, entre outras coisas, pela intensidade, pela altura, pela

duração e pelo timbre⁸⁶, e a forma, segundo as leis de criação artística, a disposição desse material que, na história da cultura humana, constitui a história da música (ou da forma musical) (PEDERIVA; TUNES, 2013, p. 114).

Pode-se pensar que por ser a música uma arte subjetiva sem finalidade concreta, seja mais difícil lhe imputar um caráter moralista, gnosiológico ou prazeroso. No entanto, historicamente, ela entra no *hall* de todas as artes que foram e ainda podem ser confundidas com a moral, com o conhecimento e com o prazer estrito. A arte da música prepara os indivíduos para a ação, para a atividade. Ela requer como nenhuma outra arte, a arte da arte de reagir esteticamente a uma obra artística ou em outras palavras, dançar socialmente conforme a música (VIGOTSKI, 2010a, p. 363). A arte da música tende a pedir uma reação psicofiológica imediata. Podemos arriscar que de todas as artes, é a arte da música que contempla mais a unidade mente-corpo afeto intelectual. Tanto é verdade que, ao sentirmos, ouvirmos ou realizarmos música, a tendência é de nos movimentarmos, cantarmos, dançarmos, etc⁸⁷.

A experiência nos ensina que a poesia não “pede” uma exteriorização imediata de movimentos corporais simultânea à leitura, por exemplo. Contudo, em termos de forma artística, o que a arte da música conclui psicofisiologicamente? Conforme depreende-se de Vigotski (1999b), nada. Pois, não há nada o que fazer com a excitação imediata que a música induz. E do ponto de vista material, o que a arte da música conclui? Novamente a resposta é: nada. Já a arquitetura conclui edifícios, a poesia conclui textos, livros, ou seja, coisas palpáveis. Não queremos dizer que essas artes deixem de afetar subjetivamente nossas mentes, muito pelo contrário, como demonstrou Vigotski (1999a)!⁸⁸ Alguns podem alegar que a arte da música se materializa no papel, na partitura. Mas, como já foi discutido no capítulo I, a arte da música não é sinônimo de partitura (e de música europeia) e, além do mais, pensar assim seria

⁸⁶ Segundo a teoria musical ocidental, tais elementos são considerados parâmetros que constituem a arte da música (BOHUMIL, 1996).

⁸⁷ Nietzsche (s. d, s. p) apud Sacks (2007, p. xii, tradução nossa) disse certa vez: “Nós ouvimos música com os músculos”. Em síntese, a arte da música implica em movimentos mentais e corporais em relação à nossa unidade afeto intelectual.

⁸⁸ Aliás, os afetos são tão importantes para a teoria histórico-cultural que Vigotski (1999c, p. 21, grifos nossos) orienta: **“Estudar a ordem e a conexão dos afetos é a principal tarefa da psicologia científica”**.

muito restritivo. Em resumo, todas as outras artes não são tão imateriais ou talvez tão subjetivas e impalpáveis como a arte da música é por essência (HEGEL, 2005; PEDERIVA; TUNES, 2013; SACKS, 2007). “Qualquer melodia [...] possui e exprime uma subjetividade mais elevada e mais livre”, assegura Hegel (2005, p. 157). Este autor afirma o seguinte sobre a arte da música:

A música, por exemplo, que traduz sentimentos tão profundos e imprecisos, movimentos de alma por assim dizer imateriais e que se não pode atribuir conteúdo nem pensamento, não exige uma base experimental tão vasta como a de outras artes. Por isso o talento musical se manifesta com precocidade, quando a cabeça e a alma ainda estão vazias, ausentes de qualquer experiência vinda do espírito e da vida (HEGEL, 2005, p. 61).

Tendo como base a citação acima, iremos destacar duas coisas: em primeiro lugar, Vigotski (2009, p. 52) reconhece que as “crianças-prodígio” (como ele mesmo chama) da arte da música de fato amadurecem mais precocemente do que em outras artes como nas artes plásticas ou na poesia, por exemplo. Todavia, certamente, não é por falta de experiência de vida que as crianças se tornam prodígio em alguma arte, como acredita o idealista Hegel (2005) e sim por condições sociais e materiais complexas que ainda não foram resolvidas em absoluto pela psicologia (VIGOTSKI, 1999b). Em segundo lugar, Vigotski (1999b) dialoga com Hegel (2005) quando este assume o caráter emocional profundo que a arte da música tem sobre a pessoa. Em outra passagem, Hegel (2005, p. 111, *itálico do original*) defende apaixonadamente:

Só a *música* exprime o despertar e a extinção do sentimento e forma o centro da arte subjetiva, a passagem da sensibilidade abstrata para a espiritualidade abstrata [...] o som não é ainda material; é um elemento abstrato [...] o som em geral representa esta idealidade do material enquanto vibração, movimento do material; é um elemento ideal, adequado à manifestação do divino.

Para Hegel (2005, p. 111), a arte da música é “a última e mais espiritual variedade da arte romântica”. Com base nos argumentos de Hegel (2005), podemos denunciar seu caráter romântico, idealista e até mesmo religioso, transcendente. Num sentido estético, é claro que não é apenas a arte da música que “exprime o despertar e a extinção do sentimento”. Pois, como bem

demonstrou Vigotski (1999b), as reações estéticas e suas superações catárticas estão embrenhadas em todas os modos de arte, caso contrário, negam-se enquanto tal. Vigotski (1999b) estabeleceu leis que sem elas a arte deixa de sê-la. Tal é a força de sua teoria estético-psicológica! Teoria estética que entende a arte da música como uma arte subjetiva, reafirmamos mais uma vez. O filósofo Schopenhauer apud Sacks (2007, p. xii, tradução nossa) chegou a declarar que a arte da música é inexprimível:

Tão fácil de entender e ainda tão inexplicável, deve-se ao fato de reproduzir todas as emoções do nosso ser mais íntimo, mas inteiramente sem realidade e distantes de sua dor... a música expressa apenas a quintessência da vida e dos seus eventos, nunca estes mesmos.

Aliás, Schopenhauer (s. d, s. p) apud Suassuna (2005, p. 282) compreende que a música é a mais elevada de todas as artes. Para Suassuna (2005, p. 283), a arte da música “se entrega mais diretamente à intuição: no caso das músicas puras, isto é, das músicas sem palavras e afastadas de qualquer idéia de ‘significado’, a Música é a mais pura das artes”. Conforme Sacks (2007, p. 37), a música é, no mínimo, a arte que mais intimamente está ligada às emoções. Para o autor, a arte da música é totalmente abstrata ou subjetiva por não possuir nenhum poder necessariamente formal (de forma) de representação. A arte da música, em termos de imagens, nada pode nos contar sobre ciúmes, vinganças, amor, traições, defende Sacks (2007, p. 37). Este autor, após todos os estudos que realizou, declara categoricamente: “A música é dentre todas as artes a única que é ao mesmo tempo completamente abstrata e profundamente emocional” (idem, p. 300, tradução nossa). A arte da música é emocionalmente tão forte que é a única coisa que pode restaurar, sem intervenção cirúrgica, temporária e imediatamente a memória dos pacientes com sérias lesões cerebrais ou que tenham Mal de *Parkinson* (SACKS, 2007). Sacks (2007), por meio de inúmeros estudos, chega à conclusão que a memória musical é extremamente resistente e persistente, do ponto de vista afetivo.

A percepção musical, a sensibilidade musical, a emoção musical e a memória musical podem sobreviver muito depois que outras formas de memória desaparecem [...] a música [...] pode servir

para orientar e ajudar um paciente quando quase nada mais pode (SACKS, 2007, p. 337, tradução nossa).

De acordo com Sacks (2007, p. 336, tradução nossa): “A resposta à música é preservada mesmo quando a demência está muito avançada”. A arte da música, explica Sacks (2007), acessa afetivamente o ser humano onde a linguagem ou certas psicoterapias não conseguem adentrar. Aqui faz sentido a declaração do escritor romântico alemão Novalis (s.d, s.p) apud Sacks (2007, p. 252, tradução nossa): “Toda doença é um problema musical; toda a cura é uma solução musical”. A reação à música é, como defende e demonstra Sacks (2007), por vezes, a última solução para as enfermidades neuro-emocionais⁸⁹. De acordo com Sacks (2007, p.xiii, tradução nossa): “William James referiu-se à nossa ‘susceptibilidade à música’, e a música pode afetar a todos nós — acalmando-nos, animando-nos, consolando-nos, confortando-nos, emocionando-nos”. Na realidade, a arte da música chega onde as outras terapias terminam, reafirmamos (SACKS, 2007). Esta é a razão de Sacks (2007) ter estudado séria e profundamente as mais diversas questões que envolvem a relação da arte da música com o cérebro e os aspectos relacionados à emoção de caráter musical subjetivo. Subjetividade musical que alguns pensadores, por não terem compreendido seu verdadeiro sentido neuro-psicológico, prefere ignorá-la ou protestar, no fundo, contra sua própria ignorância.

Metódico e analista que era, Freud, por não compreender o mecanismo psicológico e afetivo da arte em geral e da música – em particular – parecia não gostar tanto do caráter subjetivo desta arte. Freud (s. d, s. p) apud Sacks (2007, p. 293, tradução nossa) admite francamente:

Eu não sou conhecedor da arte, no entanto, as obras de arte exercem um efeito importante sobre mim, especialmente as da literatura e da escultura, menos frequentemente as da pintura... eu passo um bom tempo tentando apreender a arte por mim mesmo, i.e., tento explicar qual o efeito da arte sobre mim. Sempre que não posso fazer isso, como, por exemplo, com a música, quase não consigo obter prazer. Alguns racionalistas ou talvez analíticos se transformam em rebeldes ao serem movidos

⁸⁹ Sobre este assunto, é de fundamental importância citarmos o documentário “*Alive Inside*” dirigido por Michael Rossato-Bennett onde Dan Cohen defende a utilização da musicoterapia para pacientes com demência por constatar que a arte da música possibilita (ainda que temporariamente) o retorno da memória global dos pacientes com demência.

por uma coisa sem saber por que estão assim afetados e o que isso me afeta.

Poderíamos explicar a Freud, com base em Vigotski (1999b), que a arte além de não ser sinônimo de prazer, não é da ordem puramente da razão intelectualista e que a “balança” de nossa unidade afeto intelectualiva no que se refere à arte, tende a pesar mais para o lado afetivo. Inclusive, Vigotski (1999b) tece algumas críticas à Freud quando este estabelece que o fazer artístico é oriundo necessariamente de energias sexuais sublimadas perpassadas pelos sonhos ou neuroses. Para os psicanalistas, esclarece Vigotski (1999b), o artista seria um neurótico que se cura psicologicamente por meio de uma espécie de externalização de suas condutas violentas na concreção de sua obra de arte.

Como diz Müller-Freienfels, os psicanalistas afirmam com absoluta seriedade que Shakespeare e Dostoiévski não se tornaram criminosos porque representaram criminosos em suas obras e assim aliviaram as suas tendências criminosas. Neste caso a arte é alguma coisa como uma terapia para o artista e para o espectador é o meio de afastar o conflito com o inconsciente sem cair na neurose. Mas uma vez que os psicanalistas tendem a reduzir todas as atrações a uma só [...] para eles [os psicanalistas] toda a poesia se reduz necessariamente às vivências sexuais, como subjacentes à base de toda criação e percepção artística; são precisamente as inclinações sexuais, segundo a psicanálise, que constituem o reservatório basilar do inconsciente e aquela transferência de reservas de energia psíquica que se realiza na arte é, predominantemente, uma sublimação da energia sexual (VIGOTSKI, 1999b, p. 87).

Vigotski (1999b) critica o complexo de Édipo freudiano como um “patrimônio universal” no sistema psicológico psicanalítico. Nessa direção, afirma Vigotski (1999b): “um escritor vem a ser fatalmente parecido com outro, porque [...] Freud ensina que o complexo de Édipo é patrimônio universal” (idem, p. 96). Vigotski arremata:

É por essa razão que, se considerarmos a arte do ponto de vista da psicanálise, fica absolutamente incompreensível a sua evolução histórica, a mudança das suas funções sociais, porque desse ponto de vista a arte sempre foi, dos primórdios aos nossos dias, uma expressão permanente dos instintos mais antigos e conservadores. Se a arte se distingue do sonho e da

neurose, distingue-se antes de tudo porque seus produtos são sociais (VIGOTSKI, 1999b, p. 92).

Vigotski (1999b) em um tom sistemático, alega que “os próprios psicanalistas não podem dar conta da importante conclusão que sua teoria possibilitou” (idem, p. 92). Segundo o autor, tem apenas um sentido o que os psicanalistas descobriram e que é de extrema importância para a psicologia social: “eles afirmam que a arte é essencialmente uma transformação do nosso inconsciente em certas formas sociais, isto é, revestidas de certo sentido social e com função de forma de comportamento” (idem, p. 92). Apesar de todas as análises que Vigotski (1999b, p. 98) faz à psicanálise, o autor reconhece humildemente que, dentre outras coisas, a descoberta científica do inconsciente pelo sistema psicológico freudiano ampliou a esfera da pesquisa e indicou como o inconsciente, no que se refere à arte, torna-se social.

Um social que é incessante. Até mesmo a relação que o indivíduo tem com a arte da música é dinâmica. Em um fluxo heraclítico, nunca sentimos ou ouvimos uma mesma música. Pois, ao ouvi-la ou senti-la pela segunda vez nós já não seremos mais os mesmos. A arte da música se apresenta primeiramente de forma externa. Ao escutarmos (ou sentirmos com todo o corpo) uma música, caso nos impressionemos artisticamente com ela, iremos, por meio da memória, internalizá-la mentalmente e poderemos ou não reproduzi-la intrapsicologicamente ou em outras palavras, imaginá-la. Ontogeneticamente, a música social externa precede a música individual interna ou internalizada. A escuta e imaginação musicais, juntamente com outros fatores fisiológicos e psicológicos, podem induzir em alguns indivíduos, segundo Sacks (2007) demonstra e comprova, diversas perturbações neurológico-mentais: alucinação musical, musicolepsia, musicofobia, transe, etc. Daí podemos interpretar o poder que a arte da música tem de também provocar estados psíquicos alterados e até maléficos, em um certo sentido. Além disso, certas músicas podem nos fazer lembrar de episódios ou situações sociais que nos foram desconfortáveis ou mesmo traumáticas.

Os aspectos intra e extra-musicais permeiam a arte da música. Esta, que tanto pode nos emocionar e mexer com o nosso psiquismo e nosso corpo, não precisa de mediações linguísticas. É assim que podemos ouvir uma música em

outra língua (e cultura) e ainda assim nos emocionarmos por sua estrutura estritamente sonora, musical. Não é raro ouvirmos músicas em inglês sem sequer sabermos o que a letra diz. Ainda assim, tais músicas podem nos afetar esteticamente, e como! Certa vez, Vigotski (2007, p. 426) disse que “*una palabra privada de significado no es una palabra, sino un sonido vacío*”. E é justamente por isso que não entendemos uma língua da qual não falamos, uma língua estrangeira. Com a arte da música acontece justamente o oposto. Como o significado da palavra em música pode, inclusive, restringir as possibilidades de interpretação estético-musical, é o som mesmo que é o sentido, isto é, significamos culturalmente os sons (sem direcionamentos ou indicações de palavras), daí o caráter altamente abstrato, **particular** e subjetivo da arte da música (VIGOTSKI, 1999b, PEDERIVA; TUNES, 2013; SACKS, 2007; HEGEL, 2005; TOLSTÓI apud VIGOTSKI, 1999b, p. 317-318; SCHOPENHAUER apud SACKS, 2007, p. xii; SUASSUNA, 2005, p. 225).

A título de exemplo, Pederiva e Tunes (2013) declaram que a arte da música, enquanto atividade, implica na **consciência da particularidade humana**. Isto é, não apenas podemos acessar conscientemente nossas emoções por meio de reações estéticas através da arte da música, como podemos ter consciência de nós mesmos, de nossas emoções, movimentos corporais, ações e conseguir assim a possibilidade de regular nosso comportamento geral e estético-musical, em particular. De acordo com Pederiva e Tunes (2013, p. 128, grifos do original):

A consciência da particularidade é uma estrutura organizadora do comportamento de cada homem no que diz respeito à vivência de suas emoções, num ato voluntário de entrega, especificamente possibilitada pela vivência da obra de arte musical, pela reação estético-musical.

Com essa afirmação, Pederiva e Tunes (2013) estabelecem cientificamente, após toda a demonstração de seus pressupostos, a especificidade psicológico-estética da arte da música enquanto uma atividade humana que se dá através das experiências, mães de todas as atividades. Concordamos com as palavras de Pederiva e Tunes (2003) quando afirmam de maneira enfática:

A atividade musical também é uma experiência humana que auxilia o homem em sua adaptação ao meio e a si mesmo [...] a maneira como um ouvinte relaciona-se com uma peça musical depende muito das características internas da própria peça [...] o que Vigotski [...] já afirmava em sua análise psicológica da obra de arte [...] a música tem esse efeito destilador, trazendo a emoção para o primeiro plano e com esse sentido pode-se dizer que ela tem um efeito purificador ou que a música é emoção pura [...] **a consciência da particularidade é a marca registrada do significado psicológico da atividade musical** (idem, p. 127, grifos nossos).

Sendo a arte da música uma “emoção pura”, ela se torna, juntamente com a educação, entendida como a própria vida, uma unidade de suma importância para a criação de condições de possibilidades para o desenvolvimento do sentimento do ser humano e da compreensão psicológica e consciente de suas próprias emoções. Isto nos possibilita dizer que pensar a unidade dialética educação-música é também conceber uma educação musical dos afetos — uma vez que no desenvolvimento histórico da educação musical enquanto campo do conhecimento, as emoções ainda não ocuparam uma parte de profundo destaque ou, ao menos, não tiveram ainda uma discussão séria e aprofundada a esse respeito. Nem sequer no campo da psicologia da música as emoções tiveram um lugar importante (SLOBODA; JUSLIN, 2006 apud PEDERIVA; TUNES, 2013, p. 104) e o mesmo ocorre na neurociência da música (SACKS, 2007).

No campo da psicologia, denunciam Vigotsky (2010b) e mais recentemente Sacks (2007), as emoções não se tornaram, digamos, um capítulo principal. Esses fatos se apresentam, dentre outras coisas, como uma consequência causada pelo caráter fortemente intelectualista (cognitivo) ainda imperante nas ciências sociais como um todo. Como aponta Vigotski em várias de suas obras, as teorias metafísicas, intelectualizantes e biologizantes no campo da psicologia em particular e nas ciências sociais como um todo (filosofia, sociologia, etc.) consideram os aspectos emocionais como coisas ou reações inferiores, secundárias, em síntese, como epifenômenos (VIGOTSKY, 2010b). Se tais áreas não consideram as emoções como algo central a ser estudado, o que dirá das emoções estéticas que guardam em sua natureza algumas especificidades já demonstradas nesta parte de nosso estudo.

A educação musical na perspectiva histórico-cultural tem plenas condições de colocar os afetos onde eles merecem estar, ou seja, no centro dos processos educativo-musicais. Pois, somos primordial e essencialmente afetos e não há nada que nos ocorra que escape a eles ou às emoções ou aos sentimentos (SPINOZA, 2007; VIGOTSKI, 1999b). A atividade musical, que permite uma experiência emocionalmente estética, pode possibilitar, como nenhuma outra atividade, o vivenciamento consciente de nossa particularidade em uma estreita relação de unidade com as nossas emoções (PEDERIVA; TUNES, 2013). Sendo assim, no campo da educação musical, menosprezar o aspecto emocional da atividade musical é negar e retirar a íntima relação que a atividade musical educativa tem (ou deveria ter) com a experiência sumamente estética. Mais do que isso, **é desumanizar e rebaixar a essência afetiva humana.**

A arte é a ferramenta social das emoções (VIGOTSKI, 1999b) e a arte da música, como vimos, por seu caráter altamente abstrato, consegue subjetivar ainda mais a emoção e a definição da particularidade humana. Desse modo, torna-se necessário entender o que tais questões estético-psicológicas significam para uma educação musical histórico-cultural e é justamente isso que tentaremos esclarecer mais para o final deste capítulo. Antes disso, faremos um exercício de síntese do que foi escrito até aqui.

Mostramos e defendemos, com base em Vigotski (1999b), que a criação e a imaginação artísticas são uma essência humana. Tal argumento nos levou a escrever o que é a criação e a imaginação no âmbito da teoria de Vigotski em ressonância com a teoria marxista da arte. Exploramos o que o autor soviético entende por criação e imaginação, inclusive, em suas quatro formas específicas de relação com a realidade objetiva. Ademais, citamos o que Vigotski entende por imaginação emocional e plástica. Explicitamos que as experiências musicais individuais são sínteses de experiências musicais históricas, culturais (alheias), que no indivíduo, se unem em sua personalidade social. Em um determinado momento do capítulo, frisamos a importância e a particularidade da vivência estética. Esta marca nossa personalidade social, deixa rastros em nosso comportamento. Com base no que estudamos, podemos nos arriscar a dizer que **a vivência estética é a unidade pessoa-obra de arte.** Pois, é nessa unidade,

permeada pelo mundo social, que nos relacionamos com uma obra de arte e reagimos a ela de modo ao mesmo tempo singular (particular) e social (universal). É que a arte é o social em nós, como foi demonstrado por meio de Vigotski (1999b) ao longo deste capítulo. E por isso mesmo, a vivência estética é, como a arte, um “sentimento social prolongado” (VIGOTSKI, 1999b) que pode, por meio da experiência, criar condições de possibilidades para a criação artística, musical. Criação essa que é movida pela unidade pensamento-sentimento, como qualquer outro modo de criação humana (científica, técnica, etc.), conforme Vigotski (1999b). Como somos uma unidade mente-corpo afeto intelectual, nenhuma atividade pode ser concretizada sem a vivência do pensamento e do sentimento.

Como bem demonstra Vigotski (1999b), todo o material emocional se encontra organizado na obra de arte e é nela que o autor russo se debruçou, é na obra de arte e em sua estrutura, em seu material mesmo que Vigotski extraiu algumas de suas leis internas. A forma e o conteúdo fazem parte de toda obra de arte. Logicamente, cada arte conta com seu próprio material que pode ser enformado e o efeito estético pode ser conseguido justamente na destruição do conteúdo pela forma e vice-versa. Com efeito, existe uma **imanência artística material** que permite à arte, ser ao mesmo tempo eterna, atemporal e temporal, condicionada socialmente e situada historicamente. Nesse sentido, indicamos a forte relação que a arte teve (na filogenia) e ainda tem (na ontogenia) com o trabalho e vice-versa. **Nessa direção, fizemos a devida crítica de que, no modo de produção capitalista, o trabalho alienado tem perdido o caráter criador e a arte o caráter de trabalho.**

Coerente com o ponto de vista marxista e com Vigotski, concordamos que o trabalho, enquanto uma categoria ontológica (LUKÁCS, 1970), precedeu a arte mas mantém ou deveria manter com a mesma uma relação de estreita unidade do ponto de vista do caráter criador. Com base em Vázquez (1968), situamos historicamente o momento em que a arte surge na história da evolução de nossa espécie. Ao mesmo tempo, demonstramos, a partir de Vázquez (1968), o caráter “inútil” e “útil” da arte enquanto objetivação do ser humano na natureza. De modo semelhante, expusemos que a arte da música, enquanto atividade, tem demarcado na história um papel fundamental no extravasamento e alívio de

energias oriundas das relações sociais que direta ou indiretamente são permeadas pelo trabalho. Nesse sentido, achamos necessário explicar toda a complexidade que envolve as emoções estéticas enquanto emoções singulares. Defendemos que a arte, do ponto de vista dialético (material) e não idealista, jamais se restringe a imitar a vida como ela é. Muito pelo contrário, ela reelabora, transfigura e combina elementos que estão presentes na vida, mas que não se esgotam neles. A arte inclusive consegue resolver psicologicamente o que a vida é incapaz de solucionar.

Por isso, afirmamos categoricamente neste capítulo que, se a arte se restringisse a imitar a vida, toda ela seria supérflua. Na realidade, **o mecanismo psicológico da catarse deve ou deveria se tornar um aspecto importante nos debates em educação musical**. Esclarecemos que a arte é regida por leis que submetem a arte da música aos mesmos princípios estéticos gerais extraídos por Vigotski (1999b) das obras artísticas que ele analisou tendo por base todos os estudos do campo da estética que ele teve acesso em sua época.

Explicamos, do ponto de vista da teoria histórico-cultural, o que é arte e também o que ela não é. Em determinado momento, passamos a tratar das especificidades da arte da música e algumas questões estéticas que isto envolve. Reafirmamos que as emoções estéticas são funções psicológicas superiores e que por isso, ocupam ou deveriam ocupar um espaço central nas problemáticas humanas (psicológicas, educacionais, etc.). Nessa direção, declaramos que o sentimento humano é sempre real (VIGOTSKI, 1999b) e que por isso, as emoções estéticas também o são. Daí que a arte faça parte necessariamente da essência emocional humana.

Em suma, a elaboração do presente capítulo foi necessária para demonstrarmos o complexo entendimento que a perspectiva histórico-cultural tem sobre a arte em geral e a arte da música, em particular. Não poderíamos estabelecer uma educação musical com base na teoria de Vigotski sem entendermos primeiramente a música enquanto arte e por consequência, como uma ferramenta social dos sentimentos, como afirma Vigotski (1999b). Pois, isso possibilita criar condições para inaugurar uma epistemologia da educação musical ciente da função emocional inerente à arte da música. De modo geral, **a educação musical tem esquecido que trabalhar com a arte da música é**

trabalhar com a estética, ou minimamente, com as leis que regem a arte como, por exemplo, as que foram demonstradas neste capítulo. É evidente que Vigotski (1999b) não se debruçou especificamente em compreender **todas** as leis que envolvem a arte da música. Mas, com base em seus princípios estéticos, nos concedeu, no mínimo, algumas hipóteses de trabalho que podem ser transpostas para o campo da educação musical como tentamos fazer neste trabalho.

Educação Musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música

A partir de tudo o que foi explorado e aprofundado, do esforço que fizemos de compreender a arte com base em Vigotski (1999b), faremos, a partir deste momento, a transposição dos princípios oriundos da teoria histórico-cultural para a inauguração de uma educação musical que tenha por base esses fundamentos enquanto unidade dialética educação-música.

Como afirmamos em outros momentos, a unidade dialética educação-música, enquanto educação do desenvolvimento da musicalidade humana, cristalizada na atividade musical educativa que pode se dar em qualquer ambiente social, na teoria histórico-cultural de Vigotski, engloba as problemáticas que estão imbuídas na arte da música: **experiência musical, vivência musical, criação musical, imaginação musical, combinação musical, reprodução musical, emoção musical e sentimento estético-musical, catarse musical**, etc. Como Vigotski (1999b) tem muito a dizer sobre a arte, como ele estabeleceu uma educação estética, não nos esquecemos de explicitar seu pensamento sobre o assunto, que é fundamental para compreendermos a totalidade de sua perspectiva filosófica, teórica e metodológica — uma vez que Vigotski começou seus estudos através da arte e jamais a deixou desde então.

Neste capítulo, intentamos demonstrar ser coerentes com a própria tese, isto é, propor e defender a educação musical enquanto unidade dialética educação-música. Pois, até o terceiro capítulo, expusemos demasiadamente os fundamentos educativos (mas não somente) da teoria de Vigotski. Ou seja, a função do professor, do aluno, do ensino, do desenvolvimento e da escola nessa

perspectiva, etc. Por isso, não poderíamos deixar de nos deter mais detalhadamente sobre os fundamentos estéticos que estão imbuídos na perspectiva e que unem a arte da música à educação.

A perspectiva histórico-cultural une o que a educação musical parece ter separado: a arte da música (enquanto estética) da educação. A teoria histórico-cultural de Vigotski une o estético ao educativo. Por isso, o termo educação estética passa a fazer muito sentido nessa vertente teórica. Compreender a educação musical enquanto educação estética é relevar todos os fundamentos educativos e estéticos que a teoria em tela nos propõe. É constituir uma educação musical calcada nessas bases.

Por isso, iremos focar cada princípio advindo da teoria de Vigotski rumo à demonstração final da tese que se traduz na consolidação teórica (mas que certamente pode reverberar na iluminação de práticas educativo-musicais) de uma educação musical calcada nos princípios filosóficos, educativos, metodológicos, estéticos, etc. estabelecidos pela teoria histórico-cultural de Vigotski. Esta teoria, acreditamos, é atemporal na medida em que busca explicar o complexo comportamento e funcionamento psicológico do ser humano, dentre muitas outras coisas. Enquanto o ser humano existir, a teoria histórico-cultural pode ajudá-lo a compreender sua própria humanidade e sua constituição psíquica e fisiológica. Em síntese, *quod erat demonstrandum* (como queríamos demonstrar), **considerar a educação musical enquanto unidade dialética educação-música é levar em consideração os princípios educativos e estéticos estabelecidos pela teoria histórico-cultural de Vigotski.**

Definimos por educação musical neste trabalho a área que se traduz pela educação do desenvolvimento da musicalidade humana, ou seja, a arte da música enquanto atividade educativa. Este desenvolvimento é impulsionado primeiramente por meio de experiências que acontecem na vida ou na unidade educação (vida)-música. Iremos nos ater agora brevemente sobre a experiência musical.

Como já foi escrito ao longo deste trabalho, a experiência musical assume três dimensões: históricas, culturais (alheias) e individuais, nesta ordem de precedência. **Nenhuma educação musical poderá ser adequada se renegar pelo menos uma dessas dimensões da experiência musical.** E sabemos,

como já foi demonstrado no capítulo I, que a experiência musical individual muitas vezes não é relevada nos processos educativos. Já que cada indivíduo (que é a menor unidade social) sintetiza todas essas experiências musicais, ao negar qualquer uma delas, estaremos negligenciando por consequência todas as três experiências musicais que constituem o ser humano. Em outras palavras, quando a experiência musical individual de alguma pessoa está sendo recusada, na verdade, está se rechaçando a musicalidade social que ela internalizou e, por conseguinte, sua própria cultura musical. Tudo leva a crer que tal raciocínio indubitavelmente leva ao preconceito musical que, em momento algum, é bem-vindo para uma educação musical humanizadora (PEQUENO; BARROS, 2015). Humanizadora no sentido de que a teoria histórico-cultural de Vigotski permite o estabelecimento de uma educação musical que enxerga o ser humano em sua totalidade que está envolvida nos processos de criação, imaginação e experiência musicais, dentre muitas outras coisas.

Em uma determinada obra, Vigotski (2009) revela a existência da plasticidade cerebral e afirma que somos marcados fisiológica e psicologicamente pelas experiências. Dessa forma, as experiências musicais nos marcam e nessa direção é que iremos aos poucos nos desenvolvendo musicalmente na cultura. A educação musical, calcada na teoria histórico-cultural, ressalta e legitima as experiências musicais dos indivíduos, da cultura que o forja e da história humana pela qual ele está inserido, na grande engrenagem do processo vital.

Essas experiências musicais são possíveis porque existe uma musicalidade social que antecede nosso nascimento e prossegue após ele. Com efeito, internalizamos as funções psicológicas superiores presentes na cultura em que passamos a existir (VYGOTSKY, 1996). É assim que desenvolvemos nossa atenção voluntária, nossa fala, nosso pensamento, nossa memória, etc., e é assim que internalizamos a musicalidade social que se torna uma função psicológica superior por exigir não apenas consciência voluntária dos movimentos, do pensamento, dos gestos, mas por se desenvolver na cultura, criando condições de possibilidades para nos relacionarmos com o mundo sonoro, com as práticas musicais, com as criações musicais em meio a vida e a processos educativos. Como foi demonstrado, a história natural e cultural da musicalidade, na espécie humana se fundem em meio a experiência musical

histórica (filogenética) que nós partilhamos com os nossos ancestrais; na cultura, a musicalidade tornou-se um comportamento cultural (PEDERIVA; TUNES, 2013). Sendo assim, as experiências musicais engendram todo o processo de desenvolvimento da musicalidade humana e é através dessas experiências que internalizamos todas as funções psicológicas musicais superiores (imaginação musical, memória musical, gesto musical, etc.).

Desse modo, uma educação musical que deixe de relevar qualquer uma das três dimensões das experiências musicais (históricas, culturais (alheias), individuais), rejeita, na realidade, nossa humanidade, nossa totalidade. Ou seja, é desumana, é idealista. A educação musical na perspectiva histórico-cultural tem caráter histórico, dialético e se assenta em uma base material. Isto é um convite para toda uma educação musical idealista, dualista e abstrata a olhar para a concretude das experiências musicais das pessoas que vivem em um mundo material e real. É um chamamento para se sair do mundo das ideias pequeno burguesas e ir ao mundo da materialidade, da realidade objetiva que permeia a vida de todos e todas.

Como demonstraremos mais extensamente à frente, a experiência musical não se desvincula da imaginação e criação musicais. Criação musical que não está fadada aos gênios. Todos somos criadores musicais porque igualmente todos somos seres musicais. Esta é a regra e não a exceção! Nesse sentido, a liberdade musical se torna, com base na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, condição *sine qua non* para o exercício da criação musical. Conforme a teoria aqui engendrada com base na teoria de Vigotski, as experiências musicais engendram a imaginação e a criação musicais e vice-versa. Com elas, estabelecem uma relação extremamente dinâmica, dialética. À medida que a pessoa vai vivenciando musicalmente o mundo, vai tendo mais experiências musicais e com isso, passa a imaginar e a criar musicalmente (seja externa ou internamente, i.e., psicologicamente), seja encarnando ou cristalizando tal imaginação musical. **A cristalização da imaginação musical deve ser assunto da mais alta relevância para uma educação musical comprometida com a educação do desenvolvimento da musicalidade humana.**

Neste ponto, é preciso levar em conta as quatro formas em que a imaginação musical se relaciona com a realidade do ponto de vista musical. Isto é, de forma resumida, (1) **a imaginação musical tem como base a experiência musical constituída pelo indivíduo e tem como alicerce principal a reprodução musical, em outras palavras, o conteúdo musical da imaginação é a experiência musical anteriormente vivenciada pelo indivíduo.** Quanto mais experienciamos musicalmente o mundo, mais condições teremos de enriquecer nossa imaginação musical. Aqui é necessário dizer que a educação musical, na perspectiva histórico-cultural, considera de suma importância a promoção de condições de possibilidades para a ampliação das experiências musicais da pessoa, respeitando-a em toda a sua humanidade.

Em segundo lugar (2), **a experiência musical é internalizada da experiência musical alheia.** Isto quer dizer que podemos aprender musicalmente com os outros, e na realidade, nossa **Zona de Desenvolvimento Musical Iminente (ZDMI)**, isto é, o que estamos prestes a fazer musicalmente que ainda não conseguimos realizar, vai se tornando, com a ajuda do outro (amigo, professor, pai, mãe, etc.), uma **Zona de Desenvolvimento Musical Real (ZDMR)**. Em outras palavras, vamos adquirindo uma certa independência musical internalizada que a todo momento pode ser desafiada pelo meio a se desenvolver ainda mais e a estabelecer constantemente uma relação entre essas duas Zonas de Desenvolvimento Musical. **A inadaptação musical engendra o desenvolvimento musical.** A educação musical na perspectiva histórico-cultural deve propor desafios que possam implicar no desenvolvimento musical dos educandos. Sem desafios, não há promoção de novas experiências porque sem obstáculos, a experiência musical se reduz e pode cessar o seu desenvolvimento, em determinados casos.

Como as experiências musicais dos outros são diferentes das nossas pela característica da intransponibilidade das vivências musicais particulares de cada um — nos é possível essa troca musical social que tende a nos enriquecer musicalmente. As trocas de experiências musicais entre as pessoas retiram do organizador do espaço musical qualquer pretensão de domínio da experiência musical do outro ou a detenção exclusiva dos fazeres e realizações musicais. Isto, por si só, contrapõe toda teoria e prática escolarizada de educação musical

que atribui ao educador musical o pretense poder absoluto sobre o comportamento musical do outro ou a centralização de conhecimentos musicais.

Na realidade, com base nos princípios fundamentados pela teoria histórico-cultural, o educador musical deve ter a postura de aprender e se desenvolver musicalmente com as experiências musicais advindas de seus alunos e alunas. O professor, como já foi falado no capítulo II, tem uma função específica de organizador do espaço social, transpondo para a educação musical, ele é um organizador do espaço musical e isso acarreta promover condições de possibilidades para a educação do desenvolvimento da musicalidade levando-se em consideração a unidade afeto intelectual dos indivíduos, suas experiências simultaneamente individuais, culturais (alheias), históricas, suas imaginações musicais e que o professor possa organizar o espaço musical para a cristalização dessas imaginações musicais, que lide com as emoções estéticas e que compreenda o mecanismo psicológico que elas envolvem, a catarse, as leis que regem a arte, dentre outras coisas. Sabemos que “ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação” (VIGOTSKI, 1999b, p. 325). Este autor defende que a estética deve estar a serviço da educação. De igual modo, **a estética deve estar a serviço da educação musical, que é no final das coisas, educação, isto é, vida.**

Sendo assim, o educador musical jardineiro (VIGOTSKI, 2010a) é aquele que regula o ambiente musical e trabalha com ele a seu favor e dos educandos e educandas, criando condições de possibilidades para o desenvolvimento e educação da musicalidade de suas alunas e alunos. Estes, por outro lado, não devem ser passivos, conforme a teoria histórico-cultural orienta. Mas, devem buscar se desenvolver em meio as suas experiências (como aconselha Vigotski), isto é, aprender com suas próprias experiências musicais ou com o verdadeiro professor, que é a própria experiência (VIGOTSKI, 2010a). O ensino de música, segundo a perspectiva histórico-cultural não deve ser direto. Mas, indireto. E, na realidade, o educador não pode ser racional porque ele não educa (VIGOTSKI, 2010a), como defendemos no capítulo II. Por isso, o educador musical, de acordo com uma educação musical histórico-cultural, não deve “secar os

corações” dos educandos (VIGOTSKI, 2010a). A educação musical, como o próprio nome indica, deve se direcionar primordialmente às crianças uma vez que o termo educação, para Vigotski (2010a), só se aplica para esse período da vida humana, pelas razões já explicitadas no capítulo II. Se a educação musical pretende trabalhar com adultos, que seu nome mude para reeducação musical. Desse modo, nos mantemos estritamente coerentes com a teoria que Vigotski nos legou. Para a compreensão do que Vigotski (2010a) entende por educação e reeducação, vide capítulo II.

Voltando às relações que a imaginação musical tem com a realidade, podemos dizer que em terceiro lugar (3) **a imaginação musical se relaciona afetivamente com o mundo**. Em outras palavras, a imaginação musical repercute no sentimento e este na imaginação musical. Nesse sentido, qualquer emoção musical pode se cristalizar em sons que correspondam a essa mesma emoção. Para isso, o indivíduo precisa selecionar e enformar os materiais sonoros que estejam em consonância com o seu ânimo. Desse modo, pode-se utilizar e organizar sons que implicam em medo ou tristeza ou uma pulsação rápida para o possível efeito de sentimentos alegres ou uma pulsação lenta para o provável aparecimento de sentimentos tristes, por exemplo. A emoção musical é simultaneamente interna (psíquica) e externa (fisiológica), isto é, ao nos sentirmos infelizes quando vivenciamos esteticamente uma determinada música, podemos (ou não) expressar tal emoção musical em lágrimas, ou seja, para cada sentimento musical interno há uma correlação fisiológica externa (VIGOTSKI, 1999b). Daí que nesta terceira forma de relacionamento entre a imaginação musical e a realidade, os sons podem exercer uma função de signo emocional ao unir elementos que tem, do ponto de vista lógico, naturezas distintas mas que é possível a junção por meio tão somente do afeto: associar tristeza com velocidade, alegria com sonoridades agudas, etc. Por exemplo, como se sabe, o som de baixa velocidade e frequência nada tem a ver com o estado emocional triste, ou o som com alta frequência (agudo) ou velocidade alta nada tem a ver com o estado emocional alegre (pois nada leva a crer que a velocidade mantenha uma relação lógica com a alegria, etc.).

Entretanto, a experiência nos ensina que as músicas de andamento lento tendem (mas não em todas as pessoas e em todas as ocasiões) a nos afetar de

uma forma melancólica (nos despotencializando ou inibindo nossa unidade afeto intelectual) enquanto a música de andamento rápido tende a nos proporcionar alegria ou a vontade demasiada de nos movimentar, potencializando-nos psicofisiologicamente. Em certos indivíduos, essas relações podem ser inversas. Pois, a vivência estético-musical é única para cada pessoa e depende de suas condições culturais e históricas. Sendo assim, a reação estético-musical também é pessoal sem deixar de ser social.

Em quarto lugar (4), **a imaginação musical se cristaliza ou se encarna**, fechando, dessa maneira, o círculo da atividade musical imaginativa. Aqui pode-se inaugurar uma composição musical que é nova por ser uma combinação inédita do material sonoro que foi enformado, um conteúdo musical que ganhou forma por parte de quem se dispôs intencionalmente a essa finalidade. A imaginação musical então, que surge da experiência musical por meio da vida, da realidade, volta-se a ela novamente, terminando **dialeticamente** com o ciclo imaginativo proposto por Vigotski (1999b).

Devemos nos lembrar que tanto o pensamento quanto o sentimento movimentam a criação musical e que esta, enquanto criação artística que é, não é somente prazer, mas envolve “suplícios” também. Sendo assim, os educadores musicais, nesta vertente teórica, não devem propagar a ideia do fazer musical enquanto prazer absoluto porque isso é um tremendo equívoco. Pois, na realidade, o processo criador é muitas vezes árduo, trabalhoso, exigente. Não podemos nos esquecer de que a arte da música, assim como todas as outras, pode induzir a pessoa à catarse. O extravasamento das energias psíquicas por meio da arte da música é evidente, inclusive, para aqueles que já tiveram uma experiência radical e emocional com ela. Não é raro chorarmos ao ouvir uma música ou ficarmos eufóricos ou mesmo solucionar questões psicológicas internas que de outro modo seria difícil de serem resolvidas. De igual modo, a arte da música nos faz, por meio da memória musical, relembrar, reviver pelo pensamento musical, momentos marcantes de nossas vidas que estão unidos em vivências emocionais.

A música, enquanto arte e criação musical, não deve se prestar apenas a enfatizar o campo da moral ou do conhecimento fatural dos acontecimentos históricos. Pois, como arte, a música possui outras leis que fogem ao escopo

moralista ou do campo puramente gnosiológico da realidade objetiva. Para isso, contamos com outras ferramentas culturais, outros signos, etc. Em outras palavras, **a educação musical entendida como unidade dialética educação-música, na perspectiva histórico-cultural, rechaça qualquer tentativa de compreender e impor atividades musicais educativas calcadas tão somente no prazer, na moral ou no conhecimento social dos fatos históricos.**

A perspectiva histórico-cultural se debruça em entender a gênese, a função e a estrutura das funções psicológicas superiores desenvolvidas na e pela cultura (VYGOTSKY, 1996). Depreende-se de Pederiva e Tunes (2013), que a musicalidade cultural é uma função psicológica superior e por isso, constitui não apenas o comportamento do ser humano, como o pressupõe. Sendo assim, ressaltamos que a memória musical, o pensamento musical, a atenção musical voluntária, dentre outros aspectos, são funções psicológicas superiores que se dão perpassadas pela consciência humana que, para Vigotski, se traduz no componente estrutural do comportamento. A atividade musical é permeada dessas funções musicais psicológicas superiores.

Por fim, gostaríamos de esclarecer e enfatizar que em momento algum propusemos um manual didático a ser seguido, apesar de termos demonstrado, ao longo de toda a tese, as contribuições dos princípios educativos, filosóficos, metodológicos, estéticos, etc. oriundos da perspectiva histórico-cultural para a educação musical calcada na unidade dialética educação-música. Isto porque existem algumas razões para tal. Em primeiro lugar, estaríamos contradizendo a teoria histórico-cultural de Vigotski que, por se alicerçar na dialética, compreende a vida e a ciência, incluindo a pedagogia e a psicologia, dentre muitas outras áreas, como um fluxo histórico dinâmico e incessante. Em segundo lugar, como cada pessoa é uma unidade personalidade social-meio, seria impossível assegurarmos que uma prática educativo-musical possa ser idêntica a outra com diferentes pessoas e em diferentes ambientes e situações. Em terceiro lugar, não podemos garantir, como uma receita, que seguindo tais princípios, possa ser solucionado todos os problemas teóricos e práticos que venham a aparecer nas diversas práticas educativo-musicais pelo mundo afora. Em quarto lugar, estamos cientes de que não trazemos a verdade absoluta do

que venha a ser a educação musical. Estamos convictos de que apresentamos **um modo** de educação musical oriundo dos princípios estabelecidos por Vigotski por acreditarmos que o autor soviético tenha muito a contribuir para uma área que ainda possui dificuldades de todas as ordens, inclusive, de ordem teórica (epistemológica) e prática.

Estaremos satisfeitos se tivermos mostrado que uma outra educação musical é possível, a saber: uma **educação musical histórico-cultural** no sentido mais pleno do termo. Além disso, sentiremos com o dever cumprido caso tal educação musical reverbere em práticas educativo-musicais mais humanas e que os indivíduos em todo o seu ser, em todas as suas experiências e em sua unidade afeto intelectual seja respeitado e que possa educar e desenvolver livremente a sua musicalidade. Este trabalho certamente ainda terá reverberações e por isso ele não finaliza absolutamente por aqui. Por isso mesmo, lembraremos sempre das seguintes palavras proferidas por Vygotski (1997a, p. 122-123): *“Debemos ser valientes y, sin detenernos a mitad de camino, seguir hasta el final”*.

Eu espero que este estudo possa, dentre muitas outras coisas, fortalecer ainda mais a tese de que todos somos seres musicais, não é mesmo Pederiva e Tunes (2013)? Ficarei extremamente honrado se evidenciar que este trabalho possibilita condições teóricas para que o educador musical possa exercer dialeticamente sua conduta de protagonista, não é isso Maria Luiza Dias Ramalho (RAMALHO, 2016)? E você, Murilo Rezende (no prelo), o que acha de pegar o “gancho” desse estudo para mostrar ao mundo como as experiências musicais do ser humano em suas relações sócio-musicais podem engendrar o desenvolvimento de sua musicalidade? Como é bom evidenciar a musicalidade do nosso corpo, não é mesmo Ricardo Amorim (AMORIM, 2016)!? E do mesmo modo, é lindo ver como os bebês e seus gestos musicais musicam nosso mundo, Patrícia Amorim (AMORIM, no prelo). Andréia Martinez (no prelo), eu fico extremamente contente em constatar que, sim, os bebês se desenvolvem musicalmente (e como!) e de fato internalizam a musicalidade social! E sei bem que esse desenvolvimento da musicalidade humana não se restringe tão somente ao ouvido, não é Tatiane de Paula (2017)? Enfim, é por todas essas maravilhosas pesquisas apresentadas aqui (algumas ainda em

desenvolvimento) que devemos estar conscientes de nossos preconceitos musicais e conseguir estabelecer teórica e praticamente uma educação musical, no mínimo, menos preconceituosa, não é mesmo Saulo Pequeno e Daniela Barros? (PEQUENO; BARROS, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um breve relato de como conheci o Vigotski judeu, marxista e spinozista...

Na condição de aluno de Mestrado em Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília (UnB), eu fazia parte da Comissão Organizadora do XII Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical ocorrido no Departamento de Música da UnB — quando, em um determinado dia, que não me lembro bem se foi 22, 23 ou 24 de outubro, chego ao Departamento às 7h:45m (aproximadamente) para ajudar na organização e vejo uma pessoa sentada em um banco e acima dela, uma árvore frondosa. Era uma manhã linda, o céu limpo, as folhas das árvores se rebatendo produziam uma sonoridade agradável. Além do mais, aquele dia não estava nem quente nem frio. Estava com um clima excelente, por sinal! Como parecia não ter ninguém fora eu e essa pessoa, cumprimentei: “Olá, tudo bem?” Em tom respeitoso e educado ouço uma resposta suave: “Tudo, e você”? Digo: “Tudo”. Ela retruca: “Você estuda aqui”? Eu: “Sim”. Nesse meio tempo, reparo que ela segurava um livro com uma capa preta e algumas letras que se destacavam em dourado, se não me engano. Em seguida ela fala com empolgação: “Olha, essa é minha tese de doutorado!”. Eu então segurei a tese e comecei a folheá-la lentamente como se quisesse entender o que estava sendo dito ali. Na medida que eu ia “passando os olhos” em uma ou outra frase me vinha uma vontade de conhecer quem era essa pessoa que me ofereceu sua tese de doutorado para eu apreciar. Após algum tempo concluí quase secamente: “poxa, legal”. No fundo, nada tinha entendido, muito menos as letras escritas em russo em alguma parte da tese. Havia chegado minha hora de trabalhar e eu tive que me despedir rapidamente...

Eu mal podia imaginar que a pessoa que eu estava falando seria minha querida e futura orientadora Patrícia Pederiva! Após esse primeiro encontro, eu via algumas citações de seu nome e de sua orientanda Andréia Martinez (hoje minha amiga) nos congressos de educação musical afora e fui, com o passar do tempo, associando o nome Pederiva à pessoa dela.

Não foram poucas às vezes que eu e Patrícia nos vimos após essa primeira conversa. No primeiro dia em que adentrei em meu campo de pesquisa

de mestrado, ou seja, na Escola de Choro Raphael Rabello de Brasília, Patrícia estava lá. No Auditório do Departamento de Música da UnB, Patrícia estava presente nas discussões sobre a inserção da música enquanto conteúdo obrigatório mas não exclusivo da Educação Básica. E a fala dela, se é que me lembro bem, dizia em um discurso apaixonado, inflamado: “Podemos aprender música com as pessoas para além da escola, nossos alunos podem nos ensinar rock, funk!”. Foi no auditório da reitoria da UnB, juntamente com o pessoal do Conselho Nacional de Educação (CNE) que ela me presenteou e autografou o seu livro oriundo de sua tese. Livro que guardo com todo o zelo. Nele consta a seguinte dedicatória: “Para Augusto...com carinho, Patrícia”. Resolvi ler o livro e achei que tudo o que estava escrito ali fazia muito sentido. “Poxa!” “Musicalidade!” “Nossa, que termo interessante!” “Meu Deus, como ela conseguiu traçar a história natural e cultural da musicalidade humana?!” “O que música e educação musical tem a ver com Vigotski?” “Afim, quem é Vigotski?” Eu me fazia esses questionamentos mas sem o real interesse de buscar conhecer profundamente quem Vigotski era ou o que sua teoria representava...

Em minha defesa da dissertação de Mestrado no ano de 2013, Patrícia estava lá me ouvindo atenciosamente (e tenho uma foto que registrou esse momento). Por volta de novembro ou dezembro desse mesmo ano eu pedi a ela que me aceitasse como amigo no *Facebook*, que é um aplicativo destinado para a comunicação entre pessoas. A partir de então, começamos a nos corresponder. Mas, ainda de modo bastante insipiente ou esporádico. Até que um determinado dia eu tive um sonho e resolvi escrever uma mensagem para Patrícia. Esta pediu para Marta Pederiva, sua filha mais velha, ler o que estava escrito — para a comoção de Pat (como costume chamá-la hoje em dia). Era um sonho lindo! Se bem me recordo, Patrícia estava lecionando, em meio a uma natureza deslumbrante com lagoas e árvores reluzentes, as teorias educacionais de renomados educadores como, por exemplo, Makarenko, Paulo Freire, Pestalozzi, dentre muitos outros.

Conversa vai e conversa vem, Patrícia me convidou para assistir a uma aula da disciplina que ela leciona que se chama “Fundamentos da Linguagem Musical na Educação”. Assim como Pedro negou Jesus Cristo três vezes, neguei meu comparecimento à disciplina três vezes, declinando o convite da Patrícia.

No fundo, eu não estava muito esperançoso e achava que ia encontrar a “mesmice” de práticas educativo-musicais que havia vivenciado até então. No fundo, eu estava desenganado com a Educação Musical por não evidenciar a unidade dialética educação-música, para mim, indissociável, como foi exaustivamente demonstrado durante todo este trabalho. A Patrícia, sempre compreensiva, dizia a cada negação minha: “Tudo bem, tudo tem o seu tempo”. No quarto convite eu aceitei e disse a mim mesmo: “Augusto, dessa vez você irá sim, talvez seja uma aula diferente, interessante”. E foi não apenas diferente ou interessante! **Foi a experiência educativo-musical mais marcante de toda a minha vida...**

Lhes direi agora como foi essa minha experiência musical. Adentro a sala “Multiuso” do prédio “FE 05” da Faculdade de Educação da UnB e vejo a sala repleta de estudantes. Patrícia, ao me ver, exclama: “Que bom que você veio, Augusto!”. Eu sorrio um tanto quanto sem graça e respondo: “Obrigado, Patrícia”. A aula começa e eu vou ficando ansioso. Rogo a Deus para que me deixassem assim: quieto, na condição de um mero observador. Meu coração pulsava, eu suava e me perguntava: “Os alunos dela ajudam-na com as atividades musicais?”. No instante mesmo que pensei em sair da sala para não ter que conduzir nenhuma atividade musical, eis que Patrícia me interroga: “Augusto, você pode guiar a próxima atividade?” Eu protestava internamente: “Logo eu? Mas, como assim? Acabei de chegar!” Estava muito nervoso e perguntei ao Saulo Pequeno juntamente com sua namorada (hoje esposa) Dani Barros: “Saulo, como é que faz?” Saulo, ao invés de me tranquilizar, acaba por me deixar ainda mais ansioso: “Relaxa, cara”. No final das contas, eu conduzi uma atividade musical! Eu fiquei surpreso comigo mesmo. Após esse episódio, passei a amar a disciplina e a frequentá-la. Felizmente, me tornei professor substituto da Faculdade de Educação no ano de 2015 e lecionei “Fundamentos da Linguagem Musical na Educação”, ou seja, a mesma disciplina pela qual fui aluno. Foi uma experiência incrível que me permitiu muitas reflexões que direta ou indiretamente estão presentes em toda esta tese.

À convite da Patrícia, passei a integrar, em 2014, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE). A partir desse momento, mantive contato com os textos de Vigotski e comecei a estudá-lo séria e profundamente.

No começo das reuniões eu não entendia bem o que a Patrícia, o Saulo, a Dani e a Andréia diziam. Não compreendia o raciocínio de Vigotski. Com o tempo e com as ricas discussões sobre os textos, fui internalizando o que o autor soviético escreveu.

Em 2015, além de lecionar na Faculdade de Educação da UnB, eu começo a cursar o doutorado no Programa de Pós-Graduação da mesma faculdade e instituição. Nesse ínterim, as leituras dos escritos de Vigotski passam a fazer cada vez mais sentido para mim. Volta e meia, em algumas aulas e reuniões do grupo, a Patrícia citava o nome de um autor do século XVII, a saber: Spinoza. E ela declarava costumeiramente assim: “Vigotski tem por base a filosofia de Spinoza...”. Isso ficava martelando minha cabeça: “Eu já ouvi falar nesse nome, lá em casa tem um livro dele; mas, quem é Spinoza?”. Senti a necessidade de conhecer a filosofia desse pensador holandês para compreender melhor a teoria de Vigotski e, durante esse processo, passei a me interessar pelos dois autores com a mesma intensidade e me tornei discípulo desses dois mestres, não deixando de mencionar os outros: Karl Marx e Paulo Freire (apesar de tê-lo citado pouco em toda este estudo) e minha mestra: Patrícia Pederiva.

O que aprendi com Lev Semionovitch Vigotski?

Neste momento, a emoção toma conta de mim e verdadeiramente não sei por onde começar. Vigotski! Este nome que para mim é tão marcante, foi um divisor de águas em minha vida. O primeiro contato com o Vigotski judeu, russo, marxista e spinozista foi de pleno estranhamento. Afinal, não era o Vigotski que eu havia estudado na graduação em disciplinas ofertadas pela Faculdade de Psicologia da UnB ou pela Faculdade de Educação da mesma instituição. Falava-se de um Vigotski sócio-interacionista, sócio-construtivista, etc. Tive, então, que apagar da minha memória as poucas linhas equivocadas que meus olhos leram sobre o pensador soviético. Vigotski, no começo da minha relação com ele, era um enigma, um autor misterioso, complexo e quase inexplicável. Todavia, ao longo do tempo, comecei a entender seu pensamento altamente dialético. Semionovitch escreve muitas linhas sobre um determinado pensador e achamos que ele está concordando quando, de repente, ele discorda como se

estivesse brincando conosco. E eu caí na brincadeira e resolvi que iria estudar esse autor ao máximo que conseguisse.

Foi aí que aprendi com ele a amar o ser humano em toda a sua unidade afeto intelectual, em toda sua inteireza. Vigotski me ajudou a acreditar na humanidade e a ter paciência para tentar entendê-la juntamente com aquilo que a constitui, isto é, a cultura. Vigotski falava do que há de humano em nós, do que há de universal em nós. Por isso mesmo, sua teoria transcende nacionalidade, território e temas de pesquisas, etc. Pois, onde houver humanidade, lá estará Vigotski...

Existe um princípio ético judaico-spinozista de respeito extremo ao outro que rege toda a filosofia de Vigotski. Digo filosofia não apenas porque Vigotski a amava. Mas, porque o considero um pensador raríssimo, um autor que muito respeitava a “mãe de todas as ciências”, isto é, a filosofia. Vigotski me convidou em diversos textos a jamais abandonar a filosofia, a não perdê-la de vista em meus estudos. Vigotski igualmente me ensinou a ser forte perante as adversidades da vida. Ele mesmo teve uma vida dramática. Não foram poucos os desafios que ele vivenciou. Por isso mesmo, constatei a veracidade de sua teoria encarnada no próprio autor quando evidenciei que por processos de inaptações constantes, Vigotski chegou a um desenvolvimento científico espantoso! Não é à toa que o seu nome esteja consagrado para sempre na história das ciências da humanidade. Assim como Vigotski, o autor desta pesquisa é de origem judaica. Por isso mesmo, gostaria de pedir a Deus a manutenção eterna do nome **Lev Semionovitch Vigotski** no Livro da Vida de *HaShem* (O Nome).

Fecho esta tese com os seguintes dizeres que resgatam minha vivência musical na sinagoga e que resumem minha gratidão que neste momento se eterniza (em minha vivência) em uma linda canção judaica chamada Adon Olam (אֲדֹנָי - Senhor do Universo-Mundo):

*Adon olam asher malách, betéram col ietsir nivrá.
Leet naassá bechef'tso col, azai mélech shemô nicrá.
Veacharê kichlót hacol, levado yimloch norá.
Vehu haiá vehu hovê, vehu yihîê betif'ará.
Vehu echad veên sheni, lehamshil ló lehachbirá.
Beli reshit belí tachlit, veló haóz vehamisrá.*

*Vehu Elí vechai goalí, vetsur chevli beet tsará.
Vehu nissi umanos li, menat cossí beiom ecrá.
Beiadó afkid ruchí, beet ishan veáira.
Veim ruchí gueviatí, Adonay li veló irá (FRIDLIN, 1997, p.
23).*

A tradução dessa música-poema que provavelmente Vigotski pode ter cantado um dia é a seguinte:

Ele é o Senhor do Universo, sobre o qual reinou antes mesmo de toda criatura ser criada. No momento em que fez tudo, conforme Seu desejo, então foi proclamado Rei Altíssimo. E depois de tudo acabado, só o Temido reinará. Ele esteve, está e estará em Glória. Ele é Único e não há segundo que possa ser comparado e juntado a Ele. Sem princípio e sem fim, a Ele pertence a força e o domínio. Ele é meu Deus e o meu vivo Redentor, Rocha (forte) para me ajudar em minhas dores e no dia da minha angústia. Ele é meu estandarte e o meu refúgio, partilha do meu cálice no dia em que O invocar. Confiarei o meu espírito em Suas mãos no momento de cair no sono, e de novo despertarei. E o meu espírito, meu corpo, também Lhe entrego. O Eterno está comigo e assim nada receio (FRIDLIN, 1997, p. 23).

Sendo assim, seja realizada a necessidade da única causa de si e primeira de todas as coisas, isto é, Deus, como bem demonstra o judeu Spinoza (2007) em toda a sua filosofia monista.

REFERÊNCIAS

ALLSUP, Randall Everett. Mutual Learning and Democratic in Instrumental Music Education. **Journal of Research in Music Education**, Columbia University, New York, v. 51, nº 1, p. 24-37, 2003.

AMORIM, Carla Patrícia Carvalho de. **Batuca Bebê**: A educação do Gesto Musical. No prelo. Projeto de Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no prelo.

AMORIM, Roberto R. S. **Batucadeiros**: educação musical por meio da percussão corporal. 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ANTUNES, Larissa Rosa. **Música e educação infantil**: formação de profissionais atuantes em Brasília. 127 f. Dissertação (Mestrado em Música). Departamento de Música da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ARAÚJO, R. C. Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. **Revista Música Hodie**, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 6 nº 2, p. 141-152, 2006.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 2004.

BACHELARD. Gaston. **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; traduções de Joaquim José Moura Ramos (et. al.). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BARROS, Edlucia Robelia Oliveira de; CAMARGO, Robson Corrêa de; ROSA, Michel Mauch. Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações. **Psicol. Estud**, Departamento de Psicologia de Maringá, Maringá, v. 16 nº 2, p. 120-125, 2011.

BEIN, E.S. et. al. Epílogo. In: VIGOTSKI, L.S. **Fundamentos de Defectología**. Madrid, 1997.

DEL-BEN, Luciana Marta. A pesquisa em Educação Musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. **Per Mus**, Belo Horizonte. v. 7, p. 76-82, 2003.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotea Machado. A psicopedagogia de Vigótski e a educação musical: uma aproximação. **Marcelina/ eu-você etc.**, nº 3, p. 80 – 97, 2009.

_____. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 35-44, 2008.

BENTLEY, A. **Measures of Musical Abilities** (London, Harrap), 1966.

BERGMANN, Thaisa Storchi. **O que havia antes do *Big Bang*? O Universo é finito?**, 2017. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao>>. Acesso em: 08/08/2017.

BEYER, Esther. **A abordagem cognitiva em Música**: Uma crítica ao ensino da Música a partir da teoria de Piaget. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.

BIANCHI, Bernardo. As astúcias da cumplicidade: Sobre a suposta influência de Spinoza sobre Marx. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n.30, p. 75-93, jan-jun, 2014.

BITTAR, Iuri Lana. A roda é uma aula: uma análise dos processos de ensino-aprendizagem do violão através da atividade didática do professor Jayme Florence (Meira). **Anais do I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música (SIMPOM)**, UNIRIO, p. 580-589, 2010.

BLACKING, John. **How musical is man?** Seattle and London. University of Washington Press, 2000.

_____. Música, cultura e experiência. Tradução de André-Kees de Moraes Schouten. **Cadernos de campo**. São Paulo, n. 16, p. 201-218, 2007.

BOHUMIL, Med. **Teoria da Música**. 4. ed. rev. e ampl. Brasília, DF: Musimed, 1996.

BOWNMAN, Wayne. Educating musically. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (Orgs.), **The new handbook of research on music teaching and learning**. Oxford, Oxford University Press, 2002.

BROPHY, T. S. **Assessing the Developing Child Musician** (Chicago, Illinois, GIA Publications Inc.), 2000.

BROWN, S; MERKER, B; WALLIN, N. L. An Introduction to Evolutionary Musicology. In: WALLIN, N.L; MERKER, B; BROWN, S., (Orgs.), **The origins of music**. Cambridge: The Mit Press, MA, p. 3-24, 1999.

BUCKINGHAM, Will et. al. **O livro da Filosofia**. São Paulo: Globo, 2011.

CAPUZZO, Maria José Martins. **A evasão no curso de música – licenciatura da Universidade Federal de Goiás**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

CARUSO, Marcelo. Introducción Histórica: En el jardín de los marxismos que se bifurcan?. In: VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. 1ª ed. Buenos Aires: Colihue, 2007.

CERQUEIRA, D. L.; ZORZAL, R. C.; ÁVILA, G. A. de. Considerações sobre a aprendizagem da performance. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 26, p. 94-109, 2012.
CHMIEL, Krista. The Constructivist's Approach to Teaching Tomorrow's General Music Professor. **ILMEC Conference Presentation**, 2014.

COMENIUS. **Didática Magna**. Aparelho crítico Marta Fattori. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 4ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

COTTE, Roger, J. V. **Música e Simbolismo**: Ressonâncias Cósmicas dos Instrumentos e das Obras. Tradução de Rolando Roque da Silva. São Paulo: Editora Cultrix LTDA, 1988.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Entrevista Carlos Nelson Coutinho**, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hjITsPSI-Sg>>. Acesso em: 28/09/16 [12m: 10s – 12m:55s].

CROSS, Ian. Music, Mind and Evolution. **Psychology of Music**, 29, p. 95-102, 2001.

DAL MASO, Juan. **Dialética e marxismo**: Plekhanov, entre Hegel e Spinoza. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Dialetica-e-marxismo-Plekhanov-entre-Hegel-e-Spinoza>>. Acesso em: 17/07/2017.

DAMÁSIO, António. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DANIS, G., JOUVELOT, P.: Motivation-driven educational game design: Applying best practices to music education. **Proceedings of the 2005 ACM SIGCHI International Conference on Advances in Computer Entertainment Technology**, p. 462-465, 2005.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. **A origem do homem e a seleção sexual**. Tradução de Atilio Cancian e Eduardo Nunes Fonseca. São Paulo, Hemus Livraria Editora, 1974.

DAVIDSON, L; SCRIPP, L. Education and development in music from a cognitive perspective. In: HARGREAVES, D. J. (Org.). **Children and the Arts**. Milton Keynes, Open University Press, 1989.

DESCARTES, René. **As paixões da Alma**. Tradução e organização editorial: Ciro Mioranza. São Paulo: Editora Escala, s.d.

_____. **Discurso do método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DEUTSCH, Diana. Psychology and Music. In: M. H. Bornstein (Ed.) **Psychology and its Allied Disciplines**. Hillsdale: Erlbaum, p. 155-194, 1984.

DISSANAYAKE, Ellen. Root, leaf, blossom, or bole: Concerning the origin and adaptive function of music. In: MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn (Orgs.). **Communicative Musicality**. Oxford University Press, Oxford, p. 17-29 2009.

DONGO-MONTOYA, Adrian Oscar. Resposta de Piaget a Vygotsky: convergências e divergências teóricas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, p. 271-292, 2013.

DUARTE, Newton. **Educação Musical e Pedagogia Histórico-Crítica**, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=o1j0reU7OTc>>. Acesso em: 02/12/2016 [43m:19s – 44m:20s].

EINSTEIN, Albert. **Escritos da maturidade**: artigos sobre ciência, educação, religião, relações sociais, racismo, ciências sociais e religião. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

ELHAMMOUMI, Mohamed. To Create Psychology's Own Capital. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, 32:1, 2002.

ESTEVAM, Vicente. **Ensino de Música e Evasão Escolar nos Conservatórios Estaduais de Minas Gerais**: dois estudos de caso. 201 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia-Educação Musical). 2010. Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FEICHAS, H. F. B. **Formal and Informal Music Learning in Brazilian Higher Education**. 2006. 257 f. Tese (Doutorado em Filosofia). Instituto de Educação da Universidade de Londres, Londres, 2006.

FILHO, Kepler de Souza. **Simplifísica**: o Universo é finito, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Mea-UX-p2yY>>. Acesso em: 08/08/17.

FORSTER, Michael N. **Herder and Spinoza**. Cambridge University Press, Cambridge, p. 58-85, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42^o ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. 3^a Conferência (1-11-80). In: VANNUCCHI (Org.). **Paulo Freire ao Vivo**: Gravação de conferências com debates realizadas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba (1980-1981). 2^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43^a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Ricardo Dourado. Sistema de solfejo fixo-ampliado: Uma nota para cada sílaba e uma sílaba para cada nota. **Revista Opus**. Goiânia. v. 14, 2008.

FRIDLIN, Jairo. **Sidur Completo**. São Paulo: Sêfer, 1997.

FUKS, Rosa. A Educação Musical da era Vargas: Seus Precursores. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Orgs.). **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical**: Ensayos y conferencias 1967-1974. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C, 1984.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: A Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GEISSMANN, Thomas. Gibbons songs and human music from an evolutionary perspective. In: WALLIN, N.L; MERKER, B; BROWN, S., (Orgs.), **The origins of music**. Cambridge: The Mit Press, MA, p. 103-123,1999.

GIGLIO, M. Five dimensions to study teacher education change for improving musical creative learning. **Journal for Educators, Teachers and Trainers**, v. 5 (1), p. 80-89, 2013.

GLEISER, Marcelo. **Entrevista completa com Marcelo Gleiser na Band**, 2017a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tdWGfwSDb3A>>. Acesso em: 10/08/17.

_____. **O que sabemos e não sabemos sobre o Universo**, 2017b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=njelQxRYON8>>. Acesso em: 09/08/17.

GONÇALVES, Augusto Charan A. B. **O Ensino do Choro no Contexto da Escola Raphael Rabello de Brasília**. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Departamento de Música da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

_____; RAMALHO, Maria Luiza Dias. Pensando o Sentido da Arte na Educação. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo (Orgs.). **A Escola e a Educação Estética**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

_____; REZENDE, Murilo Silva. Educação Musical na perspectiva Histórico-Cultural: quando musicalidade e música se entrelaçam na vivência do indivíduo no mundo social. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; PAULA, Tatiane Ribeiro de; NASCIMENTO, Daniela Lobato do (Orgs.). **O Ato Estético**: conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva Histórico-Cultural. Curitiba: CRV, 2017.

GONZÁLEZ, Alejandro Ariel. Notas del traductor: Vicisitudes de la palabra. In: VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. 1ª ed. Buenos Aires: Colihue, 2007.

GORENDER, Jacob. Introdução: O Nascimento do Materialismo Histórico. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GREEN, Lucy. **How popular music learn: A way ahead for music education**. London: Ashgate, 2002.

_____. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. **International Journal of Music Education**. v. 24, n. 2, p. 101-118, 2006.

GROSMAN, Miriam. Reflexões sobre a formação do músico/professor na atualidade. **Trivium v. 7, no. 2**, Rio de Janeiro, 2015.

GROSSI, Cristina de S. A avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. **Revista da ABEM**. v. 6, p. 49-58, 2001.

HARGREAVES, D. J. **The Developmental Psychology of Music**. Avon, Cambridge University Press, 1986.

_____; MARSHALL, Nigel, A.; NORTH, Adrian C. Music education in twenty-first century: a psychological perspective. **British Journal of Music Education**, 20, p. 147-163, 2003.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Estética: a Idéia e o Ideal; Estética: o Belo Artístico ou o Ideal**. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 2005.

HERSKOVITS, Melville J. O problema do relativismo cultural. In: WOORTMANN, Ellen Fensterseifer; GUIDI, Maria Laís Mousinho; MOREIRA, Maria Regina de Lemos Prazeres. **Respeito à Diferença: Uma Introdução à Antropologia**. Brasília: Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE), p. 7-26, 1999.

HODGES, D. Music education and music psychology: What's the connection? **Research Studies in Music Education**, 21, p. 31-44, 2003.

IAROCHEVSKI, M. F; GURGUENIDZE, G. S. Epílogo. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fonte, 2004.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki: a educação do talento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

ILLICH, Ivan. **En el viñedo del texto - Etología de la lectura**: un comentario al “Didascalicon” de Hugo de San Victor. México, D.F: Fondo de Cultura Económica Carretera Picacho-Ajusco, 2002.

_____. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

KAKU, Michio. **Mistérios Inexplicáveis**: O Universo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hKJtc1AV0uM>>. Acesso em: 08/08/2017 [38m:02s – 38m:06s].

KONDER, Leandro. In: GOLDEMANN, Lucien. **Origem da dialética**: A comunidade Humana e o Universo em Kant. Tradução de Haroldo Santiago. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KOTIK-FREIDGUT, Bella; FREIDGUT, Theodore H. A Man of his Country and his Time: Jewish Influencer on Lev Semionovich Vygotsky’s World View. **History of Psychology**, v. 11, n. 1, p. 15-39, 2008.

KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução de Jusamara Souza. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, p. 49-73, abr./nov. 2000.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal. Lógica Dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5ª edição. Rio de Janeiro: EDITORA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA S. A., 1991.

_____; GUTERMAN, Norbert. Introdução. In: LÊNIN, V. I. **Cadernos sobre a dialética de Hegel**. Tradução de José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

LEGENDRE, Marie-Françoise. Lev Vygotsky e o socioconstrutivismo na educação. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.) **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÊNIN, V. I. **Cadernos sobre a dialética de Hegel**. Tradução de José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

LENINE, V. I. **O Estado e a Revolução**. Tradução de J. Ferreira. Porto: Vale Formoso, 1970.

LIMA, Maria de Barros. **Aprendizagem Musical no Canto Popular em Contexto Formal e Informal**: Perspectiva dos Cantores no Distrito Federal. 199 f. Dissertação (Mestrado em Música). Departamento de Música da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

LUEDY, Eduardo. Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 49-55, 2009.

_____. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 101-107, 2006.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma Estética Marxista**: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2ª edição, Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1970.

LUNATCHARSKI, Anatoli. **Sobre a Instrução e a Educação**. Tradução de Filipe Guerra. Moscovo: Edições Progresso, 1988.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MAIDANSKY, Andrey. The Russian Spinozists. Kluwer Academic Publishers. **Studies in East European Thought** 55, p. 199-216, 2003.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

MARTINEAU, Jason. Os elementos da música. In: MARTINEAU, Jason (Org.). **Quadrivium**: As Quatro Artes Liberais Clássicas da Aritmética, da Geometria, da Música e da Cosmologia. Tradução de Jussara Trindade de Almeida. São Paulo: É Realizações Editora, Livraria e Distribuidora Ltda, 2014.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Infâncias musicais**: o desenvolvimento da musicalidade dos bebês. No prelo. Projeto de Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no prelo.

_____; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **“Eufico com a pureza das respostas das crianças”**: a atividade musical na infância. 1ª ed, Curitiba: Prismas, 2014.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Sobre a questão judaica.** Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **The Difference Between the Democritean and Epicurean Philosophy.** Disponível em: <[https://murdercube.com/files/Philosophy/Marx, Karl - Doctoral Thesis - The Difference Between the Democritean and Epicurean Philosophy of Nature.pdf](https://murdercube.com/files/Philosophy/Marx_Karl_-_Doctoral_Thesis_-_The_Difference_Between_the_Democritean_and_Epicurean_Philosophy_of_Nature.pdf)>, 2017. Acesso em: 14/02/2017.

_____; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____; _____. **A sagrada família, ou, A Crítica da crítica contra Bruno Bauer e consortes.** 1 ed. São Paulo, Boitempo, 2011.

_____; _____. **Manifesto comunista.** São Paulo: Boitempo, 2010.

_____; _____. **Textos filosóficos.** Biblioteca de Ciências Humanas. Editorial Presença, Porto (Portugal), 1974.

_____; _____. **Textos sobre Educação e Ensino.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos** (Coleção Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MERKER, B. Synchronous chorusing and human origins. In: WALLIN, N.L; MERKER, B; BROWN, S., (Orgs.), **The origins of music.** Cambridge: The Mit Press, MA, p. 315-327, 1999.

MILLER, G. Evolution of human music through sexual selection. In: WALLIN, N.L; MERKER, B; BROWN, S., (Orgs.), **The origins of music.** Cambridge: The Mit Press, MA, p. 329-360, 1999.

_____. Protean primates: the evolution of adaptative unpredictability in competition and courtship. In: WHITEN, A; Byern, R. W., (Orgs.). **Machiavellian Intelligence II: extensions and evaluations.** Cambridge: C.U.P, 1997.

_____. **The mating mind:** How sexual choice shaped the evolution of human nature. London: Vintage/Ebury, 2001.

NAMU, Y. E; MATHIEU, C. **Leaving mother lake:** a girlhood at the edge of the world. Boston, MA: Little Brown, 2003.

NASCIMENTO, Sônia de Almeida do. Educação Profissional – Novos Paradigmas, Novas Práticas. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, v. 8, p. 69-74, 2003.

NASSIF, Silvia Cordeiro; BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Contribuições da teoria vigotskiana para a educação musical. In: OLIVEIRA, Luis Felipe. **Anais do X Simpósio de Cognição e Artes Musicais**. Campinas: UNICAMP, p. 48-56, 2014.

NETTO, José Paulo. Entrevista. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9 n. 2, p. 333-340, 2011.

NIEUWMEIJER, Christiane. **The role play in music education for young children**. De kunst HKU: nieuwe verbindinger – nieuwe toepassing, 2013.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: Um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

PAULA, Tatiane Ribeiro de. **Modos de vivência da musicalidade da pessoa surda**. 2017. 153 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

_____; TUNES, Elizabeth. **Da Atividade Musical e sua Expressão Psicológica**. 1ª edição. Curitiba: Prismas, 2013.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

_____. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 71-79, 2003.

PEQUENO, Saulo; BARROS, Daniela. Preconceito e Educação Estética na Educação Musical. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo (Orgs.). **A Escola e a Educação Estética**. Curitiba: CRV, 2015.

PERLOVSKY, L. Origin of music and embodied cognition. **Front. Psychol.** 6:538, 2015.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 4ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 12ª impressão. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária LTDA, 1984.

PLATÃO. **A República**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Apologia de Sócrates; O Banquete**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

PORTOWITZ et al., Underlying mechanisms linking music education and cognitive modifiability. **Research Studies in Music Education**, **31**, p. 107-128, 2009.

PRASS, Luciana. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: Uma etnografia entre os Bambas da Orgia**. Porto Alegre: IFRGS, 2004.

PRESTES, Zoia. Entrevista. Zero-a-seis. **Revista Eletrônica pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância**. Florianópolis, jul-dez, 2014.

_____. Guita Lvovna Vigodskaja (1925-2010), filha de Vigotski: Entrevista. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p; 1025-1033, 2010b.

_____. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010a.

_____. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RAMALHO, Maria Luiza Dias. **De coadjuvante a protagonista**: a formação de professores em educação musical no contexto da educação infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. Tradução de Mônica Costa Netto. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

REQUIÃO, Luciana P.S. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p.59-67, 2002.

RÊSES, Erlando da Silva. A construção do método no materialismo histórico-dialético e a atualidade do pensamento marxista no contexto da crise econômico-financeira. In: CÉLIO DA CUNHA, José Vieira de Sousa; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília: Coleção políticas públicas de Educação, 2014.

REZENDE, Murilo Silva. **Escolas da vida**: experiências que tecem a musicalidade. No prelo. Projeto de Tese apresentado ao Programa de Pós-

Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no prelo.

RIBEIRO, Rosa Maria. **Música na educação infantil**: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. 141 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

ROBINSON, Tim. **How popular musicians teach**. 296 f. Tese (Doutorado em Filosofia) — Faculdade de Artes e Humanidades da Universidade de Sheffield, Inglaterra, 2010.

ROTTERDAM, Erasmo de. **Elogio da Loucura**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre, RS: I&PM, 2013.

SACKS, Oliver. **Musicophilia**: Tales of Music and the Brain. New York and Toronto: A. Knopf, Inc., 2007.

SALIUS I GUMÀ, Jesús. Etnoarqueomusicología: una herramienta metodológica emergente a desarrollar. **Revista Atlántica-Mediterránea de Prehistoria y Arqueología Social**, 12, p. 95-106, 2010.

SARGET ROS, María de los Ángeles. La música en la educación infantil: Estrategias cognitivo-musicales. **Revista de la facultad de Educación de Albacete**, 18, p. 197-209, 2003.

SAWAIA, Bader Burihan; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 343-360, out., 2015.

SCHROEDER, S. C. N. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade**: Em busca de novas perspectivas teóricas para educação musical. 226 f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

SCOTT, Sheila. Contemplating a Constructivist Stance for Active Learning Within **Music Education**. **Arts Education Policy Review**, 122 (4), p. 191-198, 2011.

SERAFINE, M. L. **Music as Cognition**: the Development of Thought in Sound. Columbia University Press, New York, 1988.

SERRALACH, Lorenzo. **História da pedagogia musical**. Tradução de João C. Caldeira Filho. São Paulo: Ricordi Brasileira, s.d.

SHARPE, M. E. Inc. In Memory of L.S. Vygotsky (1896 – 1934). L.S. Vygotsky: Letters to Students and Colleagues. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 45, nº 2, p. 11-60, 2007.

SILVA, Valéria Levay Lehmann da. "**Seu Zé, qual é a sua didática?**": a aprendizagem musical na Oficina de Pífano da Universidade de Brasília. 204 f. Dissertação (Mestrado em Música). Departamento de Música da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, Walênia Maria. Zoltán Kodály: Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, 21(71), p. 45-78, 2000.

SLOBODA, John A. **A mente musical**: a psicologia cognitiva da música. Londrina: Eduel, 2008.

SMOLKA, Ana; PRESTES, Zoia. Vigotski: arte e vida. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo, Ática, 2009.

SOUZA, Jusamara. Educação musical: um campo dividido, multiplicado, modificado. In: **Anais do XIII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**, Belo Horizonte, 2001.

SPINOZA, Benedictus de. **Breve tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar**. Prefácio de Marilena Chaui; Tradução e notas de Emanuel Angelo da Rocha Fragoso e de Luís César Guimarães Oliva. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **Ética**. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. Edição bilíngüe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

_____. **Princípios da Filosofia Cartesiana e Pensamentos Metafísicos**. Tradução de Homero Santiago e Luís César Guimarães Oliva. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. **Tratado Político**. Tradução de Norberto de Paula Lima. 2ª edição. São Paulo: Ícone, 1994.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. 7ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SWAMINATHAN, Swathi; SCHELLENBERG, E. Glenn. Current Emotion Research in Music Psychology. **Emotion Review**, 7 (2), p. 189-197, 2015.

SWANWICK, K. **Música, pensamiento y educación**. Traducción por Manuel Olasagasti. Madrid: Ediciones Morata, S. A, 1991.

_____. Musical Development Theories Revisited. **Music Education Research**, v. 3, n. 2, p. 227-242, 2001.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TATIÁN, Diego. **Spinoza**: una introducción. Buenos Aires: Quadrata, 2012.

TEMPORETTI, Félix. El retorno del hijo prodigioso. In: VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. 1ª ed. Buenos Aires: Colihue, 2007.

THOMPSON, W. F; QUINTO, L. Music and Emotions: Psychological Considerations. In: SCHELLENKENS, E; GOLDIE, P (Orgs.). **The Aesthetic Mind: Philosophy and Psychology**. Oxford: Oxford University Press, p. 357-375, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As Idéias Estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VERESOV, Nikolai. **Professor Fernando González Rey Interviews Professor Nikolai Veresov**, 2017b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RwWzYxh360U>>. Acesso em: 28/01/2017 [12m:16s – 12m: 45s].

_____; FLEER, Marilyn; REY, Fernando González. **Os desdobramentos atuais da obra de Vygotsky**: os conceitos de emoção, perizhivanie e subjetividade, 2017a. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=po4RQ4O6Lic>>. Acesso em: 28/01/2017 [8m:30s – 9m:46s].

_____; _____. **Os desdobramentos atuais da obra de Vygotsky**: os conceitos de emoção, perizhivanie e subjetividade, 2017c. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LWLhK-PRahI>>. Acesso em: 28/01/2017.

_____; _____. **Os desdobramentos atuais da obra de Vygotsky**: os conceitos de emoção, perizhivanie e subjetividade, 2017d. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=leWbu3-Wclc>>. Acesso em: 28/01/2017 [46m:26s – 47m – 09s].

VIGOTSKI, L. S. **A Tragédia de Hamlet**: Príncipe da Dinamarca. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. Fascism in Psychoneurology. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. (Orgs.). Translated by Theresa Prout and René Van Der Veer. **The Vygotsky Reader**. Blackwell: Oxford, UK & Cambridge, USA, 1994.

_____. From the notebook of L.S. Vygotsky. **Soviet Psychology** 21 (3). 1983, p. 1-17.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo, Ática, 2009.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, 2000.

_____. Obras Escogidas IV: **Paidología del adolescente/Problemas de la psicología infantil**. Madrid: Machado Libros, 2012.

_____. **Obras escogidas: La crisis de los siete años**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, p. 377- 386, 2006.

_____. **Pensamiento y habla**. 1ª ed. Buenos Aires: Colihue, 2007.

_____. Prólogo de la edición russa del libro de W. Kohler “Investigaciones sobre la inteligência de los monos antropomorfos”. In: **Obras escogidas**: Vol 1. Madrid, España: Visor, 1997b.

_____. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. Tradução de Zoia Prestes a partir de Vigotski, L.S. Obras completas em 6 volumes. V. 5, Pedagogika, Moscou, p. 153-165, 1983. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez, 2005.

_____. Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator. Traduzido por Achilles Delari Junior de: VYGOTSKY, L. S. On the problem of the psychology of the actor’s creative work. In: **The collected Works of L.S. Vygotsky**. Vol 6. Scientific legacy. Edited by Robert W. Reiber. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999c, p. 237-244.

_____. **Teoría de las emociones**: Estudio histórico-psicológico. Madrid: Editora Akal, S. A, 2010b.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fonte, 2004.

_____. Two Fragments of Personal Notes by L.S. Vygotsky from the Vygotsky Family Archive. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 48, n. 1, p. 91-96, 2010c.

_____. Obras Escogidas III: **Problemas del desarrollo de la psique**: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid, 1995.

_____. Obras Escogidas V: **Fundamentos de defectología**. Madrid, 1997a.

_____ ; LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do Comportamento Humano**: O Macaco, o Primitivo e a Criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WERNER, Fieke. **Is early music education necessary in order to reach a professional level?** Erasmus Thematic Network for Music. Master's thesis Muziekwetenschap. Instituut Kunstgeschiedenis en Muziekwetenschap, Universiteit Utrecht, 2005.

WILLEMS, Edgar. **Les Bases Psychologiques de L'Éducation Musicale**. Première édition. Bibliothèque Internationale de Musicologie. Boulevard Saint-Germain: Presses Universitaires de France, 1956.