



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Artes

RAFAEL BELING ROCHA

**O DESENVOLVIMENTO DA CRIAÇÃO MUSICAL À LUZ DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL**

**THE DEVELOPMENT OF MUSICAL CREATION IN THE LIGHT OF HISTORICAL-
CULTURAL PSYCHOLOGY: CONTRIBUTIONS TO MUSICAL EDUCATION**

CAMPINAS, 2017

RAFAEL BELING ROCHA

**O DESENVOLVIMENTO DA CRIAÇÃO MUSICAL À LUZ DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL**

*Dissertação apresentada ao Instituto de
Artes da Universidade Estadual de
Campinas como parte dos requisitos
exigidos para a obtenção do título de
Mestre em Música: teoria, criação e
prática.*

Orientadora: PROF(A). DR(A). SILVIA CORDEIRO NASSIF

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO RAFAEL
BELING ROCHA, E ORIENTADA PELA PROF(A). DR(A) SILVIA
CORDEIRO NASSIF

CAMPINAS, 2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Artes
Sílvia Regina Shiroma - CRB 8/8180

B412d Beling, Rafael Rocha, 1992-
O desenvolvimento da criação musical à luz da psicologia histórico-cultural : contribuições para a educação musical / Rafael Beling Rocha. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Sílvia Cordeiro Nassif.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovitch), 1896-1934. 2. Educação musical. 3. Criatividade. I. Nassif, Sílvia Cordeiro, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The development of musical creation in the light of historical-cultural psychology : contributions to musical education

Palavras-chave em inglês:

Vigotsky, L. S. (Lev Semenovitch), 1896-1934

Musical education

Creativity

Área de concentração: Música: Teoria, Criação e Prática

Titulação: Mestre em Música

Banca examinadora:

Sílvia Cordeiro Nassif [Orientador]

Jorge Luiz Schroeder

Maria Flávia Silveira Barbosa

Data de defesa: 28-04-2017

Programa de Pós-Graduação: Música

BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO

RAFAEL BELING ROCHA

ORIENTADOR(A): PROFA. DRA. SILVIA CORDEIRO NASSIF

MEMBROS:

1. PROF(A). DR(A). SILVIA CORDEIRO NASSIF
2. PROF(A). DR(A). JORGE LUIZ SCHROEDER
3. PROF(A). DR(A). MARIA FLÁVIA SILVEIRA BARBOSA

Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da
Universidade Estadual de Campinas.

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros da banca
examinadora encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

DATA: 28.04.2017

Dedico este trabalho a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação pessoal e acadêmica. Em consonância com tudo aquilo que acredito, é preciso dizer que minha individualidade é parte do legado de cada um de vocês. Em especial, dedico este trabalho aos meus pais e avós, que desde a mais tenra idade me ensinaram o amor pela justiça e pela equidade. À minha doce companheira, Geovana, pelas horas de carinho e cuidado. Também o dedico a minha orientadora, Silvia. Esta dissertação é resultado do nosso trabalho! Por fim, dedico este trabalho a todas as educadoras e educadores que, a cada dia, lutam incansavelmente para a construção de uma sociedade mais humana.

AGRADECIMENTO

À minha orientadora Silvia, por todo o apoio e dedicação. Sua diligência e o seu compromisso com a educação musical serão lembrados! Pelas inúmeras e minuciosas leituras das várias versões desse texto, por ter acreditado nesse trabalho e na relevância que ele poderia ter para a educação musical, pela liberdade na troca de ideias e opiniões, muito obrigado. Que a vida acadêmica sempre nos una. E o que a paixão pela mesma causa possa sempre nos motivar;

À minha parecerista e amiga Maria Flávia, por ter sido a primeira pessoa a acreditar neste trabalho, pelo grande incentivo e motivação, por ter me feito ver a educação musical com outros olhos quando ainda estava na graduação, e, acima de tudo, por ter acreditado em mim. Quero seguir em frente, lutando por nossas convicções; seguindo nessa luta boa, luta saudável, luta do bem;

Ao meu parecerista Jorge, pelas dicas, ideias, sugestões e olhares na formulação deste trabalho. A sua experiência foi muito importante;

Aos meus amigos e amigas Leonardo Moralles, Kleberson Calanca, Paulo Jeovani, Antonio Junior, Gabriela Antero, Jéssica Oliveira e Raquel Santana, por serem meus companheiros em ideias e lutas;

À Unicamp, pela acolhida;

Meu muito obrigado!

Respeitar o ser humano, eis uma verdadeira exigência moral, que a mim parecia, jamais seria posta em dúvida. E nada mais contrário a isso, nada mais desumano, nada mais grotesco, que limitar as possibilidades de uma criança, candidata que é à plena humanização, na medida em que, ao invés de lhe importarmos o ritmo e o conteúdo de seu tempo, abandonamo-la ao sabor dos primitivos mecanismos de que a sua natureza a dotou. Como sabemos – e parece que todos sabemos, porque todos afirmamos que o homem é um ser histórico – não somos naturalmente humanos. A produção de um homem é uma árdua e penosa tarefa: ela supõe uma luta ingente contra tudo o que há de natural e espontâneo no indivíduo; ela supõe o lento, difícil e doloroso aprendizado a forma civilizada de ser. A se acreditar na geração espontânea da condição humana, não teríamos ainda nos distanciado da vida simiesca; a se respeitar o ritmo natural da criança, não teríamos ainda saído da infância da humanidade; e, a se respeitar uma pretensa criatividade natural da criança, não se teria exposto à disciplina e não se teria jamais produzido, no seio da humanidade, a criatividade extraordinária que tornou sublimes homens como Mozart e Da Vinci. Sequer aspiramos que todos tenham o porte de um Homero, de um Shakespeare, nos basta que não sejam decadentes, que sejam razoavelmente sábios, judiciosos, competentes. Para isso sabemos o quanto de sacrifício, de disciplina, de estudo e de trabalho é necessário (KLEIN, 1995, p. 20 – 25).

RESUMO

Propõe-se, neste trabalho, uma análise da questão da criação musical no âmbito da educação musical. Visando um estudo de natureza teórica sobre o processo de desenvolvimento criativo humano e o quanto isso se relaciona com o trabalho com criação musical, busca-se fazer uma apropriação dos fundamentos da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento da criatividade humana, inferindo-os à música. O objetivo geral desse trabalho será, portanto, o de trazer as contribuições da psicologia vigotskiana acerca do desenvolvimento da criatividade para a prática criativa e educação musical. Para a realização dessa tarefa, buscar-se-á 1) tematizar a importância da potencialidade criativa humana no âmbito geral e musical, 2) apresentar algumas abordagens em criação musical como ilustração do tema que será discutido no trabalho, 3) desenvolver um estudo dos fundamentos da psicologia histórico-cultural buscando compreender suas bases filosóficas e suas questões de relevância para a compreensão do processo de desenvolvimento criativo humano, 4) fazer inferências das reflexões vigotskiana sobre o desenvolvimento da criatividade para a questão musical. Com efeito, esse trabalho terá o objetivo de trazer reflexões e caminhos para o trabalho com criação musical na escola regular, por exemplo.

PALAVRAS-CHAVE: Criação musical; educação musical; psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

In this work, we propose an analysis of the issue of musical creation in the field of musical education. Aiming at a theoretical study about the process of human creative development and how this relates to work with musical creation, we seek to make an appropriation of historical-cultural psychology foundations on the development of human creativity by inferring them to music. The general objective of this work will therefore be to bring the contributions of Vigotsky psychology about the development of creativity to creative practice and musical education. In order to accomplish this task, we'll try to 1) discuss the importance of human creative potential in the general and musical scope, 2) present some approaches in musical creation as an illustration of the theme that will be discussed in the work, 3) develop a study of the Foundations of historical-cultural psychology seeking to understand their philosophical bases and their questions of relevance, to understand the process of human creative development, 4) to make inferences of the vigotskian reflections on the development of creativity for the musical question. In fact, this work will have the objective of bringing reflections and more promising paths to work with musical creation in regular school, for example.

KEY WORDS: Musical creation; musical education; Historical-cultural psychology.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REVISÃO DA LITERTURA.....	19
2.1 A psicologia na questão do desenvolvimento humano.....	19
2.1.1 A teoria piagetiana.....	22
2. 2 Análise de algumas abordagens sobre o tema criação no contexto da educação musical.....	31
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	38
3.1 O posicionamento filosófico como ponto nodal na pesquisa científica.....	38
3.2 Vigotski e o materialismo dialético – a base marxista da psicologia histórico-cultural.....	42
3.3 Contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão da psique humana.....	47
3.4 A importância da apropriação do conhecimento preexistente na formação dos indivíduos.....	51
3.5 A questão da internalização e o papel do outro: a importância do ensino científico na obra vigotskiana.....	54
4 O DESENVOLVIMENTO DA CRIAÇÃO MUSICAL À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	62
4.1 Criação musical: do senso comum à consciência filosófica.....	63
4.2 O desenvolvimento da imaginação artístico-criativa e seu duplo princípio social.....	69
4.2.1 Imaginação criativa e suas diferentes características.....	70

4.2.2 Primeiro princípio social: o desenvolvimento da imaginação artístico-criativa.....	72
4.2.3 Segundo princípio social: a materialização da imaginação artístico-criativa.....	76
4.3 A relação entre reprodução e criação.....	80
4.4 Criação musical na infância e o paradoxo da involução criativa.....	85
4.5 Imaginação e criação musical na infância.....	89
4.5.1 O desenvolvimento social da criação musical.....	92
4.5.2 Modelo, técnica e avaliação – horizontes para a criação musical.....	95
4.6 Criação musical e a instrução em música.....	105
4.7 Criação musical como uma concepção de aula.....	111
4.8 A música/arte como propositora no desenvolvimento da criatividade humana.....	115
5 PARA PONDERAR.....	120
6 REFERÊNCIAS.....	122

1 Introdução

Um estudo que se propõe a abordar o tema criação musical demanda, de partida, um esclarecimento a respeito da importância do processo funcional criador que permeia a existência humana, seja ele musical ou não. É graças à criação, ou melhor, à potencialidade de criar, que o homem tem avançado quantitativa e qualitativamente em suas produções, sejam elas científicas, filosóficas ou artísticas. A capacidade de criar postula-se, portanto, como agente de total importância na/da vida humana, quer em suas questões mais triviais, como construir, se alimentar e se comunicar, como também em seus mais profundos deleites artísticos. Se levada para o campo da música, a ação criadora humana também precisa ser vista como uma marca profunda nas mudanças artísticas ao longo das eras. Pois foi justamente a capacidade de criar que fez com que as primeiras melodias da Grécia Antiga ganhassem tanta dessemelhança em relação às criações da atualidade. Ou seja, é por meio da criatividade que a própria história da música vem ganhando novas formas e se modificando com o passar dos anos.

Posto a grande relevância que subjaz à criatividade humana, algumas questões exordiais se colocam como oportunas. A saber, como surge e se desenvolve o processo criativo do/no homem? Como se dá musicalmente tal processo? Há a necessidade de um material para criação? Como a compreensão do desenvolvimento da criação pode nos ajudar numa prática educacional mais promissora em música? Essas foram as indagações propulsoras desta pesquisa. Na busca de melhor compreendê-las, colocamo-nos a deslindar os meandros deste que talvez seja um dos temas mais relevantes na marca da conquista do gênero humano¹: a potencialidade de

¹ Quando usamos o termo *gênero humano* estamos nos referindo às características humanas que são próprias ao processo histórico de formação dos indivíduos. Enquanto, para nós, a expressão *espécie humana* se refere àquilo

criar, de ir em direção ao “novo”, e de, por meio disso, dar nova forma às próprias condições de vida do homem.

Em nossa atuação prática na educação musical desde a graduação e também em nossos estudos teóricos, percebemos que essas questões teriam na música por si só, como campo do conhecimento autônomo, o não fornecimento de subsídio teórico para uma reflexão mais aprofundada sobre o tema. E que, portanto, uma pesquisa que incorporasse apenas as ideias dos grandes autores da educação musical, como, por exemplo, É. J. Dalcroze, Z. Kodály, E. Willems, C. Orff, M. Martenot, S. Suzuki, G. M. Denkmann, R. M. Schafer – apesar de suas notáveis formulações –, não seria o bastante para respondê-las. Surge, assim, o interesse e a necessidade de nos aproximarmos dos estudos em psicologia do desenvolvimento humano, buscando compreender o processo de educação e criação musical de uma maneira ampla.

Indo por essa direção, notamos, também, que não seríamos os primeiros a fazer esse tipo de aproximação. Pois nomes como Sloboda (2008), Swanwick (2003) e Levitin (2010), por exemplo, já haviam proposto alinhamentos psicológicos em suas considerações a respeito do desenvolvimento da aprendizagem musical. Já a âmbito nacional, nomes como o de Beyer (1988), Ilari (2006), Ilari e Araújo (2009), entre outros, também não poderiam deixar de ser mencionados, podendo, todos eles, ser considerados referências em relação a esse tipo de aproximação entre educação musical e psicologia. Faz-se importante salientar, contudo, que apesar de ser essa uma questão aparentemente já esgotada – posto o grande número de estudos acerca das questões entre psicologia e aprendizagem musical – todos os autores supracitados estão vinculados, em maior ou em menor grau, a correntes cognitivistas da psicologia, tendo como referencial teórico bastante adotado, entre outros os estudos de J. Piaget.

que é próprio ao ser humano como ser biológico, a expressão *gênero humano* se refere, portanto, ao resultado de todas as conquistas mentais históricas e sociais que se colocam como marca distintiva entre o seres humanos e os demais animais. Para mais detalhes sobre essa questão, recomendamos a leitura de Duarte (2013).

Sendo conhecidas as raízes filosóficas desse autor, calcadas numa concepção idealista de desenvolvimento humano, que coloca em destaque uma análise biologizante desse processo – sobre a qual discorreremos com mais afinco em tempo oportuno –, essa tendência em se fazer aproximações com os estudos de Piaget e/ou seguidores nos sugere, pelo menos, a possibilidade de apostarmos em outra vertente da psicologia; uma vertente que parta de bases epistemológicas antagônicas. Com base nessas informações, torna-se indispensável assinalar e afirmar que o recorte específico sobre o tema criação musical – tema central de nosso estudo – está sendo analisado com base em outro aporte teórico da psicologia. E que a abordagem adotada como forma e método de análise à qual nos propomos parte de uma psicologia que entende todo o desenvolvimento cultural humano como um fator que se engendra no seio das relações sociais, o que inclui, portanto, todo o processo de desenvolvimento da criação no cenário da educação musical².

A vertente da psicologia sobre a qual nos debruçaremos ao longo de toda a nossa pesquisa em busca de uma melhor compreensão acerca do desenvolvimento do processo de criação musical é a chamada Psicologia Histórico-Cultural, que tem como seu maior representante a figura de Lev. S. Vigotski³. Nossa aproximação entre educação musical e psicologia se dará, portanto, no seio de um fundamento teórico inteiramente oposto ao fundamento adotado pelos autores anteriormente citados. Essa diferença na escolha dos fundamentos teórico-psicológicos se dá ou se justifica não com base em um “modismo” que, na busca de agregar concepções teóricas, defende a

² Esta introdução não poderia deixar de mencionar que o tema criação musical está sendo aqui analisado apenas no campo da educação musical, e não em outras áreas da música como a composição e a performance, por exemplo. Dessa forma, todas as considerações apresentadas ao longo desse estudo estão sendo formuladas, via de regra, com base em um foco educacional; o que nos permite dizer que possíveis aproximações de nossas considerações com outras áreas da música que incluam o tema criação precisam ser feitas com as devidas apropriações.

³ Adotaremos a grafia *Vigotski*, exceto em citações, onde reproduziremos a forma presente na obra referida.

ideia de que “todos colaboram” ou que “as ideias de diferentes autores se complementam”, mas, pelo contrário, nossa escolha se efetiva na medida em que temos notado na psicologia histórico-cultural um método de análise que nos parece muito mais promissor, quando comparado a outros. Posto que, enquanto outras vertentes da psicologia se mantêm presas a concepções descritivas e fenomenológicas de análise, a corrente vigotskiana nos apresenta, como esteio de toda a sua teoria, uma análise dinâmico-causal, que busca compreender o objeto de estudo não apenas em sua aparência imediata, outrossim em sua gênese, tomando-o, sempre, como algo que se mantém em constante movimento e que se constitui a partir da síntese de múltiplos fatores.

Embora tenhamos reservado um capítulo para tratar especificamente das concepções teóricas embutidas na psicologia histórico-cultural, importa-nos, nesse momento, expor sinteticamente o diferencial metodológico presente nesse aporte teórico. Vygotski (1995), ao discorrer sobre a abordagem metodológica que buscava empregar em sua teoria, se opunha radicalmente àquelas que estavam vigentes em seu tempo. Ao criticar a psicologia de então – que, segundo ele, voltava-se apenas à análise do objeto –, Vigotski sugere que “se em lugar de analisar o objeto analisássemos o processo, nossa missão principal seria, como é natural, a de reestabelecer geneticamente todos os movimentos desse processo” (VYGOTSKI, 1995, p. 101). Dessa maneira, toda forma superior de conduta deveria ser entendida “não como um objeto, senão como um processo em movimento, para ir não do objeto para suas partes, mas sim do processo aos seus movimentos isolados” (idem). Essa proposição metodológica deve ser entendida, a nosso juízo, como um convite para irmos “para além das aparências”. Como complementa o próprio autor, “em fato, se o objeto fenotipicamente fosse igual genotipicamente, ou seja, se as manifestações externas do objeto fossem aquilo que vemos todos os dias sendo expresso como verdadeiras relações das coisas, a ciência seria completamente desnecessária” (1995, p. 103). Logo, a simples experiência cotidiana revelaria a essência do objeto. Pelo

contrário. A ciência a nós se apresenta justamente como a busca por conhecer aquilo que a simples aparência imediata não nos permite ver.

Trazendo essas considerações para a análise de nosso objeto de estudo, é importante dizer que não intentamos, com essa pesquisa, sistematizar experiências práticas dos trabalhos com criação musical que têm sido realizados por alguns dos educadores brasileiros, como uma espécie de compilação de métodos práticos de criação musical. Tampouco buscamos fazer algum tipo de análise do que tem sido feito com criação musical tendo como “peso” e “medida” as ideias vigotskianas, tentando, assim, qualificar as propostas brasileiras em “boas” e “ruins”. Poderíamos dizer que o presente trabalho propõe-se, pelo contrário, a buscar compreender como surge e se desenvolve a potencialidade criativa no homem, e como tal potencialidade se reproduz e radica no campo da música. Isso por meio de um estudo aprofundado a respeito das contribuições que a psicologia histórico-cultural pode nos oferecer sobre o tema. Buscamos, desse modo, nos apropriar dos fundamentos teóricos e epistemológicos que Vigotski e seus colaboradores nos apresentam acerca do surgimento e desenvolvimento da imaginação e da criação, levando-os para o campo da educação musical, e buscando, por meio de sua apropriação, fazer inferências e oferecer alguns caminhos para um trabalho que julgamos ser mais promissor em criação musical. Para tanto, buscamos dialogar com autores do campo da psicologia, como, por exemplo, Piaget, Vigotski, Luria, Leontiev, Martins etc., e também com autores do campo da educação musical – Ponso, Beyer, Neder, Ilari, Fogaça etc.–, com quais buscamos ilustrar algumas abordagens no tema criação musical. Esses autores foram selecionados por serem representantes de correntes teóricas e/ou por contribuírem de alguma forma para a construção do presente trabalho. É importante dizer ainda que compreendemos os limites que uma corrente psicológica pode ter em relação ao campo específico da música. Justamente por esse motivo buscamos ser cautelosos em nossas inferências de ideias psicológicas na música. Não acreditamos que um simples

psicologismo possa ser útil à discussão musical e por esse motivo buscamos fazer, na parte final do trabalho, algumas vinculações pedagógicas.

Para a organização de nossa dissertação sobre o tema em destaque, optamos pela elaboração de três grandes etapas, que terão também suas devidas subdivisões; isso como missão de construir nosso discurso de uma forma que busque ser o mais clara, bem fundamentada e coerente possível. Na primeira das etapas propomos uma revisão da literatura na qual apresentaremos – a título de embasamento – uma síntese de algumas das principais aproximações entre música e psicologia, com destaque especial à psicologia do desenvolvimento. Apresentaremos, também, uma relação de algumas propostas de criação musical desenvolvidas a âmbito nacional e que, de forma direta ou indireta, estão atreladas a esse tipo de aproximação com a psicologia. A apresentação dessas propostas tem como principal função estabelecer um contraponto em relação à abordagem aqui delineada, de tal modo que seja possível compreendê-la melhor, visualizando suas peculiaridades em relação às outras. Na segunda parte passaremos a uma fundamentação teórica, na qual buscaremos apresentar os principais fundamentos sobre a concepção de desenvolvimento humano presente na psicologia histórico-cultural. Tratando de temas como a base marxista da escola de Vigotski, a importância do materialismo histórico-dialético no estudo da formação humana, a importância de uma devida concepção ontológica, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o papel do conhecimento historicamente sistematizado na formação do gênero humano e outros, buscaremos deixar claro as proposições da psicologia vigotskiana. Ainda nessa parte, faremos nossas primeiras aproximações entre as concepções vigotskianas e a música.

Na terceira parte, teremos aquela que pensamos ser nossa maior contribuição. Já tendo uma base clara a respeito do que tem sido feito e pensado sobre o tema da criação musical, bem como também uma distinta compreensão dos fundamentos sobre os quais nos colocamos, partiremos a uma exposição dos princípios

teóricos acerca do surgimento e desenvolvimento da imaginação e da criação presentes na psicologia histórico-cultural, inferindo-os à música. Na tentativa de incorporar os pressupostos vigotskianos para o campo da educação musical buscaremos propor caminhos e horizontes para o trabalho com criação musical, sobretudo no âmbito do ensino regular. Não temos o objetivo de fornecer um método prático ou mesmo diretrizes para uma prática educacional. Buscamos, pelo contrário, trazer à tona a reflexão sobre um tema que precisa e deve ser estudado em seu complexo processo, em sua imbricada dinâmica e sua profunda gênese. Com efeito, esse trabalho se apresenta como um chamado insistente que convida a uma compreensão da criação musical como algo que se consubstancia a partir de múltiplos fatores e que precisa, portanto, ser compreendido para além de suas aparências imediatas.

Passemos, agora, às etapas do estudo.

2 Revisão da literatura

A fim de alcançar uma compreensão mais vasta de nosso objeto de pesquisa, procuramos fazer, neste capítulo, uma revisão bibliográfica que tem o intuito de contextualizar nossa investigação. 1) Discorrendo sobre a importância de uma vinculação entre os campos da educação e da psicologia, na análise do funcionamento psíquico humano e principalmente o processo de criação, 2) expondo uma síntese da vertente psicológica hegemônica e seu principal representante, a saber, a epistemologia genética de J. Piaget, 3) buscando fazer paralelo com a corrente teórica acima citada e alguns estudos sobre o tema criação musical, 4) mostrando que muitas das análises feitas até o momento estão calcadas em pressupostos idealistas, e que, portanto, desembocam em atuações práticas bastante distintas, 5) ressaltando, também, que boa parte dos estudos de âmbito nacional não se propõem a fazer uma análise teórica acerca do desenvolvimento da criação musical em sua gênese, e 6) propondo uma análise com base nos fundamentos da psicologia histórico-cultural, buscamos justificar a relevância desta pesquisa para o campo da educação musical.

2.1 A psicologia na questão do desenvolvimento humano

Um estudo que se propõe a deslindar o processo psíquico humano demanda, de partida, uma análise que seja dinâmica, ampla e inclusiva. Tal estudo carece, portanto, de um olhar que permita se enxergar a partir de uma visão mais ampla, não podendo, à vista disso, ser feito de forma alheia a outros vários aspectos. Antes, precisa efetuar-se à luz de outras ciências; ciências que se proponham a estudar

e compreender como se dão e se desenvolvem os mecanismos de aprendizagem humana, e que busquem, portanto, uma noção mais profícua a respeito dessa temática.

Nessa direção, a aproximação que propomos neste trabalho – e que, portanto, receberá grande destaque ao longo da exposição de nossas ideias – é feita com os estudos em psicologia. A psicologia, que se destaca com maior intensidade no início do século XX, postulando-se como a ciência que, de forma bastante ampla, preocupa-se com os processos mentais e comportamentais dos seres humanos, bem como suas relações com o ambiente material e social. Dentro desse grande eixo temático, no entanto, existe um recorte específico que se propõe a analisar de forma mais íntima o desenvolvimento dos indivíduos. A essa vertente da psicologia, que se empenha nos fatores do desenvolvimento do ser humano desde a infância até a fase adulta, denomina-se psicologia do desenvolvimento.

A psicologia do desenvolvimento se preocupa ou mesmo se define como área do conhecimento que estuda o desenvolvimento do ser humano em todos os aspectos: físico, motor, intelectual, afetivo, emocional e social. O desenvolvimento humano refere-se ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico. O desenvolvimento mental é uma construção contínua, que se caracteriza pelo desenvolvimento gradativo das capacidades psíquicas dos indivíduos. Estruturas estas formadas pela organização da atividade mental que se vão aperfeiçoando e solidificando até o momento em que elas, estando plenamente desenvolvidas, caracterizarão um estado de desenvolvimento psíquico avançado que se vê materializado na vida e nas relações sociais.

Uma vez que a psicologia do desenvolvimento se preocupa com todo o processo de desdobramento humano, essa ciência busca compreender possíveis características de cada fase da vida, possibilitando um melhor entendimento da singularidade humana, bem como suas peculiaridades individuais; fatores que se

demonstram atrativos para a educação, em sua totalidade, bem como para assuntos relacionados à educação musical – que vem a ser a temática do presente trabalho.

Atualmente o uso da psicologia do desenvolvimento tem sido claramente distinguido no campo da educação, levando em conta que tal ciência cada vez mais tem dado subsídio para novas reflexões sobre a compreensão do ser humano. Os processos educacionais, contudo, nem sempre se basearam em estudos psicológicos – propriamente ditos –, uma vez que a própria psicologia apresenta-se ainda hoje como uma “menina”, se comparada à filosofia, por exemplo, que encontra espaço na história desde a Grécia Antiga. Assim sendo, a psicologia é apenas uma entre as ciências que corroboram para reflexão sobre educação. Não obstante, sua apropriação para as atuais concepções educacionais é bastante oportuna e vantajosa, sendo claramente capaz de dar subsídio para atuações mais significativas também em música e seu ensino.

Assim como tantas outras áreas de conhecimento, a psicologia do desenvolvimento não se resume apenas a uma vertente. Existem várias teorias dentro desse campo da psicologia. Mediante observações, pesquisas e análises dos mais variados grupos e circunstâncias, formulando as mais diferentes hipóteses sobre o modo como os seres humanos se desenvolvem, vários pesquisadores se posicionaram e contribuíram de diversas formas aos estudos dessa temática. Dentre alguns nomes, poderíamos mencionar Alfred Binet (1857-1911), John B. Watson (1878-1958), Burrhus F. Skinner (1904-1990), Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vigotski (1896-1934).

Para nossa reflexão nesse trabalho, contudo, nos prestaremos à exposição de apenas duas dessas vertentes. A primeira delas é epistemologia genética de Piaget – que será abordada aqui por ser umas das mais influentes formas de pensamento na educação brasileira, exercendo também grande influência nas concepções de educação musical. Também por ser a corrente psicológica com a qual buscamos fazer

parte do contraponto teórico de nosso estudo. A segunda delas, obviamente será a psicologia histórico-cultural; alicerce teórico e base de reflexão para todas as aproximações com a música que serão feitas nos próximos capítulos.

2.1.1 A teoria piagetiana

Piaget foi um dos estudiosos atraídos pela peculiaridade de pensamento lógico das crianças. Ele também se preocupou com a questão da elaboração do conhecimento humano, buscando muitas de suas respostas no pensamento infantil. Suas ideias acerca das relações entre o indivíduo e objeto atraíram e ainda hoje atraem pesquisadores de diferentes áreas, sendo, de longe, a mais importante influência de fundamentação teórica no campo da educação brasileira.

Entre os anos de 1918 e 1980, Piaget produziu uma extensa obra, sistematizando assim o que hoje chamamos de teoria construtivista. Assim é chamada sua teoria, justamente por sua busca em elucidar as transformações no percurso do desenvolvimento intelectual, bem como os mecanismos responsáveis pela construção dos processos cognitivos. Vale salientar que, em suas pesquisas, Piaget se deteve a investigar os mecanismos que explicam a evolução do desenvolvimento cognitivo. “Para ele a formação das funções cognitivas no ser humano estão subordinadas a um processo geral de equilíbrio para o desenvolvimento cognitivo como um todo” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p. 138).

Um ponto interessante da teoria piagetiana pode ser ressaltado aqui. Enquanto outras vertentes psicológicas atribuíam pouco ou nenhum valor aos fatores

culturais e biológicos, a abordagem piagetiana leva em consideração ambos os aspectos. Vejamos a seguinte afirmação de alguns dos leitores dessa corrente:

O ser humano, dotado de estruturas biológicas, herda uma forma de funcionamento intelectual, ou seja uma maneira de interagir com o ambiente que o leva à construção de um conjunto de significados. A interação desse sujeito com o ambiente permitirá a organização desses significados em estruturas cognitivas (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p. 139).

Muito caro a essa vertente da psicologia do desenvolvimento é o conceito de maturidade. Para Piaget a maturidade representa uma condição imprescindível ao desenvolvimento intelectual. Ela permite o advento de condutas peculiares a cada etapa da vida. Etapas essas que, segundo o autor genebrino, dividem o desenvolvimento em períodos, baseando-se no aparecimento de novas qualidades do pensamento, o que, por sua vez, interfere no desenvolvimento global. Vejamos as etapas sugeridas pelo autor:

- 1º período: sensório-motor (0 a 2 anos);
- 2º período: pré-operatório (2 a 7 anos);
- 3º período: operações concretas (7 a 11 ou 12 anos);
- 4º período: operações formais (11 ou 12 em diante).

É importante dizer que, para Piaget, cada período é caracterizado por aquilo que o indivíduo consegue fazer de melhor. Todos os humanos passam por essas etapas, seguindo a sequência proposta. Porém, o início e o término de cada uma delas dependem das características biológicas do indivíduo, bem como de fatores externos. Portanto, essa divisão é uma referência, não uma norma rígida.

Aqui talvez se resuma com maior clareza a teoria construtivista de Piaget: para ele, a aprendizagem praticamente não interfere no curso do desenvolvimento; ao contrário, a aprendizagem é dependente do processo de desenvolvimento. “Tudo que for transmitido à criança sem que seja compatível com seu estágio de desenvolvimento cognitivo não é de fato incorporado por ela” (FONTANA; CRUZ, 2011, p. 54). A criança pode até ser capaz de imitar de forma mecânica as ações de um adulto, ela, contudo, não compreende o que está fazendo.

Essa brevíssima síntese da corrente construtivista nos possibilita apenas um conhecimento parco das proposições do autor genebrino. Nossa opção por ela, contudo, seria plenamente justificável, uma vez que o tema central do trabalho em questão busca tirar subsídios de outra fundamentação teórica, não se propondo, portanto, a uma vasta análise da obra piagetiana ou mesmo a de seus leitores. Não obstante a isso, como a concepção de desenvolvimento piagetiana se nos coloca hoje como base hegemônica – poderíamos dizer – no campo educacional, onde sua epistemologia genética acaba por exercer grande influência sobre o movimento *Escola Nova*, bem como sobre as pedagogias do “aprendendo a aprender” a ele ligado, escolhemos reservar um espaço próprio para discorrer de forma um pouco mais clara sobre a obra piagetiana, justamente não apenas para sermos mais esclarecedores, mas também para buscar explicitar a completude de tal obra, lançando fora, assim, a “necessidade” de complementações advindas dos estudos de Vigotski, por exemplo⁴.

A primeira característica levantada aqui diz respeito à origem de muitos dos termos empregados na teoria piagetiana. Palavras como assimilação, acomodação, equilíbrio, organização, interação, adaptação, entre outras, representam conceitos largamente usados no campo da biologia; área esta que exerceu profundas influências

⁴ É importante ressaltar que as unificações entre as concepções teóricas de Piaget e Vigotski têm sido muito frequentes nas últimas décadas, sendo defendida por pesquisadores, sobretudo, do campo da educação. Para maior aprofundamento conferir Duarte (2011).

na concepção de desenvolvimento humano, principalmente no início de seus estudos. Notemos.

Em cada um desses níveis, o espírito desempenha a mesma função, isto é, incorporar o universo a si próprio; a estrutura de assimilação, no entanto, vai variar desde as formas de incorporação sucessivas da percepção e do movimento, até as operações superiores. Ora, assimilando assim os objetos, a ação e o pensamento são compelidos a se acomodar a estes, isto é, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior. Pode-se chamar “adaptação” ao equilíbrio destas assimilações e acomodações. Esta é a forma geral do equilíbrio psíquico. O desenvolvimento mental aparecerá, então, em sua organização progressiva como adaptação sempre mais precisa à realidade (PIAGET, 1994, p. 17).

O trecho da coletânea *Seis estudos em psicologia* supracitado foi escolhido por duas razões. Primeiro porque exemplifica o constante uso dos termos mencionados anteriormente, apontando sua relevância simbólica no que tange à compreensão da obra piagetiana, mas também porque, mais precisamente no fim da citação, Piaget afirma que, de certa forma, o processo de desenvolvimento mental humano pode ser entendido como um processo de adaptação, no qual o indivíduo sofre influências do meio ambiente onde se encontra, o que seria uma referência direta a suas raízes no campo da biologia, segundo a qual, com as devidas traduções piagetianas para a compreensão do desenvolvimento humano, a inteligência humana surgiria do caso particular da adaptação biológica ao meio, onde o organismo, por meio de assimilações e acomodações, iria se modificando internamente (PIAGET, 1982). Essa forma de entender o desenvolvimento psíquico humano, além de ser um ponto nodal à teoria do autor genebrino, quando aplicada à educação pode desencadear atitudes e concepções pedagógicas bastante distintas. Como afirma Duarte (2000), se levada com austeridade, a concepção de adaptação empregada por Piaget pode subsidiar a ideia

de que a escola, ao transmitir seus conteúdos para as crianças, deveria ajudá-las a adaptar-se melhor ao ambiente no qual se inserem. A escola, por assim dizer, nas críticas educacionais feitas por Duarte acerca da obra piagetiana, teria apenas a missão de preparar o indivíduo para adaptar-se à sociedade na qual vive, uma vez que esta seria tão dinâmica, incerta e inconstante. Na linha de pensamento duarteana, tal concepção de escola seria entendida como uma grave redução de seu papel na promoção dos indivíduos.

Em paralelo com essa temática, mas agora caminhando especificamente em direção a uma leitura pedagógica da obra de Piaget, apontaremos outro aspecto importante da obra desse autor: a questão da transmissão. Se compararmos a concepção de transmissão de conhecimento presente na obra do autor genebrino com a de outras correntes da psicologia educacional, veremos que os pressupostos construtivistas são bastante distintos. No que diz respeito ao desenvolvimento intelectual Piaget é bastante explícito em separar o que chamou de aspecto espontâneo e aspecto psicossocial.

Podemos distinguir dois aspectos no desenvolvimento intelectual da criança. Por um lado, o que podemos chamar o aspecto psicossocial, quer dizer tudo o que a criança recebe do exterior, aprende por transmissão familiar, escolar, educativa em geral; e depois, existe o desenvolvimento que poderíamos chamar de espontâneo, que chamarei psicológico, para abreviar, que é o desenvolvimento da inteligência mesma: o que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado, mas o que ela deve descobrir sozinha [...] Logo, é sobre o aspecto espontâneo que estudarei, sendo o único do qual falarei porque sou psicólogo e não educador; e também, porque do ponto de vista da ação do tempo, é precisamente esse desenvolvimento espontâneo que constitui a condição preliminar evidente e necessária para o desenvolvimento escolar, por exemplo (PIAGET, 1983, p. 211-212).

Piaget é claro em seu discurso ao demonstrar sua preferência pelo aspecto espontâneo do conhecimento em relação ao conhecimento socioeducativo, atribuindo assim um papel secundário à questão da transmissão de conhecimento, o ensino. Ainda na esteira dessa discussão, em um texto escrito em 1965 sobre o tema da educação, o autor em destaque salienta que, mesmo no âmbito da educação escolar, os processos espontâneos do conhecimento seriam mais significativos que os processos de transmissão e de ensino:

Bastante decisivo para a escolha dos métodos de ensino, esse problema é concretamente colocado nos seguintes termos: há matérias, como a história da França ou a ortografia, cujo conteúdo foi elaborado ou mesmo inventado pelo adulto e cuja transmissão implica apenas os problemas relacionados com a melhor ou pior técnica de informação. Por outro lado, existem ramos onde o tipo de verdade que os caracteriza independente das ocorrências mais ou menos particulares resultantes de múltiplas decisões individuais, dependendo, entretanto, de pesquisas ou descobertas no decorrer das quais a inteligência humana se afirma com suas propriedades de universalidade e de autonomia. Neste caso, uma verdade matemática não promana das contingências da sociedade adulta, mas de uma construção racional acessível a toda consciência sã; uma verdade física elementar é verificável por um processo experimental que não depende das opiniões coletivas, mas de um procedimento racional, ao mesmo tempo indutivo e dedutivo, igualmente acessível a essa inteligência. O problema, nesse caso, está – o que ocorre para as verdades desse tipo – em decidir se elas são melhor conquistadas por uma transmissão educativa análoga àquelas que tiveram algum êxito no caso dos conhecimentos do primeiro tipo, ou se uma verdade só é realmente assimilada enquanto verdade na medida em que é reconstruída ou redescoberta por meio de uma atividade suficiente (PIAGET, 1970, p 27).

Mais adiante, ainda no mesmo texto, Piaget afirma que:

As conclusões principais que os trabalhos variados da psicologia da criança oferecem à pedagogia são, de há muitos anos, relativas à própria natureza do desenvolvimento intelectual. Por um lado, esse desenvolvimento refere-se essencialmente às atividades do sujeito, e da ação sensoriomotora às operações mais interiorizadas, o motor é constantemente uma operatividade irreduzível e espontânea. Por outro lado, esta operatividade não é nem pré-formada de uma vez por todas nem é explicável por suas contribuições exteriores de experiência ou da transmissão social; ela é o produto de sucessivas construções, e o fator principal desse construtivismo é um equilíbrio por autoregulações que permitem remediar as incoerências momentâneas, resolver os problemas e superar as crises ou os desequilíbrios por uma elaboração constante de novas estruturas que a escola pode ignorar ou favorecer, segundo os métodos empregados (PIAGET, 1970, p. 42-43).

Desses excertos facilmente se nota a concepção de Piaget a respeito da questão da transmissão. Como vimos, o autor não ignora sua existência no âmbito social e educacional, ele, no entanto, a coloca em posição inferior, afirmando que os processos de autoregulação são muito mais importantes quando nos referimos ao desenvolvimento da inteligência. Ao abordar essa mesma temática, Duarte salienta que as colocações piagetianas fazem fortes restrições ao papel da transmissão, mesmo no campo da educação escolar, onde, segundo Piaget, “deveria reduzir-se aos aspectos arbitrários, convencionais, do conhecimento, posto que os aspectos lógicos, racionais, deveriam ser ‘reconstruídos’ ou ‘redescobertos’ por meio de uma atividade espontânea” (2011, p. 128). Nessa concepção de desenvolvimento, portanto, a escola, por exemplo, teria a função de fortalecer apenas os mecanismos de redescoberta ao invés de se prestar à transmissão de conhecimentos já estabelecidos – reservando-a somente para casos bastante específicos e inevitáveis. Essa proposição do autor genebrino se coloca em total harmonia com as ideias de adaptação do organismo ao meio, anteriormente apresentadas, como sendo tão caras à corrente construtivista.

A questão da transmissão nos conduz diretamente ao tema do ensino e, conseqüentemente, ao papel do professor. Temáticas essas que, na abordagem

construtivista, ganham uma compreensão bastante singular, e que, na medida em que vão sendo incorporadas ao campo educacional, exercem profundas influências, em especial na atuação profissional do professor. Vejamos, então, uma citação de Piaget que faz eco à questão do ensino e a atividade educacional. Após discorrer sobre a importância dos processos de equilíbrio o autor faz a seguinte afirmação:

Não creio que haja vantagens em acelerar o desenvolvimento da criança além de certos limites. Muita aceleração corre o risco de romper o equilíbrio. O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximalizar os resultados, *mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar se desenvolvendo depois da escola* (PIAGET, 1983, p 225, grifo nosso).

Dessa citação podemos concluir que, na concepção do autor genebrino, o papel da educação, e conseqüentemente do ensino e do professor, seria o de desenvolver na criança e no adolescente a capacidade de aprender por si só, e não a de se prestar a “adiantar” seu desenvolvimento por meio da transmissão de conteúdos já sistematizados. Para Piaget, muito do que a criança poderia aprender sozinha em suas interações com meio acaba sendo, por vezes, ensinado pelo professor, o que seria, na compreensão construtivista, um prejuízo para a criança. Notemos:

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. *Desse duplo ponto de vista, a educação*

internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente! Prejudica-se igualmente essa formação humana dando aos adolescentes aulas de civismo e internacionalismo, se estas aulas consomem o tempo que eles teriam podido ocupar sozinhos esse civismo ou esse internacionalismo no exercício de uma vida social organizada espontaneamente. Sempre que o discurso substitui a ação efetiva, o progresso da consciência é retardado (PIAGET, 1998, p. 166, grifos nossos).

Observa-se, aqui, de forma bastante explícita, a concepção de Piaget a respeito da relação entre ensino e desenvolvimento. Para ele, a melhor aprendizagem seria aquela que a criança ou o adolescente desenvolvesse por si só e não com a intervenção desnecessária de um tutor. Como ressaltado nos grifos, na concepção construtivista, as crianças seriam, inclusive, prejudicadas pela imposição de conhecimentos que, por vezes, são falsos histórica e socialmente. Antes, elas deveriam ter a oportunidade de desenvolver seus próprios métodos de análise; desenvolvimento que poderia se dar no exercício de uma vida social organizada espontaneamente, e não pela intervenção do professor. Fica claro, portanto, que na corrente piagetiana da psicologia do desenvolvimento, a atuação do ensino, do professor e da própria transmissão de conhecimento é vista como sendo de menor valor, se comparada ao desenvolvimento que o indivíduo alcança por si só, em sua interação com o meio. O educador, à luz dessas concepções, deveria ser apenas alguém que facilitasse todo esse processo de descoberta individual e contextualizada da criança. Como afirma o próprio Piaget, uma vez que não sabemos como será a sociedade de amanhã “não cabe a nós inculcar na criança um ideal político, um ideal econômico, um ideal social demasiado preciso”. Como educadores, o que deveríamos fazer, pelo contrário, “é fornecer simplesmente um método, um instrumento psicológico fundido na

reciprocidade e na cooperação” para que a criança possa, como anteriormente assinalado, “aprender a aprender”⁵ (PIAGET, 1998, p. 111).

2. 2 Análise de algumas abordagens sobre o tema criação no contexto da educação musical

Com o intuito de fazer uma análise investigativa sobre o estado da arte no campo da criação musical debruçamo-nos sobre alguns trabalhos feitos nessa área, analisando suas metodologias, abordagens práticas e fundamentos teóricos. Essa investigação prestou-se, majoritariamente, à busca de artigos publicados em periódicos científicos e anais de congressos que estudam temáticas específicas ou relacionadas à educação musical e que, portanto, abarcam, com alguma frequência, o tema da criação musical.

Foi bastante enriquecedor perceber como aspectos diferentes são elencados ao se tratar de criação musical na educação musical. Neder (2012), em seu artigo *“Permita-me que o apresente a si mesmo”: o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade*

⁵ Nessa breve análise da concepção de desenvolvimento humano feita por Piaget – que, propositalmente, furtou-se de uma discussão sobre os fundamentos filosóficos, sociológicos e políticos nela embutidos –, pôde-se notar que as ideias por ele apresentadas não poderiam, em hipótese alguma, coadunar-se com as concepções de desenvolvimento apresentadas por Vigotski, que partindo de uma raiz epistemológica oposta, oferece-nos uma abordagem muito mais calcada nos fatores de ordem social, dialética e histórica – sobre a qual discorreremos com profundidade em tempo oportuno. Faço tal afirmação para, já de início, deixar claro que, ao contrário do que tem feito alguns autores, entendo que a teoria piagetiana, por si só e dentro de sua matriz filosófica, é bastante coerente e não carece de complementações advindas da teoria vigotskiana. A epistemologia genética do autor em destaque em total consonância com as premissas adotadas –, postula-se com um *clássico* da psicologia do desenvolvimento, merecendo, assim, o devido desvelo em seu estudo.

jazzística, numa análise mais prática do tema em questão, dá ênfase à afetividade – referindo-se à identificação entre mestre e aprendiz –, e afirma que este, que para ele é um importante aspecto, tem sido deixado de lado no modelo tradicional que antagoniza razão e emoção. Segundo o autor, essa relação afetiva pode interferir de forma positiva no processo de criação musical por parte do aluno. Vale ressaltar, todavia, que a assimilação emotiva à arte precisa ser vista com ressalvas. Pois se, por um lado, a emoção deve estar presente no processo ensino aprendizagem musical, por outro lado, o ensino da arte nas escolas regulares tem frequentemente ocupado o lado da emoção apenas pela emoção (noção da arte da liberação das emoções, alívio de tensões, presente nas interpretações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 5692/1971, mas cujos reflexos são sentidos até os dias atuais⁶) o que, a nosso ver, acaba restringindo reflexões e práticas mais profundas a respeito de sua validade na formação do ser humano. Em outras palavras, embora esse seja um aspecto relevante a se considerar, de modo algum esgota a problemática da criação no ensino de música ou busca interpretar seu desenvolvimento e surgimentos nos alunos.

Beineke (2011), em artigo intitulado *Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais*, por sua vez, assegura que outro importante aspecto a ser levado em conta quando se fala em criação musical deve ser a valorização da prática musical na escola. Para a autora, faz-se necessário entender a criação musical como um processo que deve estar intimamente ligado à prática, ao fazer musical. Segundo Beineke (2011), o ato prático da música, a relação com os objetos musicais e a interação com demais alunos da sala de aula é de extrema relevância.

⁶ Foi muito recorrente a ideia de que a aula de arte na educação escolar deveria servir apenas como um momento para se aliviar as tensões que eram causadas com esforço empenhado nas outras matérias. Nessa visão, a arte passa a ser interpretada não como algo que possui relevância na formação humana, mas sim e apenas como uma forma de “distração” e relaxamento dos alunos. Contra essa ideia temos várias críticas, pois nossa visão de arte possui relações muito estreitas com o processo de pleno desenvolvimento dos indivíduos.

Outra questão levantada pela autora refere-se à necessidade de atentar para o processo de criação musical na visão das próprias crianças, no qual elas próprias seriam, de certa forma, sujeitos de sua ação, atribuindo sentido às suas experiências musicais. Beineke não foca exatamente os processos de criação musical das crianças, mas procura destacar suas impressões sobre essa prática (composição musical, por exemplo), perspectiva de análise que, a nosso ver, não deixa de ser relevante para as práticas em sala de aula e, também, para um estudo sobre o tema.

O processo de criação musical parece ser entendido por Fogaça (2009), em seu artigo *Criatividade e Educação Musical: do problema à pesquisa e à ação*, como uma junção de diversos fatores, que vão desde a influência do contexto cultural, o material, o ambiente favorável à criação musical, as atitudes psicológicas da ação criadora musical em sala de aula, o professor musicalmente criativo, entre outros. Quando se refere a como deveria se dar esse processo de criação musical, a autora sugere que as “atividades de criação musical devem ser menos presas aos conceitos formais e se ater simplesmente ao ato de criar, livre de quaisquer amarras teóricas que venham trazer dificuldades ao professor em ter que categorizar suas atividades como ‘disso’ ou ‘daquilo’” (FOGAÇA, 2009, p. 383). Nessa direção, a autora deixa subentendido que o processo de criação musical deveria ser compreendido como algo mais livre e aberto, onde a ideia de que o aluno prescindia de referências fornecidas pelo professor não é tão relevante para o ato criativo. Em complemento a essa ideia, a autora faz menção às reflexões acerca da concepção de criação do educador musical e compositor canadense Murray Schafer (1991) que, referindo-se ao objetivo e valor da criação musical em sala de aula, assegura que “descobrir o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas” (p. 284) deve ser um ponto de partida para a educação musical.

As autoras Ponso e Beyer (2009), por sua vez, em artigo intitulado *Processos de Criação Musical na Infância: implicações para a Educação Infantil*, na busca de uma

compreensão mais teórica sobre o tema, pensam que a música deva ser um elemento presente na vida da criança desde o nascimento, pois isso “irá desencadear processos cognitivo-musicais que irão influenciar diretamente nas suas concepções e desempenhos musicais futuros” (p. 402). Para as autoras, tal processo afirma-se como verdadeiro justamente porque “desde os primeiros dias de vida, o indivíduo desenvolve processos cognitivos, principalmente quando interage ativamente com o meio ambiente” (idem). Sendo assim, na concepção de Ponso e Beyer, o processo de criação musical deve ser construído por meio de uma interação entre os aspectos externos (relação com objeto de conhecimento) e os processos internos (maturação biológica), para que haja assim a construção de uma mente criativa para a música. As autoras, após discorrerem suficientemente sobre seus experimentos, chegam à conclusão de que “se cada criança pudesse receber um estímulo musical adequado nessa idade em que a inteligência está se desenvolvendo, poderíamos melhorar consideravelmente a educação musical” e que, dessa forma, “podemos desenvolver um trabalho musical muito mais direcionado, de acordo com as características individuais de cada criança (p. 408).

Como mencionado no início do texto, vimos que o processo de criação musical é entendido como a junção de vários aspectos entre os diferentes autores, sendo muitos deles de natureza peculiar. Vimos também que alguns deles se detêm a uma abordagem mais pragmática, que dá ênfase à análise de propostas práticas, bem como de sua viabilidade – Fogaça (2009), por exemplo. Outros, de um teor um pouco mais teórico, buscam deslindar a questão da criação musical por um viés mais epistemológico – Ponso e Beyer (2009), por exemplo.

Poderíamos mencionar, ainda, além dos artigos citados, os trabalhos de autores como Benedetti (2008), Kebach; Duarte; Leonini (2010), Maheirie (2003), Beineke (2008), os quais levantam questões que, em maior ou menor grau possuem alguma relação com os artigos mencionados. Pensamos, contudo, que os exemplos

analisados revelam o que comumente vem sendo feito no campo da criação musical, sendo, portanto, um demonstrativo das diferentes abordagens que existem no cenário dessa área.

Faz-se necessário deixar claro, de pronto, que não há intenção aqui de desvalorizar as práticas e reflexões de educadores musicais que têm buscado trabalhar com a criação musical a partir de diferentes referenciais teóricos. Pois, pelo contrário, entendendo a produção do conhecimento com um processo que sempre leva em conta o conhecimento precedente, é nosso desejo nos apropriarmos de suas contribuições, em busca de uma maior clareza de possíveis encaminhamentos para as reflexões sobre o tema. Sobre as concepções de criação musical apresentadas acima, contudo, queremos ressaltar alguns aspectos.

Mesmo com essa rápida análise podemos perceber que, de forma consciente ou inconsciente, muitos dos pressupostos teóricos da psicologia estão embutidos nos fundamentos da educação musical, e, por consequência, nas concepções de criação musical que vimos. Foi justamente por essa razão que optamos por oferecer aquele breve esclarecer a respeito da teoria piagetana da psicologia do desenvolvimento. Pois – numa busca por legitimação, onde a educação musical tem tentado se alinhar a temáticas e pesquisas voltadas à educação, no geral, vinculando-se, por consequência, também à psicologia – muitos dos trabalhos e das propostas encontradas em criação musical no Brasil estão atreladas, de forma mais ou menos assumida, às premissas dessa ciência.

Pode-se notar que, quando alguns dos autores mencionados apontam que os trabalhos com criação musical deveriam se apoiar muito mais numa suposta “criatividade intuitiva” do indivíduo do que num processo de apropriação do conhecimento externo, eles estão, de certa forma, coadunando com os pressupostos naturalizantes do desenvolvimento musical. Quando, também, vemos autores

defendendo uma educação para a criatividade que seja *mais livre, sem amarras e com base na inspiração*, advogando, assim, a não inibição da criatividade que se desenvolveria naturalmente nas crianças, estamos nos deparando, mais uma vez, com claros paralelos com os fundamentos construtivistas da psicologia e a educação. Na busca por um ensino “autônomo”, que visa formar “sujeitos”, tais pressupostos acabam por diminuir – ou até mesmo negar – a importância de orientações para um ensino de música que busquem dar subsídio para o desenvolvimento da criatividade por meio da transmissão dos conhecimentos musicais historicamente angariados pela humanidade; é como se o ato de fornecer bagagem para auxiliar a ampliação da diversidade cultural – tema tão caro à educação musical, na atualidade – tivesse a função de inibir a criatividade das crianças.

É importante ressaltar que nessa concepção teórica – construtivista –, o ato criativo humano é visto como um dado primário da consciência e, conseqüentemente, entendido como algo que carece apenas de condições morfofisiológicas adequadas para obter aquele que poderíamos chamar de auto desenvolvimento. Traduzindo esse plano ideológico para o campo da música, chegaríamos à ideia de que também a criação musical, como desdobramento dessa capacidade humana, caminharia até patamares superiores quando exposta a um ambiente adequado e bem equilibrado musicalmente.

Se, por outro lado, furtármo-nos a essa análise com base em fundamentos psicológicos e direcionarmos nossa atenção aos fundamentos teórico-metodológicos, constataremos que, de modo geral, os exemplos que avaliamos possuem um caráter fenotípico, ou seja, que direciona seus estudos ao fenômeno criativo em música, buscando formas de descrevê-lo ou de reproduzi-lo. Essa análise é, na verdade, algo que possui um teor mais genotípico, que se propõe a analisar o fenômeno criativo em música em sua gênese, buscando, dessa maneira, compreender seu surgimento e

desenvolvimento, isso a fim de galgarmos patamares mais promissores em nossos estudos teóricos e em nossa atuação prática.

Nosso(a) leitor (a) é convidado a examinar na íntegra os textos sobre o trabalho com criação musical que foram aqui sintetizados. Será possível notar que, de forma consciente ou inconsciente, de maneira direta ou indiretada, a maioria dos autores citados atrelam-se às ideias embutidas no construtivismo. Ou seja: as ideias ou concepções pedagógico-musicais que buscam interpretar o desenvolvimento da criatividade como um processo natural e primário à consciência das pessoas, parte de uma vertente idealista de desenvolvimento psicológico. Esse fato que torna nosso trabalho ainda mais justificável, tendo em vista a carência de pesquisas que tenham se prestado a analisar teoricamente o tema da criação musical, buscando estudar seu surgimento e desenvolvimento, tendo como premissa o estofo teórico-filosófico da psicologia histórico-cultural de Lev S. Vigotski e seus colaboradores. Justamente por isso, e também por termos percebido o quanto os aspectos peculiares aos fundamentos do cognitivismo podem ser reverter em concepções educacionais na música que buscamos estabelecer ligações com a psicologia histórico-cultural, buscando dela os fundamentos para nossa interpretação do processo de criação musical.

3 Fundamentação teórica

Julgando ser importante uma explanação acerca do fundamento teórico sobre o qual construiremos toda a nossa concepção de criação musical, passaremos agora por uma breve contextualização de alguns dos principais pontos da psicologia histórico-cultural, e como esta pode – com base nas devidas apropriações – nos possibilitar patamares propícios nas discussões sobre educação musical. Passando por tópicos que discorrerão sobre 1) a importância do posicionamento filosófico na pesquisa científica, 2) Vigotski, o materialismo dialético e a base marxista da psicologia histórico-cultural, 3) as contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão da psique humana, 4) a importância da incorporação do conhecimento preexistente e o papel dos instrumentos e dos signos, 5) e a questão da internalização, o papel do outro e a importância do ensino científico na obra vigotskiana. Buscaremos construir um texto que fundamente teoricamente as aproximações que faremos nos capítulos seguintes, trazendo as concepções da psicologia histórico-cultural acerca de imaginação e criação para a criação musical.

3.1 O posicionamento filosófico como ponto nodal na pesquisa científica

“Aqueles que desejam alcançar o sucesso devem fazer as perguntas
preliminares certas”

Aristóteles, *Metafísica*.

Esta famosa frase ilustrativa a respeito da importância do fundamento epistemológico preestabelecido atribuída a Aristóteles nos leva à ideia de que o posicionamento filosófico ao qual aderimos pode não apenas influenciar os métodos que adotamos numa pesquisa, como também pode incidir diretamente sobre seus resultados. Embora o “fazer as perguntas preliminares certas” nem sempre seja possível – à luz do método de Marx –, a questão do ponto de vista filosófico precisa ser analisada antes mesmo das evidências. A epistemologia necessita, portanto, ser considerada em primeiro lugar.

Essa questão, quando levada para o campo da psicologia, conduz-nos a reflexões que giram em torno da concepção de ser humano que se adota como premissa teórica e as implicações que esta adoção exerce acerca da compreensão da psique humana. Vigotski não se furtou a essa discussão, mostrando de forma explícita qual viria a ser a fundamentação teórico-filosófica que gestaria toda a sua pesquisa. Antes de analisarmos seu ponto de vista, contudo, passaremos por uma breve contextualização histórica acerca dessa temática.

Como nos sugere Lessa (2001), poderíamos sintetizar duas concepções de ser humano bastante distintas, encontradas em dois grandes momentos históricos. A primeira, que vai dos gregos até Hegel e a segunda, de Marx até os dias atuais. Começando na Grécia Antiga, com Parmênides, passando por Santo Agostinho e São Tomás de Aquino no período Medieval, e indo, finalmente, até Hegel, o primeiro período – ou primeira grande concepção de ser humano –, está calcado num ideário que faz eco a um plano que se apresenta como dualista e transcendental, onde o ser humano seria portador de um “verdadeiro ser”, e teria uma essência fixa, corrompida, por sinal. Nessa direção, uma concepção histórica e materialista do homem ainda não encontrava espaço nas reflexões filosóficas acerca da natureza humana. Pois, – ainda no plano ideário da Grécia Antiga – na compreensão de Platão e Aristóteles o ser humano seria

visto como possuidor de um caráter dualista, no qual a “essência” se colocaria como um “modelo” de ideia, um “lugar natural” no cosmo, e não uma dimensão histórica e social.

Indo em direção ao período medieval – com a crise do Império Romano e, conseqüentemente, do escravismo, e o advento do que viria a ser chamado de sistema feudal – deparamo-nos agora com uma visão de mundo mitificada, inclusive pela religião Cristã, onde o ser humano seria essencialmente mau. É importante salientar, todavia, que, em paralelo com a concepção grega de homem, nessa visão, a compreensão do ser humano continuaria a manter uma estrutura dualista que mesclava um caráter imutável e eterno e sua outra face efêmera e transitória. Por essa via, em seguimento ao pensamento grego, a concepção medieval também concebia a sua história como sendo algo imposto por forças que estariam para além de seu controle.

O pensamento moderno – que tem como figura mor a pessoa de Hegel – trouxe como inovo uma nova feição para a questão da essência humana. Houve uma ruptura com uma concepção divina, e aquela antiga *essência humana* – dos gregos e depois dos medievais – passou a ser entendida como a *natureza dos homens*.

Tal como com os gregos e medievais, também o pensamento moderno está preso à concepção segundo a qual os homens desdobram na sua história determinações essenciais que nem são frutos de sua ação, nem poderiam ser alteradas pela sua atividade. Por serem essencialmente proprietários privados, o limite máximo do desenvolvimento humano não poderia jamais ultrapassar a forma social que permite a máxima explicitação dessa sua essência imutável, a propriedade privada. Para ser breve: não há como se superar a sociabilidade burguesa porque o homem, sendo essencialmente um egoísta e proprietário privado, não conseguiria desdobrar nenhuma relação social que superasse essa sua dimensão mesquinha. Nisto se resume, no que agora nos interessa, as reflexões acerca da “natureza humana” nos modernos. (...) Para os modernos, esta dimensão é a “natureza” de proprietário privado dos indivíduos humanos (LESSA, 2001, p. 89).

Em linhas gerais, pode-se dizer, portanto, que essas três grandes concepções da natureza do ser humano – grega, medieval e hegeliana – tiveram como base a ideia de que a essência humana é a-histórica, e que o “destino” da humanidade não encontraria alterações determinadas pelo decorrer da história e conseqüentemente por sua própria ação. Ainda segundo Lessa (idem), é como se o desenvolvimento da humanidade – que possuiria, segundo essa visão, uma fundamentação que não é a dele próprio – estivesse limitado por barreiras que não decorrem dele, e que, destarte, não encontraria qualquer tipo de superação. Nisso consistia, então, as concepções de homem vigentes antes de Marx.

É Marx quem vai superar essas proposições, indo em direção a uma concepção de homem fundada na dialética entre história e trabalho. É justamente esse posicionamento filosófico que permite uma interpretação da essência humana como fruto da própria história da humanidade, que se imbrica e se correlaciona reciprocamente dando continuidade ilimitada a seu desenvolvimento. Segundo Lessa,

teríamos em Marx uma concepção radicalmente nova da relação entre os homens e sua história. Esta seria, em todas as suas dimensões, mesmo as mais essenciais, um construto humano, e não haveria nenhuma dimensão transcendente à história a determinar os processos sociais. Os homens seriam os únicos e exclusivos demiurgos do seu destino, não haveria aqui nenhum limite imposto aos homens senão as próprias relações sociais construídas pela humanidade (LESSA, 2001, p. 94).

A respeito da concepção materialista empregada por Marx e dos seus fundamentos filosóficos falaremos com mais afinco no item seguinte. Por hora nos

detemos ao fato, anteriormente exposto, de que a concepção de mundo e da natureza humana que se adota num estudo aprofundado, sobretudo voltado à psicologia e consequentemente à educação, seria um ponto nodal no campo da ciência. E que a obra de Vigotski, portanto, de modo algum estaria alheia ou poderia ser apartada de uma distinta base epistemológica.

A partir de agora, isto posto, quando nos referirmos à psicologia histórico-cultural, trazendo-a para o campo da música, estaremos nos embasando numa leitura vigotskiana que tem como base a concepção histórica do ser humano apresentada pela teoria marxista, e não em quaisquer outros fundamentos de cunho mais idealista ou agregativos. Nesse sentido, vale ressaltar que não apenas nossa leitura da obra do autor russo buscará base nesta concepção materialista de concepção de mundo, mas também todas as nossas aproximações que se relacionarão com os aspectos voltados à criação musical. Visto que entendemos o desenvolvimento deste fenômeno, assim como todo e qualquer outro processo de desenvolvimento humano, como uma relação materialista e dialética entre “o ser humano e mundo material” e “ser humano e outros seres humanos”, e não como um dado *a priori* da mente.

3.2 Vigotski e o materialismo dialético – a base marxista da psicologia histórico-cultural

“Vygotzky era também o maior teórico do marxismo entre nós (...) nas [suas] mãos o método marxista de análise desempenhou um papel vital na modelação de nosso rumo”.

A.R. Luria⁷

A afirmação feita por Luria não nos deixa dúvidas a respeito das apropriações que Vigotski fez do método de Marx. Como afirmado por ele, a dialética marxista foi um ponto nuclear na construção daquela que se tornaria o que conhecemos por psicologia histórico-cultural. Saber que Vigotski se respaldou na concepção de mundo e no método apontado por Marx, no entanto, não é suficiente. Deparamo-nos também com a demanda de um esclarecer acerca do que viria a ser essa forma de análise que embasou toda a obra do jovem psicólogo russo. Isso a fim de não fazermos uma leitura vazia dos postulados sócio históricos de sua corrente psicológica.

Shuare (1990) afirma que um aspecto crucial para a compreensão do desenvolvimento psíquico humano na dinamicidade entre Marx e Vigotski é o historicismo – presente na teoria marxista, e também estofo filosófico de toda a obra de Vigotski. Esse historicismo seria equivalente à ideia de que não podemos entender nenhum movimento social desvinculado de seu tempo, mas sim como movimentos historicamente relacionados. Uma compreensão que não entende o mundo como um conjunto de coisas acabadas que se constituem isoladamente, mas sim como fenômenos que se relacionam de forma imbricada. Nessa direção, haveria uma profunda relação na concepção de mundo e de sociedade baseada no historicismo. Pois na medida em que o ser humano cria a sociedade, ele próprio é, paralelamente, constituído por ela. A humanidade seria, portanto, e ao mesmo tempo, produtora e produto da sociedade e de seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998; 2004).

⁷ Conferir VIGOTSKII, Lev Semionovich.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexie Nikolaevich. 2006, p. 25).

Esta compreensão com base no historicismo está profundamente relacionada com a concepção materialista dialética da análise filosófica presente na teoria marxista e incorporada por Vigotski. Como explica Malagodi (1988), a ideia de materialismo adotada no método de Marx é de extrema importância e precisa ser entendida não apenas como uma visão de mundo, mas também como um método de análise. O que significa dizer que essa visão materialista não tem que ver, *em primeira instância*, com o antagonismo filosófico idealista ou a existência de um mundo transcendental. Ela refere-se, sobretudo, a uma análise que seja respaldada apenas e tão somente nas proposições que o mundo material/real pode nos oferecer. Ou seja, o ser humano e seu processo de desenvolvimento não podem ser analisados por razões metafísicas, outrossim por métodos de estudo que partam de um entendimento material e objetivo da pessoa humana. Análise essa que sugere outro ponto fulcral na teoria marxista: a relação com o mundo material, o trabalho e a vida em sociedade.

Na teoria marxista o trabalho seria definido como o mecanismo pelo qual o ser humano – que é portador de uma essência selvagem – caminha em direção ao progresso, dando um grande salto qualitativo em seu desenvolvimento, tornando-se, assim, sujeito produtor de suas condições de vida e existência⁸. Essa passagem de “selvagem” a “sujeito” na existência humana, entretanto, não acontece na ação individual, mas antes, só se faz possível na vida conjunta, onde as relações sociais impulsionam o desenvolvimento das funções humanas de um patamar inferior direcionando-as a uma posição superior. Assim, a questão do trabalho em conjunto se coloca como ponto crucial no processo no qual o ser humano vai suplantando seus instintos biológicos através dos processos socialmente construídos.

⁸ Para maiores aprofundamentos sobre a importância do trabalho na constituição humana, conferir Engels (1986), *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*.

Corroborando essa ideia, Lessa (2001), numa leitura da obra de Lukács, afirma que “a gênese do ser social consubstanciou um salto ontológico para fora da natureza” (p.94). E que “se, na natureza, o desenvolvimento da vida é o desenvolvimento das espécies biológicas, no mundo dos homens a história é o desenvolvimento das relações sociais, ou seja, um desenvolvimento social que se dá na presença da mesma base genética” (idem).

O que determina o desenvolvimento do homem enquanto tal não é sua porção natural-biológica (ser um animal que necessita da reprodução biológica), mas sim, a qualidade das relações sociais que ele desdobra. Se é verdade, por um lado, que as barreiras naturais (a necessidade da reprodução biológica) jamais podem ser abolidas, não menos verdadeiro é que elas são cada vez mais “afastadas”, de modo que exercem, na história dos homens, uma influência cada vez menor, ainda que sempre presente (LESSA, 2001, p. 94-95).

O ser humano, portanto, em seu processo de desenvolvimento com base no mundo material e em suas relações de ordem gregária, produziria novas formas para sua subsistência, o que, no âmbito da dialética, lhe possibilitaria o surgimento de novas potencialidades – fator que teria por consequência a transformação da natureza e que, paralelamente, se reverteria na transformação do próprio homem.

Toda esta base teórica a respeito da origem social do gênero humano e de sua constituição em vida social nos direciona a outra temática que, por sinal, não poderia deixar de ser mencionada num excerto que se propõe a deslindar o materialismo dialético em Marx. Referimo-nos aqui à própria teoria do método de pesquisa empregado por Marx. Para tanto, o primeiro aspecto a se esclarecer é o significado de *teoria* na perspectiva marxiana. Segundo Netto (2011), para Marx, a teoria não seria apenas uma espécie de exame sistemático das formas dadas de algum

objeto. É justamente por essa razão que um pesquisador que se propusesse a descrever algo apenas com base em hipóteses ou apontando a mera relação causa/efeito não estaria se libertando dos antigos procedimentos advindos da tradição empirista e positivista. “Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso)”. A teoria, antes, nas suas especificidades, se distinguiria dessas modalidades. “O conhecimento teórico é *o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (NETTO, 2011, p.20-21, grifos do autor). Como afirma Marx, citado por Netto (2011, p.21),

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, *o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado* (NETTO, 2011, p.21 - itálicos não originais).

Assim sendo, uma vez que a teoria seria o real movimento do objeto sendo abstraído para a mente do agente da pesquisa, outra questão se apresenta: o mote do objeto de pesquisa. No método materialista de Marx, o objeto de pesquisa teria uma existência real e objetiva e isso independeria do pesquisador. Logo, mesmo que não houvesse consciência do objeto por parte do sujeito, sua existência é objetiva e tangível. Esse objeto de pesquisa, por conseguinte, precisa ser analisado para além de suas aparências imediatas, carecendo, portanto, de uma investigação que se proponha a suplantá-las. Apesar dessa primeira aparência ser essencial para o início do conhecimento – sendo, à vista disso, não descartável –, o

que mais importa no método materialista dialético de análise é a apreensão da essência das coisas, investigá-las, assim, para além das aparências. Como afirmado pelo próprio Marx em sua célebre obra *O Capital*, “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas”⁹. Para finalizar, como sintetiza Netto (2011), Marx teria sistematizado o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico que, partindo da aparência, e indo em direção ao que não pode ser tocado pelos sentidos, visa alcançar a essência do objeto.

Vigotski, sendo também um autor filiado ao materialismo dialético, incorporou todas as premissas teóricas marxistas que aqui foram apresentadas e buscou traduzi-las para o campo da psicologia. Em verdade, as bases teóricas de Marx a respeito do desenvolvimento humano com base nas relações de ordem social fizeram com que Vigotski fundasse aquela que chamaríamos de *nova psicologia*. Uma psicologia que seria verdadeiramente científica e que entendesse as origens das formas superiores de comportamento como sendo advindas das razões sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior e material.

3.3 Contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão da psique humana

Feitos estes breves esclarecimentos a respeito da base filosófica e da concepção de mundo que deu subsídio a todos os trabalhos de Vigotski e seus

⁹ MARX, Karl. *O Capital* – crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008, p. 1080.

colaboradores, passamos agora a uma análise mais específica acerca das concepções de desenvolvimento humano apresentadas na psicologia histórico-cultural.

Vigotski, em texto intitulado *O Significado histórico da crise da psicologia*, demonstra que vivia em um cenário bastante intrincado pela (s) psicologia (s) de seu tempo. Segundo ele, o psiquismo humano era visto por seus contemporâneos como algo que estaria, primariamente, ou preso as suas próprias propriedades – psicologia tradicional – ou aos aspectos de cunho comportamentalistas – reflexologia – ou, ainda, ao inconsciente – estudos em psicanálise (VYGOTSKI, 1997). Nessa direção, para Vigotski, a psicologia se encontrava em um caminho problemático e sem saída no que se refere à compreensão do psiquismo humano, que, ao se manter ainda preso aos antigos fundamentos idealistas de constituição humana, entendia-o como um postulado. O autor russo propõe, então, uma nova psicologia; uma psicologia que não fosse multifacetada e que tivesse suas raízes no método materialista dialético de análise. A essa nova corrente, Vigotski chamou de *psicologia geral*. Essa psicologia geral se definiria como uma corrente de estudo, que partindo dos métodos materialistas de análise, buscasse conceitos universais para a explicação de fatos reais do funcionamento psíquico. Segundo ele, “a dialética abarca a natureza, o pensamento e a história: é a ciência mais geral e universal até o máximo. Essa teoria do materialismo psicológico ou da dialética da psicologia é o que considero psicologia geral” (VYGOTSKI, 1997, p. 389). Nessa nova psicologia endossada por Vigotski e seu grupo, a questão do psiquismo humano passou a ser analisada num cenário diferente, sendo compreendida como a *subjetivação do objetivo*. Nessa linha de pensamento, fundada com base no materialismo histórico-dialético, o psiquismo humano, como afirma Martins (2013), poderia ser definido como *a construção subjetiva da realidade objetiva*, sendo, desta forma, patrimônio constituído e elaborado com base nas relações de cunho social.

Essa forma de compreender o psiquismo humano permitiu à psicologia histórico-cultural estudar o homem como sendo um ser concreto e como fruto de múltiplas e determinadas relações. Desta forma, o esteio dessa psicologia geral possibilitou uma compreensão científica do desenvolvimento humano, entendendo-o como fruto da correlação entre fenômeno psíquico e mundo material; forma de análise esta que, superando a dicotomia entre influências externas e internas, entre o objetivo e o subjetivo, conseguiu galgar patamares superiores em relação aos dilemas impostos pelas correntes biologizantes e orgânicas, que eram marca principal da psicologia idealista de então. Em síntese, e à luz disso, o que se passou a defender então, é que se “no mundo animal as leis gerais [...] são governadas pela evolução biológica, quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico (LEONTIEV, 1978, p. 68). E, que, portanto,

a psicologia pré-científica, que se desenvolveu nos primórdios da filosofia idealista, considerava o psiquismo como uma das propriedades primárias do homem e a consciência como manifestação direta da “vida espiritual”. Por essa razão nem se colocava o problema das raízes naturais do psiquismo, de suas origens e dos graus de sua evolução. *A psicologia científica parte de teses inteiramente diferentes* e se propõe a tarefa de encontrar uma resposta para a origem do psiquismo, de descrever as condições nas quais deve ter surgido essa forma altamente complexa da vida (LURIA, 1979, p. 29-30, grifos nossos).

Como salientado no grifo feito no excerto de Luria, essa forma inovadora na compreensão da constituição humana com base no materialismo histórico-dialético foi – se comparada a outras correntes da psicologia – um aspecto inteiramente diferente de análise. Portanto, as contribuições sociais oferecidas pela nova corrente da psicologia foram tão inovadoras no campo dessa ciência que até mesmo a própria corrente com base no idealismo não poderia mais negá-las. Como afirmam Tunes e Prestes (2009),

essa ressalva se faz necessária também na medida em que, ainda nos dias de hoje, a psicologia histórico-cultural – sobretudo na pessoa de Vigotski – demonstra-se como agente revolucionário na atribuição dos aspectos sociais para o estudo do psiquismo humano. Pois já nas primeiras décadas do século XX, o autor russo levantava a tese social do desenvolvimento humano, atribuindo a ela a total base da vida, especificamente, humana – fato este que só iria ser reconhecido por outras correntes da psicologia do desenvolvimento (Construtivista, por exemplo) a partir da segunda metade do mesmo século; ainda assim com uma concepção de social que difere em muito daquela adotada por Vigotski.

Assim, a partir do surgimento da perspectiva histórico-cultural, o psiquismo humano, e sobretudo seu processo de desenvolvimento, passa a ser compreendido de uma maneira bastante peculiar, devendo essa compreensão ser tomada como uma formulação notável no campo da psicologia. Pois – como já assinalado anteriormente – a tese fundante que gera toda a concepção filosófica dessa corrente psicológica passa pela ideia de que a constituição do gênero humano é histórica, sendo, desta forma, resultado da atividade social experimentada pelo ser humano ao longo do tempo. Ao admitir que seu estofo teórico vem desta visão materialista de mundo, a psicologia histórico-cultural passa, então, a compreender o desenvolvimento psíquico humano como um resultado da dialética entre objetivação e apropriação, processo este que engendra sua atividade. O ser humano e seu desenvolvimento deixam, agora, de serem entendidos como uma consequência dada pela essência da própria vida, pela natureza, e passa a ser entendido como sujeito de sua própria formação, tendo em suas mãos a chave para reestruturar seus processos psicológicos. Graças às relações sociais, o indivíduo se torna agora um ser capaz de promover seu desenvolvimento, sobretudo pela *transmissão*¹⁰ dos conhecimentos já construídos pelo gênero humano ao longo das

¹⁰ O termo transmissão é aqui usado como uma forma de ilustração do processo de em que o conhecimento angariado e desenvolvido por uma geração vai sendo apropriado por outra. A experiência

eras. Questão esta que nos direciona a outro importante aspecto de nossa fundamentação teórica.

3.4 A importância da apropriação do conhecimento preexistente na formação dos indivíduos

A já referida importância do trabalho na teoria de Marx – e consequentemente na escola de Vigotski – ganha, neste item, uma nova feição, sendo entendida como estopim na exigência da transmissão de conhecimentos de uma geração para a outra dentro das demandas da vida em conjunto. Conforme nos sugere Luria (2013), a dinâmica existente entre o trabalho e as relações sociais humanas teria exercido uma influência direta sobre o processo de desenvolvimento humano não apenas no que tange às conquistas da ação laborativa da humanidade, mas também nos mecanismos pelos quais os frutos deste trabalho vão sendo transmitidos e apropriados pelas gerações mais novas. O dinamismo entre trabalho e vida social teria sido, portanto, um ponto de altíssima relevância no desenvolvimento dos indivíduos, justamente por ter feito com que os mecanismos de aprendizagem humana fossem sendo desenvolvidos pela ação que se traduzia na apropriação dos conhecimentos preexistentes por parte dos seres menos experientes.

Segundo Luria (1979), essa internalização dos resultados do trabalho de toda a humanidade por parte das novas gerações seria uma marca distintiva entre o

humana existente é transmitida às novas gerações e, uma vez que se torna experiência própria dos novos indivíduos por meio da apropriação, é transformada pela experiência do indivíduo contemporâneo, sendo novamente transmitida, compartilhada a outras pessoas. Para maior aprofundamento sobre a questão da transmissão na pedagogia e na psicologia, sugerimos a leitura de Saviani (2008) e Duarte (2013).

homem e os demais animais. Pois, na medida em que o comportamento animal se constitui apenas sob ordens naturais e instintivas, o desenvolvimento humano só se faz possível graças à apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados. Ao dissertar sobre essa temática, Leontiev salienta a diferença existente entre o processo de desenvolvimento animal e o humano. Segundo ele,

a diferença entre o processo de adaptação, no sentido em que este termo é empregado para os animais e o processo de apropriação é a seguinte: a adaptação biológica é um processo de modificação das faculdades e caracteres específicos do sujeito e do seu comportamento inato, modificação provocada pelas exigências do meio. A apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, e faculdades e modos de comportamento humano formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 1978, p. 320).

Na esteira dessa discussão, Martins (2013) ressalta que, à vista dessas coisas, outro ponto pode ser colocado em evidência: as próprias qualidades e características de cada indivíduo não podem ser entendidas como sujeitas aos limites da experiência individual. Todos os limites e possibilidades individuais precisam ser compreendidos pela ótica da assimilação das experiências das gerações anteriores, que se concretizam, ou não, na individualidade de cada pessoa. Como afirma Luria, justamente “por isso as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da *‘alma’* nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formada (1979, p.75, grifo do autor). Ou, como amistosamente nos afirma Leontiev (1978) cada ser, cada indivíduo, inicia a sua vida nos ombros das gerações que o precederam.

Dessa forma, entendemos que, na concepção da psicologia histórico-cultural, a prática social seria meio e condição pela qual o ser humano alcançaria seu desenvolvimento. Pois tal como afirma Martins (2013), se na questão do psiquismo animal nos deparamos com uma relação que se resume à dinâmica *organismo-meio*, na constituição humana essa relação radica no liame *homem-sociedade*. Como complementa a autora,

[...] ainda que ele [o homem] conte com todas as propriedades morfofisiológicas requeridas ao seu desenvolvimento, ele sucumbirá no pleno gozo de suas propriedades naturais, caso esteja desprovido de condições sociais de vida e educação, isto é, de um acervo de objetivações a se apropriar. Isso ocorre, pois tais características morfofisiológicas, por si mesmas, não o equipam para a vida em sociedade (MARTINS, 2013, p. 40-41).

É importante ressaltar que, quando mencionamos a importância da apropriação do conhecimento preexistente na formação dos indivíduos, estamos levando em conta as muitas especificidades desse processo. A ideia do apropriar-se do conhecimento sistematizado pela humanidade não busca, por exemplo, defender a tese de que todo o conhecimento gerado pela humanidade ao longo de todas as eras seja internalizado em uma única pessoa. Obviamente a história não foi capaz de registrar todos os feitos da humanidade. Grande parte do conhecimento produzido por todos os povos ao redor do mundo não é ainda plenamente socializado. Quando defendemos a formação histórica e social do gênero humano e, por consequência, o processo de apropriação, estamos entendendo que – muito embora não tenhamos acesso a toda a produção humana – existem os chamados conhecimentos “clássicos”, aqueles que chegam aos nossos dias como o resultado do longo e trabalhoso processo de sistematização do conhecimento de muitas gerações, e que precisam estar ao alcance

de toda a humanidade. Sabemos, por exemplo, que a Terra gira em torno do sol, e que o nosso clima é regido por estações fixas que vêm e vão em um tempo determinado de dias. Esse tipo de conhecimento não se obteve pela observação imediata da realidade, mas sim pela análise científica de muitas gerações. É esse conhecimento clássico, científico e mais elaborado que precisa ser ofertado aos indivíduos em processo de formação, com o único objetivo de ampliar sua experiência com o mundo material que o cerca; o que possibilita, naturalmente, uma atuação mais consciente em relação à própria realidade.

É importante lembrar ainda que, como disse Vigotski, essa apropriação do conhecimento humano gerará o “novo” no indivíduo. Aquilo que antes era memória da humanidade passa agora, pelo processo de apropriação, a ser memória do indivíduo. E esse indivíduo, uma vez tendo se apropriado do gênero humano, continua a fazer com que a humanidade sofra modificação e alterações em suas condições de vida e educação. Para compreender essa questão, recorremos à formulação apresentada por Duarte, em seu livro *A Individualidade Para Si*. Nela é apontada a dialética que existe entre a apropriação e objetivação. Ou seja: aquilo que foi produzido pela humanidade e foi apropriado pelo indivíduo, vai sendo, pela sua experiência social, transformado em novas produções humanas, novas objetivações. Assim se explica o processo de evolução humana (DUARTE, 2013). A memória coletiva da humanidade, uma vez pertencente aos novos indivíduos, é enriquecida pelas novas gerações. O que nos faz pensar que, pela lógica dessa equação, o gênero humano permanecerá em constante transformação.

3.5 A questão da internalização e o papel do outro: a importância do ensino científico na obra vigotskiana

Vinculada à questão da mediação está o papel do outro no processo de internalização e a importância do ensino. É importante reiterar que a internalização da realidade objetiva pelos indivíduos sempre ocorre nas relações com o outro, e se dá num processo que, de uma forma ou de outra, pode ser entendido como aprendizagem. Vygotski (2001), alega que o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa, indiscutivelmente, por uma outra pessoa e que é através da relação mediada pelos signos com os demais indivíduos que a criança se apropria daquilo que foi socialmente construído pelas gerações anteriores.

A partir de suas relações com o outro, a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento, assim como as significações e os usos da palavra que foram com ela compartilhados. A esse processo interno de reconstrução de um processo externo, Vygotsky dá o nome de *internalização* (FONTANA; CRUZ, 2011, p. 61, grifo nosso).

Se levada com austeridade, a compreensão de homem como entidade que se desenvolve com base nas relações sociais nos obriga a conferir à aprendizagem um papel de grande destaque. Vigotski não se furtou a essa discussão e, ao contrário de outros nomes da chamada psicologia do desenvolvimento, destinou grande parte de sua obra para destacar o valor da instrução e do ensino dos conteúdos científicos no processo de desenvolvimento psíquico. Exemplo disso pode ser visto na inversão da ordem tradicional entre desenvolvimento e aprendizagem. Pois, se na psicologia tradicional a aprendizagem era entendida como um resultado advindo e possibilitado pelo desenvolvimento, para a psicologia histórico-cultural essa relação se inverte totalmente, e a aprendizagem passa a ser, então, condição para o desenvolvimento.

Prova dessa reviravolta feita por Vigotski pode ser vista nitidamente da sua famosa *Lei Geral do desenvolvimento cultural*. Vejamos:

Toda função no desenvolvimento cultural entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, à medida, naturalmente, em que a passagem de externo ao interno modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e função. Detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas (VYGOTSKI, 1995, p. 150)¹¹.

Segundo essa tese, a relação entre ensino e aprendizagem seria, assim, o fator motor que imbrica o desenvolvimento cultural dos indivíduos. Os conteúdos do mundo externo teriam, portanto, a missão de – na medida em que vão sendo internalizados pelos indivíduos por meio da mediação semiótica – empurrar as funções psíquicas, direcionando-as a patamares cada vez mais superiores.

É importante salientar, contudo, que Vigotski, ao assinalar a importância da internalização dos conteúdos, não estava se referindo apenas a quaisquer formas de saber objetivado. Vygotski (2001) deixa claro em sua obra que os tipos de conteúdo

¹¹ No original em espanhol: “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece escena dos veces, en dos planos; primeiro en el plano social y después en el psicologico, al principio entre los hombres como categoria intersíquicas y luego en el interior del niño como categoria intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a condiderar la tesis expuesta como uma ley, pero el passo, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el próprio processo, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas de todas las funciones superiores y susrelaciones se encuentran geneticamente las relaciones sociais, las autênticas relaciones humanas.”

que são disponibilizados pelo outro no processo de transmissão de conhecimento, ou seja, do ensino, podem representar padrões qualitativamente diferentes de desenvolvimento. Em verdade, para ele, nem toda a aprendizagem promoveria o desenvolvimento. Nesse sentido, a definição dos conteúdos a serem ensinados para os indivíduos, como também as formas organizativas da aprendizagem não pode ser tida como assunto de menor valor na psicologia histórico-cultural.

Vigotski defendeu em sua teoria a transmissão dos conhecimentos científicos¹², justamente por serem eles opostos aos conhecimentos dos padrões cotidianos, promovendo, como já assinalamos, uma requalificação do sistema psíquico. Segundo o autor russo,

¹² Faz-se necessário esclarecer qual seria o conceito de “conhecimento científico” adotado por Vigotski dentro de sua concepção de desenvolvimento da psique humana. Como não reservamos um espaço específico para abordar tal questão no corpo do texto de forma mais detalhada, uma primeira leitura pode sugerir que há, de nossa parte – ou até mesmo por parte da psicologia histórico-cultural –, uma ênfase demasiada na importância da aquisição do conhecimento científico. Essa discussão pode nos levar, por exemplo, a seguintes questões: o que significa o termo conhecimento científico na concepção vigotskiana? Esse tipo de conhecimento não precisa ser sempre atualizado? A importância de se incorporar o conhecimento científico defendida na época do autor russo tem valor ainda nos dias de hoje? O primeiro ponto a se esclarecer é que Vigotski, ao defender a importância do ensino do conhecimento científico, não busca eleger determinada forma de saber de sua época como sendo única ou absoluta. Nessa direção, o autor não pode ser acusado de estar renegando a necessidade de um constante aprimoramento da ciência. Antes o contrário. Para Vigotski, o que mais importa, *em primeira instância*, não é saber que a física de Galileu Galilei tornou-se obsoleta pela de Isaac Newton, mas sim que cada indivíduo, em cada geração, deve ser apropriar daquilo que há de mais desenvolvido em sua época. Obviamente, muitos dos conhecimentos que eram considerados científicos na época de Vigotski já foram superados. Não obstante, o que o autor russo pretende afirmar com suas colocações acerca de tal questão é que o conhecimento científico – diferenciando-se do conhecimento do senso comum por ser, de maneira geral, mais elaborado, sistematizado e desenvolvido –, incide sobre o psiquismo humano de uma maneira muito mais contundente. Ou seja, ao se apropriar desse conhecimento sistematizado, elaborado, delineado e organizado cientificamente, o indivíduo atingirá patamares muito mais avançados em seu desenvolvimento psíquico. Para maior aprofundamento sobre tal assunto, recomendamos a leitura de Vygotski (2001).

A questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de enorme importância, que pode ser primordial do ponto de vista das tarefas a que se propõe a escola ao ensinar à criança o sistema de conhecimento científico. Sem dúvida, o que sabemos sobre essa questão surpreende por sua escassez. Tem, ademais, um significado teórico muito importante, uma vez que a investigação do conhecimento dos conceitos científicos, quer dizer, dos conceitos autênticos e verdadeiros, pode nos permitir descobrir as regularidades mais profundas, mais fundamentais de qualquer processo de formação dos conceitos em geral. E o surpreendente é que esse problema, no qual está contida a chave de toda a história do desenvolvimento intelectual da criança e a partir do qual deveria se iniciar a investigação do desenvolvimento do pensamento infantil, tem sido muito pouco estudado até agora (VYGOTSKI, 2001, p. 181)¹³.

Destarte, na concepção de Vigotski, o ensino dos conceitos científicos – em superação aos conceitos triviais – promoveriam o desenvolvimento funcional humano a um estado em que os conteúdos não científicos jamais seriam capazes¹⁴.

¹³ No original em espanhol: “la cuestión del desarrollo de los conceptos científicos en la edad escolar es ante todo una cuestión de enorme importancia, que puede resultar primordial desde el punto de vista de las tareas que se le plantean a la escuela a la hora de enseñar al niño el sistema de conocimientos científicos. Sin embargo, lo que sabemos de esta cuestión sorprende por su escasez. Tiene, además, un significado teórico muy importante, ya que la investigación del desarrollo de los conceptos científicos, es decir, de los conceptos auténticos, verdaderos, nos puede permitir descubrir las regularidades más profundas, más fundamentales de cualquier proceso de formación de los conceptos en general. Y lo sorprendente es que este problema, en el que está encerrada la clave de toda la historia del desarrollo intelectual del niño y a partir del cual debería iniciarse la investigación del pensamiento infantil, há es casi el primer intento de estudio”.

¹⁴ Esta questão é profundamente complexa e vasta, não podendo, à vista disso, ser esgotada numa análise tão superficial. Visando otimizar nosso espaço, contudo, passaremos por ela de forma sintética. Para maiores aprofundamentos sugerimos a leitura de Vygotski (2001), Martins (2013) e Saviani (2000; 2003). Não obstante isso, faz-se necessário salientar que, ao assumirmos a posição vigotskiana e defendermos o ensino científico como superior, não temos a intenção de preterir o conhecimento cotidiano, tomando-o como algo desprovido de valor no processo de humanização dos indivíduos. Pelo contrário. Como anunciamos há pouco, o que defendemos – como base no texto de Vigotski – é que o conhecimento científico pode elevar o psiquismo humano a patamares que não seriam possíveis ao conhecimento do senso comum. Um aspecto ilustrativo do que pretendemos representar em nosso discurso pode ser exemplificado se recorrermos ao conceito lukacsiano, compreendendo suas categorias “homem inteiro” e “homem inteiramente”. Na qual, de acordo com as ideias de Lukács, o “homem inteiro” seria o indivíduo absorvido e disperso, heterogeneizado, pela cotidianidade; ao passo que, no processo

Por hora, é importante reafirmar que, diferente das psicologias que entendem o desenvolvimento humano com base em mecanismos de ordem natural e biológica, e que, portanto, acabam por conferir pouco ou quase nenhum valor à atividade educativa, Vigotski procura colocar o ato educativo como sendo central na existência humana, conferindo a ele um importante lugar em sua psicologia. Segundo o autor russo,

o problema educativo, como esclareceremos mais adiante, ocupa um lugar central na nova maneira de enfocar a psique do homem. Daí resulta que a nova psicologia seja um fundamento para a educação em medida muito maior do que era a psicologia tradicional [...]. O novo sistema não terá que esforçar-se por extrair de suas leis as derivações pedagógicas nem adaptar suas teses à aplicação prática na escola, porque a solução ao problema pedagógico está contida em seu próprio núcleo teórico e a educação é a primeira palavra que pronuncia. Por conseguinte, a própria relação entre psicologia e pedagogia mudará consideravelmente, sobretudo porque aumentará a importância que cada uma tem para a outra e serão desenvolvidos portanto os laços e o apoio mútuo entre ambas as ciências (VYGOTSKI, 1997, p. 144).¹⁵

Dessa maneira, a questão da internalização, o papel do outro e a importância do ensino científico seriam pontos nodais na psicologia social de Vigotski. O papel de significação feito pelo ser mais experiente na relação mediada entre ensino e

de incorporação daquilo que há de mais desenvolvido, esse indivíduo teria a possibilidade de tornar-se “homem inteiramente” – se apropriando significativamente das conquistas históricas humanas em suas formas científicas e mais desenvolvidas (KONDER, 1996).

¹⁵ No original em espanhol: “El problema educativo, como aclararemos más adelante, ocupa un lugar central en la nueva manera de enfocar la psique del hombre. De ahí que la nueva psicología sea un fundamento para la educación en mucha mayor medida que lo era la psicología tradicional, como tendremos ocasión de demostrar en páginas sucesivas. El nuevo sistema no tendrá que esforzarse por extraer de sus leyes las derivaciones pedagógicas ni adaptar sus tesis a la aplicación práctica en la escuela, porque la solución es la primera palabra que menciona. Por consiguiente, la propia relación entre psicología y pedagogía cambiará considerablemente, sobre todo porque aumentará la importancia que cada una tiene para la otra y se desarrollarán por tanto los lazos y el apoyo mutuo entre ambas ciencias.”

aprendizagem contido na psicologia histórico-cultural seria, como base nestes fundamentos, um demonstrativo do quanto esta ciência teria para contribuir não só para o seio científico psicológico, mas também para o campo educativo.

À luz de tudo que foi estudado até o presente momento, pretendemos deixar claro que apesar de a psicologia histórico-cultural não ser diretamente uma teoria do campo pedagógico, muitas de suas contribuições podem servir de estofo teórico promissor para a área da educação e, conseqüentemente, à educação musical. O próprio Vigotski afirmou que sua psicologia estava profundamente relacionada com a educação, e que essa relação entre psicologia e pedagogia mudaria consideravelmente o rumo de ambas as ciências (VYGOTSKI, 1997; 2001). Logo, em posição antagônica a outros autores da psicologia do desenvolvimento, – que não sugeriram aproximações diretas entre suas concepções de desenvolvimento humano e o papel do ensino – Vigotski entende que na formação da consciência dos indivíduos “se reflete ante tudo o papel decisivo do ensino” (VYGOTSKI, 2001, p. 213).

Como afirma Duarte (2013), na psicologia histórico-cultural “o processo de formação dos indivíduos é, em sua essência, um processo educativo, no sentido lato do termo” (p. 46). Posto em relevo o caráter social da psique humana, pode-se afirmar que é apenas se apropriando daquilo que o homem já produziu de mais desenvolvido ao longo da história que o indivíduo vai adquirindo autoconsciência de sua humanidade (FREDERICO, 1997; LURIA, 2013). Essa aquisição da autoconsciência efetiva-se, portanto, por meio do ensino, da educação. Leontiev, no tratamento dispensado a essa temática, salienta que:

[...] as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas

aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. *Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação* (LEONTIEV, 1978, p.272, grifo nosso).

O objetivo desse capítulo foi justamente apresentar alguns dos principais aspectos da psicologia histórico-cultural. Buscamos ressaltar seus fundamentos filosóficos e também apresentar o quando sua base teórica mantém relações estreitas com o campo da educação. No próximo capítulo faremos, portanto, uma leitura das concepções vigotskianas sobre o desenvolvimento da criatividade, buscando estabelecer ligações diretas com a música. Todo o referencial teórico até aqui exposto será a base de nossas considerações. Sob as ideias e aspectos que aqui foram mencionados, buscaremos apresentar aquela que seria uma possível leitura da psicologia histórico-cultural sobre a questão da criação musical.

4 O desenvolvimento da criação musical à luz da psicologia histórico-cultural

Nos três primeiros capítulos deste trabalho, buscamos abordar aspectos que tivessem o objetivo de trazer luz à questão da criação, ressaltando sua importância para a vida humana, de forma geral, e também para o campo específico da música. Apresentamos algumas propostas de teor metodológico sobre o trabalho com criação musical em sala de aula, buscando averiguar sua fundamentação teórico-psicológica. Discorreremos sobre a relevância da psicologia na interpretação do desenvolvimento humano e apontamos a via vigotskiana como aquela que busca superar dialeticamente as premissas naturalizantes acerca do processo criativo humano. Buscamos, também, apresentar a psicologia histórico-cultural como uma psicologia marxista, que interpreta o processo de desenvolvimento humano como sendo de ordem inteiramente social e cultural. Apontamos as bases marxistas das reflexões de Vigotski e seus colaboradores, ressaltando que o fato de a psicologia histórico-cultural se respaldar em tal fundamento teórico faz com que seja uma vertente psicológica com diferenças qualitativas muito expressivas – quando comparada a outras correntes já citadas anteriormente. Diante disso, no quarto e penúltimo capítulo de nosso trabalho queremos trazer contribuições mais diretas aos aspectos musicais, buscando fazer inferências musicais, destacando possíveis implicações próprias ao trabalho com criação na educação musical, como também específicas da atuação na escola regular.

Para a realização dessa tarefa, optamos pela elaboração de breves tópicos sobre temas e questões que estabelecem vinculação direta entre a psicologia e a música. Passando, por exemplo, por questões como os princípios sociais do desenvolvimento da chamada imaginação artístico-criativa, a relação entre reprodução e criação, a questão da criatividade infantil e sua dita superioridade, a importância de modelos, técnica e avaliação, a questão da instrução em música, a importância de uma

constante atenção ao surgimento da criatividade na prática escolar, além de se apresentar a música e a arte como propositoras da criatividade humana, buscamos sistematizar de forma clara e objetiva as possíveis contribuições que os fundamentos da psicologia soviética podem trazer para o tema em questão. É importante salientar que os tópicos que serão apresentados terão temas individuais e específicos, mas que todos eles estão vinculados ao trabalho educativo em música.

4.1 Criação musical: do senso comum à consciência filosófica

O uso que fazemos do subtítulo do livro de Saviani é bastante intencional nesse momento¹⁶. Na medida em que julgamos ser esse o ponto nodal do presente item, pretendemos, justamente, trazer luz à questão da criação musical, buscando compreendê-la para além de suas aparências imediatas. É de extrema importância que nossa consciência acerca do mundo objetivo seja cada vez mais pautada numa concepção aprofundada da realidade e não apenas em antigos ideais respaldados em argumentos fracos e improváveis.

A criação, de modo geral, tem sido atrelada ao *divino* desde os tempos mais antigos: “no princípio criou Deus os céus e a terra”¹⁷. Durante séculos o homem do mundo ocidental atribuiu toda e qualquer potencialidade criativa ao mundo metafísico, compreendendo a criação – e mesmo a capacidade de criar – como uma dádiva ou um

¹⁶ SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 18ª Ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

¹⁷ (GN1:1).

dom, que, quase sempre, é entendido como algo pertencente a poucos. Essa herança cultural chega aos dias de hoje ainda com muita força e, principalmente entre o senso comum, a ideia de que a capacidade de criar é algo místico mantém-se presente no ideário de muitas pessoas, principalmente quando lidamos com o campo da arte.

Sim, é preciso dizer que, embora tenhamos obtido avanços notáveis na forma de se pensar o processo criativo humano, os fetiches sobre a questão da criação no campo da arte continuam ainda muito arraigados. Não parece fácil aceitar que Michelangelo não tenha sido tomado por um espírito sobrenatural quando esculpia Pietà, em 1497, ou Moisés, quando trabalhava no túmulo de Júlio II. Segue, assim, a ideia de que, para criar, é necessário ter um talento especial. Na música isso também pode ser visto com frequência. Não muito raro o compositor, por exemplo, é entendido com um criador nato; munido de uma capacidade anormal de materializar suas ideias através dos sons.

Importa-nos, todavia, rever tais concepções sobre a ação criadora na vida humana. É necessário entender a criatividade como uma atividade própria ao ser humano, não como algo natural ou inato, mas como resultado da constante busca por conhecer o mundo objetivo e real que nos cerca. A criatividade tendo que ser compreendida, portanto, como um aparato potencial aos homens, conquistado e desenvolvido no seio da vida gregária e não como um atributo “divino”, ou algum tipo de “dom” conferido a apenas alguns indivíduos.

Para olhares menos críticos, a ideia ultrapassada de se vincular a ação criadora humana ao mundo metafísico pode não parecer nociva, uma vez que tal visão não poderia trazer maiores males ao mundo artístico. Essa questão necessita, todavia, de análises sérias e aprofundadas, pois, ao que parece ser inofensivo, subjazem princípios valorativos muito distintos. Poderíamos lembrar, apenas a título de exemplo, do caráter cerceador que se embute na ideia de que a criatividade não pode

desenvolver-se igualmente em todos os indivíduos – assunto sobre o qual dispensaremos maior espaço em tempo oportuno. No momento, contudo, debruçar-nos-emos sobre um dos princípios valorativos presentes na ideia naturalizante do processo criativo humano e que se materializa na questão educacional, podendo ser visto – de forma mais ou menos explícita – em algumas correntes pedagógicas.

É possível observar que, em algumas correntes pedagógicas, a criatividade humana é também entendida como um processo natural e espontâneo humano, sujeito, majoritariamente, aos aspectos de ordem biológica. Nessa linha de pensamento, a criação seria uma propriedade primária da consciência, devendo, como dito antes, submeter-se aos princípios morfofisiológicos de cada pessoa. Essa interpretação sobre o desenvolvimento da criatividade pode ser facilmente notada quando nos atentamos a alguns excertos de autores de relevância no campo da educação e também no trabalho com criação na arte. Vejamos, por exemplo, essa citação de Piaget, quando se refere ao desenvolvimento da criatividade:

Tirei muitos dos meus exemplos da infância, porque é o tempo de maior criatividade do ser humano. No período sensório-motor, por exemplo, antes de desenvolvimento da linguagem, é inacreditável a sua quantidade de invenção e descoberta. Só gostaria de terminar repetindo as palavras de um pesquisador que trabalha conosco em Genebra fazendo experimento com crianças na área da física. Ele disse o que distingue o físico criativo do não criativo: o físico criativo, apesar do seu conhecimento, em uma parte de si tem uma criança com a curiosidade e a candura da descoberta que caracterizam a maioria das crianças até serem deformadas pela sociedade adulta (PIAGET, 2001. Pg. 20).

Utilizamos essa citação de Piaget por julgarmos ser ela um bom exemplo do que buscamos, agora, evidenciar: quando um autor afirma que uma criança perde parte de sua criatividade quando chega à fase adulta, acaba por permitir a interpretação de

que algo de errado ocorreu no processo de desenvolvimento desse indivíduo e que, por consequência, esse erro mantém relações íntimas com seu processo educacional.

Outra citação, agora de Viktor Lowenfeld, um dos grandes nomes do trabalho com arte na educação escolar, afirma que: “provavelmente, o momento mais crítico para o estímulo do pensamento criador é quando a criança começa a frequentar a escola primária” (LOWENFELD; BRITAIN, 1972, p. 52) – referindo-se ao quanto o trabalho de instrução presente na educação escolar pode ser nocivo ao desenvolvimento da criatividade. Um pouco antes, em seu livro *Desarrollo de la Capacidad Creadora*, o mesmo autor assinala que “cada criança tem seu próprio método de organizar seu trabalho. O desenvolvimento dos conceitos criativos surge na própria criança e não pode ensinar-se” (idem, p. 51).

Sabendo que os autores acima mencionados são representantes de linhas de pensamento no campo da educação e do trabalho com arte, nota-se que essas citações nos demonstram a existência de um viés pedagógico – e também psicológico – que, como dito antes, compreende o processo de desenvolvimento da criatividade humana como algo espontâneo, no qual o ato educativo não assume valor de primeira grandeza e onde, pelo contrário, a espontaneidade é tida como o nascedouro de toda boa criação. Vejamos mais exemplos dessa concepção:

Sem embargo, falando em termos gerais, a capacidade criadora tem pouca relação com o campo intelectual. [...] É muito mais importante desenvolver a capacidade criadora do que a competência das crianças, posto que aquela não é fácil de se adquirir mais tarde. [...] O desenvolvimento da capacidade criadora parece atuar com um conjunto de pautas muito diferente do que outros setores do comportamento. [...] Sem embargo, alguns investigadores descobriram que quando a criança chega aos oito ou nove anos ela parece ser muito menos criadora (LOWENFELD; BRITAIN, 1972, p. 53,54).

Essa ideia pode desdobrar-se, ainda, de outras formas. Nas palavras de Gardner (1997, p. 258), em seu livro *As artes e o desenvolvimento humano: um estudo psicológico artístico*, referindo-se ao artista, afirma que o “seu *self* criativo é uma entidade sobre a qual eles não têm nenhum controle consciente”, dando a entender que, no campo da criatividade artística, o próprio artista pode não ter o domínio de seu talento; o que impossibilitaria ainda mais alguma intervenção no processo de formação ou desenvolvimento criativo dos indivíduos.

Schafer, em sua importante obra *O Ouvido Pensante*, quando fala sobre o trabalho com criatividade em música, sugere que o processo criativo deve ser baseado numa aula que valorize menos o ensino e mais a descoberta. Segundo sua concepção, a educação musical – quando pensada para a criatividade – deveria ser preocupar menos com o passado e mais com o presente e o futuro. Para ilustrar essa ideia, Schafer (2011, p. 274) cita uma frase de Marshall McLuhan e afirma que “estamos em uma nova era da educação, que é programada para descoberta e não para a instrução”. Mais adiante, o autor canadense afirma ainda que “numa classe programada para a criação, o professor precisa trabalhar para sua própria extinção” (SCHAFER, 2011, p. 274). A proposta para o desenvolvimento da criatividade defendida por Schafer pode ser facilmente alinhada às ideias dos autores mencionadas acima, na qual a criatividade deve ser entendida com um processo natural humano, fazendo com que a intervenção cultural/educacional de ensino fique em segundo plano.

Paynter, outro autor vinculado mais diretamente à educação musical, parece caminhar nessa mesma direção. Sendo um dos defensores da ideia da chamada “Educação Liberal” – que em meados do século XX levantava a bandeira de uma educação mais voltada aos conceitos e necessidades da sociedade contemporânea, e menos vinculada ao método que prezava pelos conteúdos escolares –, advoga por uma educação que busca ser criativa e que rompe com os métodos pedagógicos musicais

tradicionais. Segundo Paynter, a liberdade dos alunos, a individualidade e a exploração do material disponível seriam alguns dos princípios que deveriam fundamentar uma educação musical criativa. O trabalho com regras e a instrução direta do professor, todavia, não seriam os caminhos mais eficazes (MATEIRO, 2011).

Esses breves exemplos nos mostram claramente a existência de uma linha de interpretação que compreende o processo de desenvolvimento criativo humano de uma maneira bastante específica: quando se trata do assunto criação, o maior destaque é conferido àquilo que o indivíduo tem previamente dentro de si – em seus processos internos de maturação/amadurecimento/desenvolvimento –, e não àquilo que ele poderia fazer para desenvolver sua criatividade, ao longo de todo o seu processo de formação/desenvolvimento.

Com essa rápida análise, percebe-se que parece haver uma contraposição entre ensino/educação/instrução e criatividade. A criatividade humana nos é apresentada como uma espécie de entidade que habita em certos indivíduos de forma mais ou menos intensa e/ou espontânea. Os autores supracitados não negam que todos os indivíduos possam, de alguma maneira, ser um pouco criativos. Todavia, no momento em que antagonizam ensino e criatividade, acabam por nos sugerir uma concepção naturalizante do desenvolvimento da criatividade. Ou seja, a nosso juízo, essa forma de interpretação não é capaz de superar as dificuldades que temos em construir uma sociedade mais criativa; antes, porém, faz com que o grande imbróglio do desenvolvimento da ação criadora humana continue obscuro e sem grandes esclarecimentos. Ao se contrapor ensino e criatividade optamos por transformar a questão em uma espécie de postulado, na qual se encontram poucos caminhos promissores para a pesquisa, por exemplo, em bons caminhos metodológicos.

Nessa direção, como já pretendemos ter deixado claro, aponta-se como alternativa de estudo os fundamentos da psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski e

seus colaboradores. As bandeiras filosóficas, psicológicas e educacionais levantadas por tal autor, parecem-nos um caminho profícuo para lançarmos luz acerca do desenvolvimento da criação musical. Assim, buscamos agora apresentar os fundamentos da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento da criação inferindo-os aos aspectos musicais da criação. Buscaremos, por meio de breves tópicos, trazer e interpretar os fundamentos da psicologia na música, intentando, assim, o alcance de caminhos e possibilidades para o trabalho com educação musical. É preciso dizer, ainda, que nosso trabalho estará em completa dissonância com as concepções que buscam entender o processo criativo humano como um fato espontâneo e natural aos indivíduos, e que nossa compreensão do que venha a ser um caminho adequado para o trabalho com criação em música nos fará remar contra a maré idealista que baseia parte das reflexões atuais.

4.2 O desenvolvimento da imaginação artístico-criativa e seu duplo princípio social

Segundo Vygotski (2001), a imaginação – ao estabelecer conexões diretas entre os elementos da realidade – atua no processo de ultrapassar o limiar das experiências sensoriais, o que possibilita ao homem reordenar sua própria imagem do mundo objetivo, direcionando-o, assim, a uma ação que pode operacionalizar, inclusive, um novo projeto de realidade. Nessa direção, Martins (2013, p. 241) complementa dizendo que a função em destaque desponta, portanto, “como uma das principais expressões da autonomia relativa conquistada pela consciência do homem e, com ela, a possibilidade psicológica para fazer de sua história o produto de sua imaginação”. Destarte, como salienta o próprio Vygotski (2001), à medida que se constitui como uma

união de várias funções em suas peculiaridades, a imaginação deve ser considerada como uma das formas mais complexas da atividade psíquica. Dentre os atributos da imaginação, deve-se reservar um espaço àquela que se apresenta como foco principal de nosso estudo: a criação. Deste modo, doravante, quando nos referirmos à imaginação, estaremos tratando especificamente da *imaginação criativa*.

4.2.1 Imaginação criativa e suas diferentes características

A imaginação criativa, segundo Martins, é responsável pela “idealização de algo que modifica ou transforma a imagem resultante da percepção sensível” (2013, p. 230). Ela, no entanto, ao ser analisada por Rubinstein (1967), subdivide-se em três categorias distintas, que possuem características específicas.

A primeira característica da imaginação criativa diz respeito à ação que, partindo do estabelecimento de novas conexões entre os elementos que foram apropriados pelo conhecimento da realidade objetiva, possibilita o avanço qualitativo das produções humanas, com destaque especial às produções de cunho tecnológico e científico, por exemplo. Vale ressaltar, contudo, que esse avanço qualitativo das produções humanas é fator dependente de condições de vida e educação de qualidade. (DUARTE, 2013).

A segunda característica da imaginação criativa seria aquela que se projeta para um futuro distante, utópico, inclusive. Essa característica imaginativa anuncia aquilo que, muito provavelmente, só irá se concretizar em tempos vindouros, e que hoje pode nos parecer, logicamente, impossível. Vigotski (2009), na esteira dessa discussão, ilustra essa característica ao afirmar que “a chama tênue do graveto de uma árvore

resinosa, a grosseira tocha primitiva, leva-nos por uma longa série de invenções até a iluminação a gás e a elétrica” (p. 15); façanha que ao homem primitivo, provavelmente, não passava de um sonho. Vigotski ainda nos direciona a outra reflexão, pois, ao atentar para criação do novo, afirma que se levarmos em conta os “grãozinhos insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos” (2009, p. 16). Tal afirmação é feita para ressaltar o valor das objetivações de uma nova realidade concreta, como também para desmistificar a ideia de que apenas aos grandes “gênios” pertence a possibilidade criar, e que a imaginação criativa não seria potencialidade de todo o homem e mulher humanizado/a.

A terceira característica da imaginação criativa seria sua especificidade artística; ponto nodal de nosso tópico de estudo. A característica artística diferencia-se das outras à medida que não cria aparatos de ordem física. Como expressa Martins (2013, p. 230), a característica artística da imaginação “não cria, necessariamente, uma nova situação alterando o disposto na realidade, mas visa à sua materialização estética”. Vejamos o que diz o próprio Rubinstein (1967, p. 367), citado por Martins:

A observação da realidade, sem dúvida, não significa, naturalmente, uma reprodução fotográfica ou uma cópia do percebido. O dado diretamente pela percepção é, na experiência cotidiana, em sua maior medida, casual. Não se destaca nela a característica que determina o semblante de um homem, de um acontecimento ou de um fenômeno. O [...] artista não somente dispõe de uma técnica para expressar o que vê, mas o vê também de forma diferente em relação a um indivíduo artisticamente insensível. A missão da obra de arte é a de mostrar aos demais o que o artista vê com tal plasticidade para que também possam compreendê-lo (RUBINSTEIN, 1967, p. 367 apud MARTINS, 2013 p. 231).

Em relação aos processos que se estabelecem entre imaginação e percepção, e que acabam por modificar a própria relação do indivíduo artista com o campo perceptual, não nos ateremos nesse momento. Outrossim, direcionaremos nossa atenção da esfera das experiências ideais do plano artístico aos ultimos objetivos da realidade, sem a qual a obra de arte não conquista materialidade ou valor artístico. Para tanto, partiremos na direção daquela que a partir de agora chamaremos imaginação artístico-criativa, buscando compreender sua dupla ordem social.

4.2.2 Primeiro princípio social: o desenvolvimento da imaginação artístico-criativa

Para se falar em imaginação – seja qual for sua dimensão – é necessário reconhecer qual é sua principal característica em relação a outras funções psíquicas humanas. Vygotski (2001), em seu texto “*A imaginação e seu desenvolvimento na idade infantil*” nos introduz ao tema dizendo que a principal diferença entre a imaginação e as demais formas da atividade psíquica humana consiste no seguinte: “a imaginação não repete em iguais combinações e formas as impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas sim constrói novas séries a partir das impressões anteriormente acumuladas” (p. 423).

Ainda no referido texto, o autor russo, ao nos apresentar qual era o ideário a respeito do desenvolvimento da imaginação em seu tempo, afirma que saber que o substrato real da função em destaque é a conexão desta com a experiência anteriormente acumulada não resolve o problema. Era preciso descobrir o que permite representar de forma totalmente nova, em uma nova combinação, todas essas impressões acumuladas na experiência (VYGOTSKI, 2001). Nessa direção, Vigotski tece várias críticas às correntes de pensamento associacionistas e intuitivistas, vigentes

em seu tempo, dizendo que o problema da criação humana não era resolvido, mas, pelo contrário, convertido em postulado. Afirmava ainda que tais correntes, advindas do seio idealista de seu tempo, acabavam por considerar a imaginação como uma propriedade primária da consciência. Para Vygotski,

por esse caminho os idealistas chegam com frequência a considerar a percepção como um caso particular da imaginação. A percepção, dizem, é uma imagem figurada da realidade, criada pela mente, que se embasa como um ponto de apoio na impressão e que deve sua origem e aparecimento da atividade criativa da própria cognição (VYGOTSKI, 2001, p. 426 – 427)¹⁸.

Como base em tais argumentos, os psicólogos idealistas acabavam por atribuir à consciência uma propriedade criativa primária. Diziam que a imaginação, no conjunto das atividades primárias da consciência, era propriedade existente desde o momento do nascimento. Vygotski vai dizer que tal concepção trata-se, porém, de um grande equívoco. E para isso vai gastar grande parte de seu texto expondo a base material do desenvolvimento da imaginação, mostrando que esta não pode radicar-se, senão, por um profundo conhecimento processado do mundo real.

Vygotski nos diz que, como função que se complexifica mediante dadas condições de construção subjetiva da realidade objetiva, a imaginação dependerá de um estreito relacionamento com a linguagem. Segundo o autor, exemplo desta importante relação entre imaginação e linguagem pode ser visto nas crianças surdas

¹⁸ No original em espanhol: “Por esse caminho, los idealistas llegan con frecuencia a considerar la percepción como un caso particular de la imaginación. La percepción, dicen, es un imagen figurada de la realidad, creada por la mente, que se basa como en un punto de apoyo en la impresión exterior y que debe su origen y aparición a la actividad creativa de la propia cognición”.

que, sendo, por muitas vezes, destinadas à mudez, acabam por apresentar grande carência de comunicação através da linguagem, tornando-se, assim, portadoras de formas de imaginação muito pobres, escassas e, por vezes, rudimentares (VYGOTSKI, 2001).

Coerente à tese que defendia, Vygotski (2001) vai mostrar que “a linguagem é capaz de liberar a criança de suas impressões imediatas do objeto” (p. 432). Essa liberdade proporcionada pela linguagem, ao desatar a criança de suas impressões imediatas, de seus limites, pode direcioná-la a um patamar superior de abstração, bem como possibilitar uma expressão mais concreta de sua imaginação. “Isso lhe brinda com a possibilidade de desenvolver com extraordinária liberdade a esfera das impressões designadas mediante palavras” (p. 433).

Eis, pois, aquele que intitulamos primeiro princípio social. Conforme disposto por Vigotski, no cerne do surgimento e desenvolvimento da referida função reside a internalização dos signos culturalmente formados a respeito do conhecimento subjetivo do que existe da realidade objetiva, condição *sine qua non* para o salto qualitativo da imaginação.

A proposição vigotskiana sobre o desenvolvimento da imaginação é de grande valia para o campo das artes, sobretudo no que diz respeito à música e seu ensino. Se fizermos a apropriação dos pressupostos de Vigotski veremos que a imaginação artístico-criativa não pode efetivar-se, senão, por um profundo conhecimento da realidade artística da qual dispõe o indivíduo. A imaginação artístico-criativa – que traduzida para a música poderia desembocar na criação musical – demonstra sua primeira dependência social quando limita-se a surgir e desenvolver-se no indivíduo apenas sob condições de internalização dos signos musicais. Em outras palavras, significa dizer que o desenvolvimento da criação musical depende, em

primeira instância, de uma relação social significada de interação com a realidade musical.

Coerente com o referencial que adotamos nesse estudo, toda a possibilidade de desenvolvimento de uma imaginação artístico-criativa musical que busca fazer eco a fatores metafísicos, genéticos e, inclusive, a uma suposta inspiração sem bases objetivas, é falsa. O indivíduo, para criar musicalmente precisa, antes de mais nada, ser conhecedor de uma realidade musical. O grau qualitativo desta realidade musical a qual dispõe o indivíduo se traduzirá nos diferentes graus de riqueza de suas possíveis criações. Podemos imaginar, por exemplo, duas crianças de 4 ou 5 anos que frequentam o ambiente escolar. Suponhamos que sua escola de Educação Infantil lhes ofereça aulas de música, e que essas aulas de música tenham como base a exploração de uma bandinha rítmica. Quando essas crianças forem aprender o que é um chocalho elas poderão passar por dois caminhos: 1) uma das crianças irá conhecer apenas um tipo de chocalho. Ela poderá tocá-lo e perceber que tipo de som esse instrumento pode fazer. 2) a outra criança poderá conhecer vários tipos de chocalhos, de tamanhos e timbres variados – de diferentes cores, inclusive. Ela poderá tocar e experimentar cada um deles e perceberá as várias possibilidades sonoras que podem ser extraídas dos diferentes instrumentos. A relação de conhecimento da realidade musical será diferente para essas duas crianças. Para uma delas, a palavra chocalho irá sempre remeter sempre a um instrumento específico. Para a outra, no entanto, a palavra chocalho representará uma série de instrumentos – de uma mesma família – mas com especificidades diferentes. Além das mudanças psíquicas que esse conhecimento variado irá promover na segunda criança – a criança terá que compreender que vários objetos que possuem diferenças entre si são nomeados da mesma forma. Isso incidirá sobre o desenvolvimento psíquico da criança, fazendo com que ela seja obrigada a desenvolver mecanismos de percepção que sejam capazes de decodificar todos os detalhes – ela terá também uma maior possibilidade de uso dos diferentes tipos de chocalho, o que pode lhe proporcionar diferentes formas de

experimentação, ampliando ainda mais sua capacidade imaginativa em relação ao uso daquele instrumento.

À vista disso, ressaltamos a importância de se proporcionar ao indivíduo a maior variedade possível de relações concretas e significadas do universo musical. Questão que nos direciona a uma reflexão a respeito do quanto a igualdade material incide ou não na formação dos educandos – não apenas pela maravilha das objetivações humanas –, mas justamente por ser ela condição nodal para o desenvolvimento do psiquismo. Uma adequada formação musical demanda ambientes musicais elaborados, em todos os sentidos da palavra. Condição que, diretamente ligada ao conhecimento equânime da realidade objetiva, é base de toda e qualquer criação.

4.2.3 Segundo princípio social: a materialização da imaginação artístico-criativa

Após termos analisado o primeiro princípio social da imaginação artístico-criativa, deparamo-nos com novos horizontes. Pois, o ser humano desenvolvido, que conseguiu suplantar suas concepções imediatas da realidade, dirigindo-se assim a um novo grau de acuidade em seu processo de imaginação criativa, carece, agora, de mecanismos materiais que lhe possibilitem concretizar suas objetivações. No campo das artes esta necessidade é ainda mais latente, visto que, nem sempre, dispõe-se de mecanismos objetivos para a materialização das criações artísticas. Na esteira dessa discussão, muitos outros detalhes poderiam ser explanados, englobando as diferentes linguagens artísticas. Não o fazemos, todavia, por resguardamos nosso intento inicial de enfoque na área da música, sobre a qual dispensaremos no próximo espaço.

O segundo princípio social da imaginação artístico-criativa se refere especificamente à materialização estética, também social, das criações advindas da base de apropriação cultural a qual nos referimos anteriormente. Seria o mesmo que dizer que, ao deparar-se com a série de construções imaginativas forjadas em sua mente – fruto de suas relações com o universo musical –, o indivíduo necessitará de estruturas materiais e estéticas para concretizar/expressar sua criação. Aqui, portanto, vê-se claramente aquela que denominamos de duplo princípio social. Pois, se por um lado o indivíduo necessita de relações sociais e culturais de significações – do mundo real – para desenvolver sua potencialidade criativa, destas mesmas relações dependem também os meios para se obter os mecanismos materiais para a efetivação daquilo que antes não passava de uma imagem¹⁹.

Para elucidarmos nossa ideia, recorremos novamente à tese da música como sendo uma espécie de linguagem. Deve-se ressaltar, contudo, que a concepção de música como linguagem que adotamos não alude à visão que – muito presente no senso comum – a entenda como “linguagem universal”. Pareando-nos com as ideias de Penna (2012) pretendemos deixar claro que o que defendemos aqui é a ideia de que a música não é uma linguagem universal. Na instância de fenômeno é, sem dúvida, universal, mas como linguagem é culturalmente construída na ação dos seres humanos.

A ideia de música como linguagem traz, ainda, outras notas explanatórias. Pois, ao adotar-se tal concepção, esquece-se, como muita facilidade, que a música, como linguagem, demanda uma série de normas e convenções “gramaticais” que

¹⁹ Ressalta-se aqui, de antemão, a relação dialética subjacente a esse processo. Pois ambas as dependências estão profundamente ligadas. Fato que pode ser visto na simples passagem lógica na qual, no processo de constituição da primeira dependência, nota-se, também, aspectos da segunda. Ou seja, enquanto se vê imerso no mundo das apropriações musicais culturais – que lhe possibilitam o desenvolvimento de imaginação artístico-criativa –, o indivíduo encontra-se, também, nos domínios da segunda dependência social – que lhe possibilita a aquisição de mecanismos materiais e estéticos para constituir aquilo que imaginava.

precisam ser levadas em consideração. Como esclarece Schroeder (2005, 2012) a linguagem musical traz em seu bojo exigências requeridas ao seu domínio. Também na concepção de música como linguagem buscamos aludir à ideia de que a música possui ferramentas específicas necessárias a seu uso, e que o uso desse instrumental requer relações mediadas por regras e significações coletivas compartilhadas historicamente.

Apesar de sua grande margem interpretativa, o conceito de música como linguagem é usado propositalmente, pois intenta o estabelecimento de relações com a tese vigotskiana mencionada anteriormente, de que imaginação e linguagem possuem estreitos laços de dependência. Pois se, como afirma Vigotski, a linguagem incide de forma expressiva no desenvolvimento da função psíquica imaginativa, é viável pensar, então, que existem conexões muito próximas entre o desenvolvimento da criação musical e a apropriação dos elementos da linguagem musical. Logo, à medida que adquire domínio sobre os mecanismos de materialização da linguagem musical construídos historicamente pela humanidade ao longo de seu percurso, o indivíduo amplia não apenas seu acervo de significações, mas, por meio da apropriação destes mecanismos, consegue materializar de forma estética o fruto de sua imaginação, concretizando, assim, sua arte. Ou seja, o conhecimento concreto do universo musical que foi proporcionado ao indivíduo, vai agora, por meio de sua experiência de vida e educação, sendo transformado em novas formas de conhecimento objetivo. O que torna esse processo possível é justamente a possibilidade de materialização de ideias, que se efetiva por meio da apropriação dos domínios técnicos, possibilitando assim materialização e a compreensão social das novas ideias. Isso pode ser facilmente compreendido quando nos voltamos às novas formas de escrita musical que têm surgido na atualidade. No *Motet in D Minor - Beba Coca Cola* de Gilberto Mendes, por exemplo, temos uma clara demonstração de como a busca por materializar as novas possibilidades musicais podem gerar a criação de uma série de novas possibilidades no momento de se escrever a música que se executa. Logo, para materializar suas ideias, Gilberto Mendes teve que recorrer a novas formas de escrita musical, e esse processo

acaba modificando não apenas aquilo que se conhece de música, mas também a própria possibilidade de descrição que a ela será requerida.

Ao defendermos tal tese – o caráter inteiramente social da criação e também da materialização artística e musical – somos compelidos a conferir destaque aos mecanismos de educação musical, e a importância que o processo ensino/aprendizado exerce sobre o desenvolvimento criativo dos indivíduos. Se o desenvolvimento da imaginação artístico-criativa demanda, como vimos, um duplo princípio social – tanto para sua internalização quanto para sua materialização –, o processo de formação do indivíduo deve ser visto como um ponto nevrálgico se anelamos a construção de uma sociedade mais criativa. Isso significa dizer que, para que o ser humano continue enriquecendo suas produções artísticas e musicais, é necessário possibilitar que as aquisições do campo artístico – em suas formas mais desenvolvidas – sejam conquistas garantidas, de forma isonômica, para todos os indivíduos.

Como vimos no decorrer do texto, a todo momento foram feitas considerações a respeito do caráter social do desenvolvimento da imaginação artístico-criativa, apontado para a tese de que a criatividade, para surgir e efetivar-se, demanda uma dupla dependência social, a saber, a estreita relação entre imaginação e conhecimento do mundo real – gênese de seu surgimento e desenvolvimento –, e a apropriação dos mecanismos musicais requeridos à sua materialização estética. Condição que, como colocado, postula-se como sendo inalienável ao desenvolvimento pleno das máximas potencialidades criativas humanas.

Os indivíduos, desde sua mais tenra idade, precisam ser submetidos a adequadas condições materiais de vida e educação para que possam, assim, galgar os patamares do pleno caráter artístico-social da personalidade humana. Entendendo, portanto, como afirma Frederico (1997), que a arte é memória da humanidade, e o indivíduo que dela se apropria, modificando-a, recriando-a e requalificando-a, revive um

momento de ressignificação que é capaz de levá-lo ao encontro com o verdadeiro gênero humano. Indivíduo este, que, reencontrado e identificado com a humanidade, volta ao cotidiano, mas agora como homem enriquecido, que conheceu uma experiência vital e que está pronto para olhar a realidade que o cerca com outros olhos, com os olhos da criação²⁰.

Ao discorrermos sobre as dimensões sociais da imaginação/criação, notando os inúmeros detalhes que a compõem. A partir disso, chegamos ao tema da reprodução e o quanto ele se relaciona com o processo criativo em música.

4.3 A relação entre reprodução e criação

A palavra reprodução não tem sido vista com bons olhos nas últimas décadas. Sobretudo no campo da Educação, o ato de reproduzir algo geralmente está associado a alguns tipos de vícios, como a passividade, a acriticidade ou até mesmo à omissão e à inércia. Nessa direção, como apontam algumas linhas contemporâneas de

²⁰ É importante ressaltar que, à essas duas questões de ordem social que apresentamos como caminho do processo criativo humano, vincula-se também uma terceira via. Pois, na medida em que se faz necessária a apropriação dos materiais psíquicos para a existência da criação, bem como os aspectos técnicos para sua representação e materialização, acontece uma terceira via, na qual a criação, uma vez materialidade, é compreendida e entendida também sob condições sociais. Ou seja, se no primeiro momento a criação mantém estreitas relações com apropriação do mundo material por meio dos signos sociais e no segundo momento a imaginação acaba por se materializar pelas vias sociais de produção humana, no terceiro, o ciclo conclui-se quando essa produção artística (fruto da imaginação e materializada pelas convenções humanas) é socializada; transmitida e compreendida socialmente entre os seres humanos.

educação²¹, a reprodução²² poderia ser entendida como uma inimiga, caso aneemos o progresso na formação de sujeitos.

Semelhante ao que acontece em outros itens deste trabalho, queremos direcionar nossa reflexão para o lado oposto dessa ideia. Pois, com base na interpretação que fazemos acerca do processo de desenvolvimento humano, a reprodução não deve ser vista como algo que se preste a obliterar a criatividade humana, mas, pelo contrário, entendemos que ela foi e é um processo necessário para o próprio desenvolvimento da potencialidade criativa no decorrer na história humana.

Para iniciarmos nossa discussão sobre a importância da reprodução, podemos tomar como exemplo o que acontece na dinâmica do academicismo científico. Quando se inicia a realização de um projeto de pesquisa, seja em nível de graduação ou pós-graduação, é muito comum que o professor (a) responsável pela orientação peça para que o estudante inicie seu trabalho fazendo um vasto levantamento do material já existente sobre objeto de estudo. Com efeito, conhecer o estado da arte a qual nos propusemos a desvelar é um passo indispensável para que possa haver, de fato, alguma contribuição de relevância para o campo das ciências. Menosprezar aquilo que existe não é um caminho saudável de pesquisa.

Algo semelhante acontece com o processo de formação humana, de forma mais ampla. Como apontam as considerações da psicologia histórico-cultural²³, o ser

²¹Conferir o livro *Escola e Democracia*, Saviani (2009), para maiores informações das vertentes pedagógicas às quais fazemos referência.

²² Vale salientar que a palavra reprodução deve sempre ser compreendida em sua dimensão dialética, quando usada nesse texto. Para aprofundamento acerca da visão dialética de reprodução, conferir Duarte (2016).

²³Conferir Vygotski (1995; 1997; 2001); Luria (1979) e Leontiev (1978).

humano detém suas possibilidades de desenvolvimento apenas nas relações de ordem social. Isso significa dizer que todo e qualquer atributo do gênero humano que conhecemos hoje é fruto de um longo processo que foi e é marcado, principalmente, pela relação dialética que existe entre objetivação e apropriação (DUARTE, 2013). É nesse momento que trazemos à discussão a questão da reprodução, adiantando que ela será compreendida aqui como mola propulsora da criação.

Quando interpretamos o processo de desenvolvimento humano pelas vias do materialismo histórico queremos dizer que, para humanizar-se, o ser humano precisa passar por um longo processo de apropriação do gênero humano. O gênero humano, como explicitado no capítulo anterior, materializa-se no conjunto de objetivações criadas pela humanidade ao longo das eras, e que, por meio da vida e educação em sociedade é transmitido às novas gerações através do processo de apropriação. Ou seja, todos os significados sociais que estavam encarnados nas objetivações – e que, portanto, reproduzem os traços essenciais da humanidade – são cristalizados nos novos indivíduos por meio da apropriação.

Encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstanciais que, embora seja, por um lado, modificada pelas novas gerações, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial (MARX e ENGELS, 2007, p.43).

A citação de Marx e Engels que acabamos de ler, além de respaldar o que foi dito no parágrafo anterior, permite-nos interpretar que, quando a atividade humana acumulada pelas antigas gerações é apropriada pelas novas gerações, ocorre, por

assim dizer, uma espécie de reprodução, na qual o acervo humano – que antes era externo – passa a ser interno ao indivíduo. Ou seja, o processo de apropriação reproduz o gênero humano existente nos novos indivíduos.

A apropriação a qual nos referimos nada mais é do que a reprodução do gênero humano nos novos indivíduos. Quando nos apropriamos do legado histórico humano estamos reproduzindo em nós mesmos a humanidade que foi historicamente produzida. Reproduzir, não seria, portanto, diminuir as capacidades criativas ou mesmo uma forma de trazer malefícios à formação dos indivíduos. Mas, em oposto, seria o processo pelo qual os seres humanos assimilam as aptidões historicamente formadas pela espécie humana (LEONTIEV, 1978).

Entendendo a existência de um processo de reprodução na formação dos indivíduos, é importante, agora, estabelecer relações mais próximas com o campo do trabalho criativo em música. Assim como acontece no processo de humanização – de maneira geral – ocorre também no campo da educação musical. A reprodução na música precisa ser entendida como um mecanismo de internalização dos sentimentos humanos que foram objetivados por meio das – e nas – criações musicais, e não como uma forma de bloquear o surgimento de novas ideias. Quando defendemos que o aluno precisa reproduzir os modelos e as referências musicais que lhe são oferecidas no seu processo de formação, queremos dizer que é justamente – e unicamente – por meio desse processo que novas possibilidades podem surgir. Como afirma Vygotski (1998) em seu livro *Psicologia da Arte*, as obras de arte são, de certa forma, uma técnica socialmente criada para a materialização dos sentimentos humanos. É por meio dos feitos artísticos – literatura, música, artes visuais etc – que os sentimentos e as necessidades humanas são transformados em objetos. Essa questão é de grande importância para o assunto do presente item, pois, ao reproduzirmos determinada música, por exemplo, estamos nos apropriando de todo os aparatos sociais, técnicos e sentimentais que foram requeridos a sua criação.

Naturalmente o leitor pode não notar qual viria ser a relação entre o processo de reprodução e criação, propriamente dito. É preciso compreender, contudo, que, no momento em que reproduzimos em nós aquilo que já foi produzido por outros indivíduos, estamos, na verdade, criando uma relação entre a individualidade que nos pertence e toda a memória que existe no gênero humano. Isso significa dizer que novas necessidades acabarão por surgir em nossa prática, e essas novas necessidades irão nos direcionar à criação de novas formas e maneiras de satisfação dessas necessidades. Assim, ao reproduzirmos uma peça musical ou mesmo, de certa forma, um método de ensino de harmonia ou instrumento, estamos – com base na relação dialética que existe em todo esse processo –, possibilitando a criação de novas necessidades e, naturalmente, de novas possibilidades no campo da música. Quando um coro de câmara contemporâneo reproduz uma peça polifônica de Orlando di Lasso, ele o faz com base na experiência musical que tem na atualidade. E mesmo que essa interpretação se proponha a ser feita com a maior proximidade possível com o estilo franco-flamengo da renascença, a própria concepção, a compreensão e a interpretação dessa peça será feita a partir das convenções musicais que existem na atualidade. Ocorre, portanto a seguinte equação: 1) a forma como compreendemos a música nos dias hoje é fruto de um longo processo, no qual as influências passadas são de grande relevância. 2) Mesmo quando nos propomos a interpretar uma peça de outro período, o fazemos com base nos padrões e nas concepções que pertencem à atualidade. 3) Essa relação entre a reprodução do antigo pelas vias de interpretação do atual, acaba por gerar novas experiências, novas necessidades no campo da prática.

Todas essas colocações têm o objetivo de ilustrar como a reprodução é importante no campo da música, sobretudo quando queremos trabalhar com uma proposta criativa. É por meio da reprodução – e do surgimento de novas necessidades que ela é capaz de produzir nos indivíduos – que caminhamos para a criação de novas possibilidades em todas as esferas da vida humana e, obviamente, na música. Negar a necessidade de reprodução dos modelos ou do acervo de produções artísticas que nos

precedem, é também negar as possibilidades de superação daquilo que já foi produzido.

É preciso dizer, por fim, que o que o aluno deve reproduzir em todo seu processo de formação é experiência humana que se tornou objetos artísticos, por meio do processo de objetivação, e não meramente a simples execução mecânica dos construtos artísticos. É preciso compreender que a criação nunca parte do nada, e que há um complexo processo dialético envolvendo toda essa questão. A objetividade mantém, portanto, relação íntima com a subjetividade, e a criação acaba por ser, de forma geral, a transformação de algo já criado. É sempre através dessa via de mão dupla e de todo esse processo contraditório que devemos aprofundar nossos estudos em busca de uma educação musical criativa.

4.4 Criação musical na infância e o paradoxo da involução criativa

Muito recorrente em nosso tempo é a ideia de que as crianças são munidas de uma capacidade criativa muito superior à dos adultos. É como se os pequeninos, durante um curto tempo de sua vida, estivessem livres da rude monotonia que existe na rotina adulta, tendo, assim, muito mais possibilidades de expressar suas ideias. Embora essa visão seja encontrada também entre o ideário do senso comum, é preciso dizer que, via de regra, ela é muito mais difundida no campo acadêmico. Essa afirmação pode ser rapidamente compreendida. Na concepção popular, por exemplo, as ideias das crianças acabam sendo tomadas como devaneios e, por muitas vezes, acabam por não receber o devido destaque na percepção dos adultos. Já no âmbito escolar, a criança tem uma maior possibilidade de ter suas ideias vistas com um pouco mais de seriedade – uma vez que, segundo algumas concepções pedagógicas, esse seria o

momento de maior capacidade criativa da vida humana; um momento que deveria ser respeitado e incentivado.

Muitos são os autores que defendem essa ideia. Lembrando apenas de alguns que já foram mencionados, encontramos Gardner (1997), Lowenfeld e Brittain (1972), Piaget (2001) e ainda outros como, por exemplo, Von Glaserfeld (1996) e Perrenoud (1995). A grande maioria deles, vinculada ao lema pedagógico denominado de “Aprender a aprender” – do qual falaremos mais adiante. Em suma, o que pretendemos dizer é que, quando se trata de discutir a questão da criatividade, as crianças não só ganham destaque por receberem o maior número de literatura, como também por serem consideradas ícones da capacidade criativa humana.

Essa ideia tem ganhado cada vez mais espaço na música, sobretudo nas temáticas específicas da educação musical²⁴. Numa aula de musicalização, por exemplo, é comum ver as primeiras interpretações ou composições das crianças sendo tidas como grandes demonstrações de criatividade – mesmo que se faça uso de elementos extremamente rudimentares. As perguntas que nos fazemos são as seguintes: será que isso é realmente um fato? As crianças são mais criativas do que os adultos? Será que a vida adulta oblitera a criatividade? Tornamo-nos menos criativos quando nos desenvolvemos intelectualmente?

É preciso dizer que os fundamentos da psicologia histórico-cultural estão em total dissonância com essa concepção acerca da suposta capacidade criativa infantil. Contrapor o desenvolvimento da criatividade com o processo de desenvolvimento das demais funções psíquicas humanas seria um grande equívoco. Como afirma o próprio Vigotski,

²⁴ Ver, por exemplo, Schafer (2011) e Ponso e Beyer (2009).

essa afirmação não reside em exame científico, pois sabemos que a experiência da criança é muito mais pobre do que a do adulto. Sabemos também que seus interesses são mais simples, mais pobres, mais elementares; por último, sua atitude em relação ao meio ambiente carece de complexidade, de precisão e da variedade que caracteriza a conduta do adulto, tudo que constitui os fatores básicos, determinantes da função imaginativa. A imaginação na criança, como se deduz claramente de tudo isso não é mais rica, mas mais pobre do que a do adulto. No processo de desenvolvimento da criança se desenvolve também a sua imaginação, que alcança sua maturidade só na idade adulta (VIGOTSKI, 2003, p. 40).

A psicóloga Lígia Martins, compartilhando desse mesmo fundamento teórico, elucida essa afirmação vigotskiana dizendo que a imaginação da criança é debilitada, e que em função dessa debilidade – que muitos tomam por superioridade – a imaginação acaba se adiantando ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Assim, as conexões entre pensamento, objetos e conceitos plenos acabam não sendo realizadas com base no conhecimento da realidade concreta. Ainda segundo a autora, “a suposta superioridade na imaginação infantil outra coisa não é, senão mais uma expressão do pensamento sincrético [...] na qual a imaginação é fundamentalmente emocional e calcada em elementos associados por inferência subjetiva” (MARTINS, 2013, p.239).

Dessa forma, fica evidente que, à luz da psicologia histórico-cultural, a ideia de que as crianças seriam mais criativas é fruto de uma concepção errônea na interpretação do processo de desenvolvimento humano. Se assim o fosse, a função psíquica imaginação seria a única função portadora de um caráter involutivo. Ou seja, enquanto as demais funções humanas – sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento – caminham para um gradativo processo evolutivo, a imaginação iria sendo perdida ao longo do processo de formação dos indivíduos; uma concepção que, logicamente, não pode manter-se.

É preciso compreender o desenvolvimento da criatividade como um processo inteiramente ligado a toda a trajetória de formação de cada pessoa. Ao invés de entendermos as crianças como seres altamente criativos, precisamos compreender que a maioria de suas produções é, em verdade, uma demonstração de sua ignorância. É justamente por ignorarem a realidade objetiva que as cercam que as crianças são capazes de imaginarem o logicamente inimaginável. Quando uma criança diz, desenha ou executa algo incompreensível pela razão, ela está demonstrando o quanto o conhecimento da realidade objetiva ainda lhe é alheio.

Exemplificando a assertiva de que o desenvolvimento da imaginação ocorre com base em todo o processo de desenvolvimento psíquico da criança, Vigotski aborda a relação entre imaginação e linguagem. Embora já tenhamos feito menção a essa relação num momento anterior de nosso texto, julgamos a retomada dessa ideia bastante apropriada. Vigotski critica a concepção idealista de Freud e Piaget – que, diga-se de passagem, exercem grande influência no pensamento contemporâneo – afirmando que, ao esquecerem da importância da linguagem, esses autores acabam por definir que a imaginação é apenas uma expressão do pensamento autista, não tendo assim, vínculos com outros processos psíquicos do ser humano. O autor russo, pelo contrário, demonstra a importância da linguagem no desenvolvimento da imaginação, dando o exemplo de que as crianças que têm problemas de linguagem têm, de forma geral, uma imaginação muito mais debilitada. Segundo Vigotski, “a linguagem libera a criança das suas impressões imediatas sobre o objeto” (VYGOTSKI, 2001, 432-433), fazendo com que elas alcancem, assim, a ampliação de sua capacidade imaginativa.

Todos esses argumentos pretendem convencer de que a imaginação infantil não é, de maneira alguma, superior à dos adultos. Embora existam adultos pouco imaginativos, é importante lembrar que essa fatalidade advém de uma série de fatores psíquicos, educacionais, motivacionais etc., e não de uma suposta perda criativa

característica da fase adulta. Dessa forma, a maneira que é própria à infância de lidar com as inúmeras facetas do mundo objetivo não pode ser tomada como uma atitude criativa, mas sim como a de um indivíduo que está em um processo de liberação de suas impressões imediatas do mundo concreto (VYGOTSKI, 2001).

Naturalmente não queremos permitir que essa forma de interpretar a imaginação infantil seja entendida como uma maneira de desmerecer o trabalho de nossas crianças. Em primeiro lugar, é preciso dizer que, por mais inconcebível que seja determinada criação infantil, ela é fruto de uma trabalhosa – e por vezes até mesmo dolorosa – tentativa de compreender a realidade concreta que a cerca. É preciso reconhecer esse esforço e buscar, por meio de uma ação educadora, incentivar, promover e enriquecer as possibilidades para que a capacidade criativa das crianças continue a se desenvolver. Importa-nos compreender, contudo, que todas as possibilidades criativas de uma criança subjugam-se à qualidade e às características de seu processo social e histórico de desenvolvimento. O bom andamento dos diferentes estágios do processo de desenvolvimento da imaginação humana atrela-se, dessa forma, a toda a trajetória de formação dos indivíduos, vinculando-se àquilo que receberam ou deixaram de receber.

4.5 Imaginação e criação musical na infância

Ao falarmos dos processos de criação, precisamos, em primeira instância, vinculá-los aos processos de desenvolvimento da imaginação. Em verdade, a função criadora que desponta no homem surge apenas como um dos atributos da imaginação. Logo, para criar é necessário imaginar. Pois bem, Vigotski aborda o tema criação em alguns de seus textos. Falando especificamente sobre imaginação e criação

encontramos, por exemplo, a conferência *A imaginação e seu desenvolvimento na infância* (VIGOTSKI, 1998) e o livro intitulado *Imaginação e criação na infância* (VIGOTSKI, 2009). Nesse segundo, contrapondo-se às concepções de distintas correntes da psicologia a respeito dessa temática, o autor elenca pontos de vista teóricos para uma forma diferente de se pensar o desenvolvimento das funções imaginativas e criativas do homem.

Sendo pleno conhecedor da psicologia associacionista, segundo a qual as funções psíquicas do ser humano constituem-se como uma junção de elementos distintos, Vigotski se apropria dialeticamente de algumas de suas descobertas e ressalta que a grande colaboração dessa corrente de pensamento foi a ideia de que a base da nossa imaginação é fruto das experiências anteriormente acumuladas (VIGOTSKI, 1998); o surgimento do novo, no entanto, o ato de criar, ainda permanecia em aberto.

Vigotski também se opõe à psicologia intuitiva ou idealista, a qual, segundo ele, transforma o problema em postulado; ao invés de explicarem como na consciência se origina a atividade criativa, os idealistas afirmam ser a imaginação criadora uma propriedade primária – quer dizer, existente desde o nascimento – da consciência. Esse princípio, segundo o autor, acaba gerando um novo problema: como explicar o surgimento da imaginação ao longo do processo de desenvolvimento histórico do homem?

Outra questão que parece não encontrar resposta nessa concepção psicológica é a natureza da imaginação. Numa análise dos trabalhos piagetianos sobre a imaginação, que se baseiam, sobretudo, em Freud, Vigotski afirma: “esses autores consideram a imaginação, em suas formas primárias, como uma atividade subconsciente, como uma atividade que não serve ao conhecimento da realidade, mas

à obtenção de prazer, como uma atividade não-social, de caráter não-comunicável” (1998, p. 118).

Em seu trabalho *Imaginação e criação na infância* (2009), Vigotski apresenta de modo mais aprofundado as questões tratadas na conferência. Destacam-se nesse texto dois aspectos importantes que interessam a esta pesquisa. O primeiro deles seria a atividade criativa ou imaginativa da criança que acontece com base em suas experiências concretas de vida e não a partir de elementos dados a priori; e segundo, o papel da escola, do educador, da cultura, no desenvolvimento desse processo.

Tratando com um pouco mais de atenção esse segundo aspecto exposto por Vigotski – o papel da escola, do educador, da cultura, no desenvolvimento dos processos de imaginação e criação –, podemos dizer que, na concepção da psicologia histórico-cultural, “a imaginação conquista suas propriedades graças aos vínculos com a linguagem, isto é, no processo de comunicação entre os indivíduos, encontrando na atividade social, coletiva, a condição de sua emergência” (MARTINS, 2013, p. 235.). Segundo o autor russo:

A investigação tem mostrado que não só a linguagem, mas a vida ulterior da criança serve ao desenvolvimento de sua imaginação; semelhante papel o desempenha, por exemplo, a escola, onde a criança pode pensar minuciosamente algo em forma imaginária, antes de levá-lo a cabo. Isso constitui, indiscutivelmente, a base de que precisamente durante a idade escolar se estabelecem as formas primárias da capacidade de sonhar no sentido próprio da palavra, quer dizer, a possibilidade e a faculdade de entregar-se mais ou menos conscientemente a determinadas elucubrações mentais, independentemente da função relacionada ao pensamento realista. (VYGOTSKI, 2001, p.433)²⁵.

²⁵ No original em espanhol: “las investigaciones han mostrado que no sólo el lenguaje, sino la vida ulterior del niño sirve al desarrollo de su imaginación; semejante papel lo desempeña, por ejemplo, la escuela,

Essa citação de Vigotski nos direciona a dois pontos cruciais de nosso objeto de estudo: primeiro, a importância das relações sociais no desenvolvimento dos processos de imaginação e criação, e segundo, o papel que a escola, como ambiente de ensino sistematizado, tem nesse processo. Ambas as assertivas giram em torno de um aspecto fulcral à psicologia histórico-cultural, as relações sociais, a aquisição de cultura e a construção da imagem subjetiva da realidade a partir das experiências que nos são alheias. Assim, de maneira sintética, poderíamos dizer que existe uma estreita conexão entre os processos de criação e a experiência prévia; informação de grande valia à questão da criação musical.

4.5.1 O desenvolvimento social da criação musical

Se partirmos dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, chegaremos à conclusão de que metodologias que acolhem a ideia de um ensino criativo de música “sem amarras” ou mesmo “livre”, devem ser vistas com ressalvas e analisadas com bastante cautela.

Como ressalta Barbosa (2015, p. 67-68), “Vigotski se opõe a outros pensadores e educadores de sua época que postulam o valor intrínseco da criação infantil e o impositivo de ‘não estragar’, com a educação, a espontaneidade criativa da

donde el niño puede pesar minuciosamente algo de forma imaginada, antes de llevarlo a cabo. Eso constituye indubablemente la base de que precisamente durante la edad escolar se establezcan las formas primarias de la capacidad de soñar en el sentido propio de la palabra, es decir, la posibilidad y la facultad de entregarse más o menos conscientemente a determinadas lucubraciones mentales, independientemente de la función relacionada con el pensamiento realista”.

criança”. A criança, no caso, não pode criar a partir daquilo que não conhece, e a espontaneidade criativa que possui não pode ser interpretada como uma propriedade primária da consciência. Ela deve, antes, se apropriar do acervo de objetivações construído pela humanidade em seu desenvolvimento artístico. Como afirma Martins (2013), apenas o profundo conhecimento da realidade possibilita uma atitude mais livre em relação a ela. É apenas por uma profunda penetração na realidade – entenda-se aqui a realidade musical – que a criança conseguirá se libertar das formas mais primitivas do conhecimento que antes dispunha.

A ideia de que só se aprende música por uma profunda imersão no mundo musical, defendida por tantos educadores²⁶, aplica-se, também, à questão da criação. Só é possível criar música a partir daquilo que se conhece de música, por isso a importância do ensino sistematizado e de boa qualidade. O ato de expor a criança a um adequado “ambiente de aprendizagem”, por si só, não é suficiente. Caso se mantenha alienada de condições de vida e educação, isto é, de um acervo de objetivações e significações musicais a se apropriar, a criança sucumbirá no pleno gozo de suas propriedades naturais. Fazendo uma rápida apropriação das ideias de Pino (2005) à criação musical, poderíamos dizer que o processo de internalização das significações sociais é o responsável pelo desenvolvimento da criação musical. Nesse processo, as significações que antes eram alheias às crianças, vão agora, gradativamente, se convertendo em significações próprias, o que possibilita, por sua vez, a criação do novo; que, no caso da música, pode ser realizados em forma de sons, timbres, ritmos etc.

Parece-nos estar claro, até aqui, que a ação criadora não pode ser compreendida como algo que desponta em alguns poucos privilegiados, agraciados pela natureza ou por alguma divindade. Tal potencialidade humana desponta, pelo

²⁶ Conferir, por exemplo, Schroeder (2005), Penna (2012), Barbosa (2013) e Pederiva (2009).

contrário, sob condições de desenvolvimento e significações adequadas que devem ser oferecidas ao indivíduo desde a mais tenra idade.

Vigotski (2009), no entanto, alerta-nos a um ponto fulcral no que diz respeito às condições de desenvolvimento da ação criadora do homem. Em *Imaginação e criação na infância*, sobreleva, a todo o momento, o importante papel que o trabalho pedagógico sistematizado tem no desenvolvimento da imaginação e como pode definir qualitativamente seu grau de desenvolvimento. O autor russo assegura que ao ensino sistematizado cabe uma tarefa que a educação “livre” e “espontânea” não pode sobrepor²⁷. Nessa mesma linha, Saviani (2003, p. 14), ao falar sobre trabalho pedagógico, acrescenta que “não se trata, pois, de qualquer tipo de saber”, mas, pelo contrário, se “diz respeito ao conhecimento elaborado, ao saber sistematizado e não fragmentado”.

Essa ideia, endossada ainda por outros nomes da educação²⁸, deve receber acaento especial dos educadores musicais, sobretudo daqueles que se propõe a incluir trabalhos de criação musical em sua atuação docente. Surgem, porém, indagações genuínas para tal profissional: como seria um trabalho que levasse em consideração o ensino sistematizado? Que possibilidades têm-se dentro dessa proposta? Como desenvolver uma mente criativa em nossas crianças e jovens?

Não seríamos levianos a ponto de sugerir respostas fechadas sobre como e o que deve ser trabalhado em criação musical. Não obstante, não poderíamos nos esquivar de apresentar alguns caminhos para se desenvolver tal trabalho; orientações

²⁷Para mais informações a respeito da relevância do ensino formal/sistematizado no desenvolvimento cognitivo, conferir Lúria (2013).

²⁸ Conferir Duarte (2011; 2013), por exemplo.

que têm o intuito de, ao menos minimamente, clarear nossa discussão sobre o tema e dar subsídio para organização de possíveis abordagens práticas.

4.5.2 Modelo, Técnica e Avaliação – horizontes para a criação musical

Em cumprimento à proposta inicial desse capítulo – de apresentar os princípios presentes na psicologia histórico-cultural sobre criação vinculando-os a música –, buscaremos apresentar algumas inferências das ideias introdutórias apresentadas acima ao campo da criação musical, trazendo possíveis formas de aplicação ao trabalho educativo.

Barbosa (2015), no seu texto *Um lugar para o ensino de arte no desenvolvimento da criatividade*, que também parte da perspectiva histórico-cultural da psicologia, apresenta orientações para o ensino de arte que buscam dar subsídio para o desenvolvimento da criatividade. Apesar de essas orientações terem sido pensadas para o ensino de arte – de maneira mais ampla – buscaremos interpretá-las ao campo específico da música, adequando algumas ideias à questão do desenvolvimento da criação musical.

Um dos primeiros caminhos sugeridos se refere à questão dos *modelos*. As reflexões vigotskianas apontam, com frequência, a necessidade da existência de modelos como agentes importantes no processo de desenvolvimento da função criativa humana. Os modelos seriam não um reforço às correntes reprodutivistas, mas pelo contrário, uma forma de ampliação das vivências artísticas dos alunos. Tais modelos não teriam a função de inibir a criatividade das crianças, mas sim fornecer bagagem para subsidiar a ampliação cultural e musical de possibilidades da qual dispõe o

educando. Na esteira desse aspecto poderíamos ponderar reflexões secundárias, tais como a questão da diversidade cultural, por exemplo – tão discutida atualmente. O ato de conhecer, portanto, é importante. Como diria Vigotski (2009), só se cria a partir daquilo que se conhece. Um exemplo a respeito da importância dos modelos poderia ser aplicado facilmente em propostas educacionais em que a questão da composição é colocada em destaque. Para ampliar sua bagagem musical e conhecer diferentes possibilidades sonoras, rítmicas e timbrísticas, é de total pertinência que o aprendiz – independentemente de seu estágio de formação – tenha contato com ricas referências, e conheça as diferentes possibilidades no ato da composição. Não obstante a importância dos modelos faz-se necessário salientar que a ideia de que, para se criar, é necessário haver um número determinado de padrões incorporados é, em verdade, um equívoco. Não podemos deixar que nossa prática com criação musical se restrinja a uma exaustiva aquisição de modelos, para, só depois, pensarmos em algo novo. Não há padrões quantitativos estabelecidos. Portanto, o professor precisa estar sensível e atento aos alunos.

No seu livro *Pedagogia Progressista*, o autor Georges Snyders, ao dissertar sobre a relação entre os modelos educacionais na educação tradicional e no movimento Escola Nova, afirma que a criatividade precisa ser desenvolvida nas crianças, e que todo esse desenvolvimento perpassa pela questão dos modelos. Seguindo Snyders, citado por Saccomani, “modelos neste caso não é o contrário de originalidade, da individualidade da criança, mas condição indispensável para que ela desabroche” (SNYDERS *apud* SACCOMANI, 2016, p.16). Confrontar-se com as grandes realizações da humanidade significa incorporar para si o grande acervo de objetivações humanas que foi construído ao longo dos tempos. Ao buscarmos modelos musicais do passado, por exemplo, estamos nos colocando diante de algumas das mais expressivas produções humanas; aquelas que conseguiram resistir ao tempo. Não esqueçamos que os modelos também estão presentes na atualidade, com os quais

devemos estar em constante relação de afinidade. Portanto, a apropriação do existente afirma-se como condição indispensável para o desenvolvimento criativo na música.

Quando nos referimos à importância de modelos, é muito comum ouvirmos opiniões opostas a que acabamos de apresentar. Um exemplo disso pode ser visto na concepção de Juan Delval. Para o autor, o trabalho educativo não deveria proporcionar modelos aos alunos, mas, pelo contrário, direcioná-los à resolução dos problemas cotidianos. Segundo ele,

não tem nenhuma utilidade, se o que queremos é contribuir para o aprimoramento do homem, que as crianças aprendam física ou muita história. O importante é que sejam capazes de refletir sobre o universo físico e sobre o universo social. O que precisam aprender é essa atitude diante das coisas e essa atitude somente será alcançada com a prática, exercitando em sala de aula o pensamento rigoroso e criativo diante dos problemas novos (DELVAL, 1998, p. 160).

Um dos argumentos defendido pelos adeptos dessa forma de interpretar o processo de desenvolvimento criativo humano é que o uso excessivo de modelos pode gerar “plágios”, ou falsos criadores. Segundo eles, dentro dessa concepção, a reprodução é colocada em destaque, ao passo que a própria criação seria tida em segundo plano. Se analisarmos esse tipo de argumento com base nos fundamentos da psicologia histórico-cultural, veremos que os que defendem essa ideia estão, na verdade, desconsiderando o processo dialético que permeia toda a ação criativa humana. Quando defendemos a importância dos modelos, não endossamos a mera reprodução de peças consagradas. Nosso objetivo não é a reprodução pela própria reprodução – como pretendemos dizer mais adiante. Ela é, antes, base para que a criação aconteça. Para ilustrar o que queremos dizer, sugerimos a citação de Snyders. Vejamos:

Acho que é uma questão conceitual. Se já chamamos isso de criação, que nome você daria para Shakespeare ou Van Gogh? Precisaria de um outro termo para designar esse outro estágio. No Brasil, assim como em outros locais, há uma tendência na Educação que é tão admiradora da reprodução da criança que perde o sentido das diferenças. Há diferenças entre o que ele faz e o que Van Gogh fez, por exemplo, e o aluno precisa perceber essa diferença. Temo que exista o risco de eles não perceberem. E este é um otimismo que pode custar muito caro à Pedagogia. Entendo que o objetivo é levar o aluno, partindo de sua experiência e sensibilidade, a interpretar de maneira única e individual a cultura que nós lhe propomos. Ele não vai criar o novo sentido de um grande criador, não vai realizar uma grande obra, mas também não vai se limitar a uma repetição mecânica. O aluno tem uma personalidade única e o que me interessa é como esta personalidade única vai reter, amar, vibrar e, então, transformar esta cultura que a escola lhe propõe. É necessário incitar o aluno a fazer poemas e desenhos e que ele o faça na medida de suas possibilidades e desejos. Ele precisa, todavia, ter consciência de que o poema que faz não é o que um Victor Hugo, nem o seu desenho é o de um Van Gogh. Ele precisa amar o que faz e amar também o que fizeram Victor Hugo e Van Gogh. É isto que perdemos de vista na educação: o aluno precisa ter consciência da distância que há entre os grandes artistas e nós todos. Para tanto, ele precisa conhecê-los cada vez melhor, a fim de que suas próprias produções sejam cada vez mais originais, mais válidas e mais ricas. É este ir e vir entre sua produção e a obra dos grandes artistas que enriquece o trabalho do aluno. Eu tenho receio que a escola hesite em dizer-lhe que a produção de Van Gogh é mais importante. Entretanto, os grandes mestres têm um percurso que não é somente genialidade. Veja Mozart, por exemplo. Nem todos os trabalhos de Mozart são geniais. Várias obras são cópias do que existia na época, em música. Mas o gênio imita o que há em torno dele e através desse caminho, pouco a pouco, ele se torna “si mesmo”, genial. O estudante precisa saber que seu primeiro poema, seu primeiro desenho pode ser tão pouco original quanto as peças de Mozart, mas que tanto mais ele trabalhar, quanto mais apreciar os grandes mestres, mas desenvolverá sua originalidade. O processo dos alunos em Artes e Literatura não é muito diferente do progresso nas Ciências. Assim, o professor precisa conhecer a história da Ciência: não se pode avançar em Física Atômica se não se domina tudo que já foi feito em Física Atômica (SNYDERS apud DE CAMILLIS, 2006, p. 163).

Consideramos essa citação bastante esclarecedora acerca do que defendemos ao assinalar a importância dos modelos. Assim como ocorre no campo da Literatura e das Ciências, deve ocorrer também no campo das Artes, em especial com a música. Aceitar que a ideia da apropriação do conhecimento preexistente na Ciência parece ser razoável para a maioria das pessoas, todavia, quando lidamos com a música, a ideia que parece ser hegemônica acaba por direcionar-se ao campo da espontaneidade ou da naturalidade. Importa-nos dizer, aqui, que a produção musical, assim como as demais produções humanas, é obra do longo processo que tornou a experiência humana em algo objetivo. Se, como afirma a tese vigotskiana, desenvolvemo-nos pelo fato de o conhecimento incidir sobre nosso psiquismo, é de extrema importância que os modelos, que as produções artístico-musicais em suas formas mais desenvolvidas sejam tidas como parte inalienável do processo de desenvolvimento na criatividade em música²⁹.

Outro ponto a se destacar como sendo de grande relevância na questão da criação é a *técnica*. As correntes que entendem a música – e mesmo outras formas artísticas como a Dança, Artes Visuais, Teatro etc. – como uma forma de linguagem têm sido cada vez mais aceitas no meio acadêmico. Tal aceitação implica, todavia, aspectos que, por vezes, podem passar despercebidos entre os educadores musicais, por exemplo. Pois, ao afirmar que a música é uma linguagem, deixamos subentendido que, como tal, demanda normas, regras e técnicas que precisariam ser apropriadas por todos aqueles que têm a intenção de dela se valer. A técnica não seria nem o aspecto principal e único objetivo das aulas de música, como numa visão reprodutivista, nem tampouco ignorada, como numa visão espontaneísta. A técnica ganharia um novo

²⁹ É importante ressaltar que, para Vigotski, do ponto de vista estrito do desenvolvimento psicológico, qualquer ato de criação é equivalente, seja a criação de uma pequena receita culinária, seja uma grande obra de arte. É necessário que se marque aqui a diferença entre uma interpretação que é, em primeira instância, psicologia e uma que é feita pelo viés da educação. Naturalmente não queremos dizer que Vigotski desconsidera as diferenças qualitativas entre as criações humanas, pretendemos ressaltar apenas que, numa visão estritamente psicológica, toda criação requer um esforço psíquico do ser humano.

espaço: o de instrumento (meio) necessário à criação artística, condição de realização da imaginação. Em um caso específico de ensino de instrumento, a questão da técnica assume um elevado grau de importância. Muito embora acreditemos que qualquer ensino performático não deva restringir-se exclusivamente à incorporação de diferentes 'técnicas', a não aquisição da mesma pode significar uma redução no rendimento performático. E, se pensada no âmbito de uma proposta criativa, a aquisição da técnica é um importante meio pelo qual a própria criatividade pode se expressar e também desenvolver-se.

Mesmo trazendo esses conceitos introdutórios sobre a questão da técnica, é importante compreender que sua definição conceitual pode ser ainda mais ampla e abrangedora. Quando defendemos a importância da técnica na música, estamos trabalhando com um ponto de interpretação bastante distinto e que deve estar em total harmonia em todo o processo de formação dos alunos. A compreensão que temos diz respeito ao conjunto de mecanismos que foram estruturados pela experiência ao longo dos anos pela humanidade, e que se mostram eficazes para o treino e/ou o aperfeiçoamento de determinada atividade que não é intuitiva aos seres humanos. Tendo essa primeira definição do que viria a ser a técnica, podemos dizer – como base no referencial teórico sobre o qual nos respaldamos –, que nenhuma prática de ensino de música que se proponha a ser criativa deve lançar fora os aparatos técnicos que se demonstraram úteis ao longo do tempo.

Quando estamos diante de uma disciplina de harmonia, por exemplo, é praticamente impossível desdenhar o aparato técnico ali embutido. São inúmeras as convenções e os códigos funcionais que são capazes de facilitar não apenas a compreensão da totalidade musical, mas também a criação de novas ideias. Se falarmos não apenas especificamente da harmonia, mas de toda a teoria da música, de forma geral, fica perceptível o quanto os mecanismos que foram criados pelos que nos antecederam são condição indispensável para o avanço no domínio técnico da música.

Retomando a questão apresentada no início desse item, se quisermos ter o pleno domínio da linguagem musical, temos de nos apropriar das técnicas que são a ela requeridas³⁰. É importante salientar que não estamos, em primeira instância, afirmando que um músico do campo da música popular brasileira, por exemplo, tenha sua musicalidade criativa diminuída pelo simples fato de não ter se apropriado de uma série de convenções da música europeia, por exemplo. Quando defendemos a importância do uso da técnica no trabalho com música, estamos englobando, também, as técnicas específicas de cada linguagem musical. Pois, apesar de ser denominada como música *popular*, a riqueza presente em nossa música brasileira quase sempre vem munida de uma série de técnicas e métodos sistematizados de composição – principalmente de interpretação – que são de altíssimo nível. É importante deixar claro que defender o uso da técnica não significa, de maneira alguma, eleger um determinado padrão eficaz para as diferentes interpretações musicais. Significa, tão somente, reconhecer que aqueles que nos precederam percorreram caminhos que podem ser úteis a nós nos dias de hoje. E que apropriar os mecanismos desenvolvidos ao longo do tempo, é uma condição indispensável não só para o desenvolvimento da criatividade na música, mas principalmente para termos a possibilidade de materializá-la.

Outro aspecto que deve ser colocado em evidência faz eco à questão da renovação da própria técnica. Pois, como diz Vigotski (2004, p. 351), “só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber”. Por assim dizer, a própria técnica seria transformada pela imaginação criadora. Ao incorporarmos o construto técnico da atualidade, temos condições de não apenas ampliar nossas possibilidades de compreensão, interpretação

³⁰ Vigotski faz muitas referências à importante ligação que existe entre linguagem e imaginação/criatividade. A importância da linguagem no desenvolvimento da imaginação pode ser vista, segundo ele, no fato de que crianças que têm problemas de linguagem têm, de forma geral, uma imaginação muito debilitada. Nessa direção, apontamos uma possível relação entre o domínio amplo da linguagem musical e a capacidade criativa na música (VYGOTSKI, 2001 p. 431).

e criação na música. Temos ainda a possibilidade de, por meio de nossa experiência própria e individual, criar novos aparatos técnicos que poderão fazer com que o acervo humano de objetivações no campo da música seja ampliado e enriquecido.

Um conceito que poderia exemplificar ainda mais a importância da técnica – bem como sua própria renovação e superação – se refere ao que a pedagogia histórico-crítica chama de *segunda imediatez*³¹. Quando vemos um músico de altíssimo nível performático executando uma peça, é muito comum – sobretudo entre a concepção leiga – interpretar seu talento como algo que lhe ocorre ou lhe ocorreu naturalmente. É como se o intérprete estivesse tocando ou cantando de forma tão natural que sua ação transpareça ser algo automático³². Contudo é preciso entender que, para torna-se talentoso, o músico precisou – ou ainda precisa – submeter-se a um elevado número de ensaios, de treinos diários e sistemáticos, de grandes demandas de esforço físico e mental, de estudos programados e da apropriação de inúmeras técnicas de interpretação. Por assim dizer, aquilo que parece natural e espontâneo a qualquer artista talentoso é, na verdade, uma demonstração da chamada segunda imediatez. Essa segunda imediatez advém como um resultado do processo resolutivo de aprendizagem. Ela é resultado de uma ampla apropriação da técnica e do complexo processo de apropriação do universo estilístico musical. Como uma espontaneidade de segunda ordem, o talento musical é exemplo claro da não existência de qualquer tipo de “dom” no processo de aprendizagem musical.

³¹ A pedagogia histórico-crítica é uma corrente pedagógica que busca se basear nos fundamentos da obra de Marx e outros grandes nomes do marxismo, como, por exemplo, Gramsci e Lukács. Seus maiores representantes no Brasil são Demerval Saviani (fundador), Newton Duarte e Lígia Márcia Martins. Para que o leitor (a) possa se introduzir ao tema, recomendamos a leitura da obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, de Saviani (2013).

³² Automático como relativo de natural/instantâneo.

Por fim, como afirma Saviani (2008), esse processo de automatização e incorporação cultural dos mecanismos técnicos é condição requerida à própria superação e transformação desses mesmos mecanismos. Embora isso possa transparecer algum tipo de paradoxo, para que possa se libertar ou transformar os mecanismos técnicos, os indivíduos precisam se apropriar desses elementos, internalizando-os e fazendo com que revertam em operações conscientes.

A *avaliação* é outro aspecto importante, e que deve receber um destaque especial. Ela teria a função de servir como uma espécie de diálogo acerca de tudo o que tem sido feito. Todavia, ao tocar nesse assunto precisamos ter bastante cautela, pois avaliar o “bom” e o “ruim”, em música, é uma tarefa nada promissora. A avaliação a qual nos referimos assume, aqui, uma nova feição. Como afirma Barbosa (2015) “O certo e o errado, o melhor e o pior nas criações artísticas dos alunos, ou antes, a possibilidade de estabelecer esses parâmetros, virá do próprio *conteúdo* da linguagem artística que está sendo trabalhado e do *modo* como foi trabalhado, sem esquecer o *processo*” (p.70. grifos do autor). A intenção, nesse processo, não é eleger padrões musicais específicos em detrimento de outros, mas, pelo contrário, comparar a criação anterior com a criação posterior em busca de aprimoramento e ampliação do acervo do qual dispõe o aluno – posto que a imaginação e a criatividade são potencialidades desenvolvidas historicamente e não dadas *a priori*, sujeitando-se, assim, a um processo literal de desenvolvimento. É preciso, portanto, estabelecer pontos de chegada para que o processo, em si, seja avaliado. Tomamos aqui os exemplos que utilizamos na questão do modelo e da técnica. Assim como no caso da incorporação de ricas referências e como também na questão da aquisição dos mecanismos técnicos para expressar ideias, a avaliação é de total pertinência no processo educativo. É justamente no contato dialógico com o mestre que o aprendiz poderá ter sua atuação analisada. É através do diálogo que poderá se constatar o quanto os modelos e as técnicas estão sendo eficientes, e o que precisa ser melhorado em próximas práticas criativas.

É importante ressaltar que, dentro de todo esse estofo teórico vigotskiano – que se ancora na concepção marxista da realidade –, não concebemos o trabalho com criação e as próprias criações artístico-musicais de forma relativista. A avaliação implica considerar a existência de criações mais desenvolvidas e menos desenvolvidas. O aluno deve estar, a todo o momento, consciente disso. Isso não significa dizer que devemos diminuir ou desmerecer uma simples criação de uma criança, por exemplo – tal como ponderaremos mais adiante. Isso, todavia, sem cair nos riscos da subjetividade relativa.

É claro que pode haver muitas críticas a essa forma de interpretar a importância da avaliação do processo criativo em música. Se partirmos de uma perspectiva relativista, por exemplo, o processo avaliativo é extremamente prejudicado, sendo praticamente impossível de efetuar-lo. Todavia, é importante registrar que não estamos partindo de um pressuposto teórico que mantenha relação com essa forma de pensar. Pelo contrário. Como afirma Saviani, se “tudo é tudo, tudo é nada, nada é tudo e nada é nada” (2009, p.81). Desse modo, se tudo é criativo, logo, portanto, não é criativo. O processo de avaliação deve estabelecer critérios, metas e objetivos. Não quaisquer critérios, metas e objetivos, mas assim aqueles que se propõe a estar de acordo com os modelos e as técnicas que foram previamente estabelecidos. O grande objetivo da avaliação é levar o indivíduo em processo de formação a caminhar rumo a um contínuo processo de aprimoramento, na qual a valorização, o respeito e o desafio estejam em interface com toda a sensibilidade que é própria à música.

Esses três passos não são, obviamente, uma espécie de fórmula matemática que promete trazer resultados padronizados para todas as aplicações em aula, por exemplo. Antes, são apenas sugestões que podem ajudar a sistematizar o trabalho com criação musical. Como vimos em Vigotski, a criatividade não surge da consciência como algo primário. Para desenvolver-se, ela precisa mecanismos favoráveis. Dessa forma, a apresentação de modelos, a introdução à técnica e o processo avaliativo podem ser, a nosso ver, uma sugestão possível de trabalho, dentro de uma abordagem

vigotskiana em música. Desses três caminhos, podem surgir múltiplas leituras, que podem e devem ser pensadas de maneira mais apropriada, dependendo das especificidades necessárias.

Tendo apontado a relevância que têm os modelos, a técnica e a avaliação, é preciso fazer menção ao processo que permeia e possibilita a efetivação desses caminhos: a questão da instrução em música.

4.6 Criação musical e a instrução em música

“Nossos dados confirmam, adequadamente, que a vida mental desses sujeitos muda radicalmente devido ao trabalho social coletivo e a, pelo menos, alguma instrução sistemática”.

Luria, 1976

Essa é a frase que Luria usou para terminar seu capítulo sobre o desenvolvimento da função psíquica imaginação, no livro *Desenvolvimento Cognitivo*. A tese principal do autor nesse capítulo – e, de certa forma, em todo o livro – é de que a instrução, o ensino sistematizado, é capaz de promover o psiquismo humano a patamares superiores de desenvolvimento. Essa tese de Luria subsidiará a reflexão do presente item, que, como anunciado, presta-se a ressaltar a importância que o ensino de música desempenha no processo de criação musical.

Quando Luria, na década de 1930, quis publicar seu livro e defender a tese de que a instrução³³ e a transmissão do conhecimento sistematizado eram capazes de desenvolver o psiquismo humano de uma forma notoriamente significativa, não lhe faltaram críticas e acusações. O estatuto das minorias raciais na União Soviética julgou que as análises de Luria sobre as diferenças qualitativas entre os exames psíquicos das pessoas escolarizadas e das não escolarizadas era uma espécie de ofensa àquela gente que, segundo as autoridades, aprendia rapidamente os pensamentos característicos das novas ideias socialistas. Num tempo de enormes mudanças na forma de se interpretar o ser humano, a cultura e o próprio processo de formação do indivíduo, as autoridades socialistas entenderam que Luria e Vigotski, ao defenderem a importância da instrução e da escola, estavam endossando o sistema burguês de educação e sociedade, contra o qual lutavam ferrenhamente. Na interpretação de seus críticos, a tese em questão denegria o “homem do povo” e valorizava a classe que tinha acesso aos conteúdos científicos. Essa ideia foi superada apenas em 1974, quando o livro pôde ser publicado, sob a conclusão que Luria não se referia aos assuntos étnicos e políticos, mas sim ao princípio básico do historicismo humano (LURIA, 2013).

Quase 100 anos vieram e se foram e a ideia de que a importância da transmissão do ensino historicamente sistematizado por meio da instrução ainda é criticada por diversas correntes educacionais de pensamento. Os críticos de agora não são os governantes socialistas da antiga União Soviética, mas sim os inúmeros pensadores que se filiam às pedagogias do “Aprender a Aprender”.

³³ Usaremos o termo “instrução” para nos referimos ao processo de ensino, ou o ato de transmitir o conhecimento historicamente sistematizado pelo ser humano.

Com a difusão das chamadas pedagogias do Aprender a Aprender³⁴ – que, como denunciaram Duarte (1996; 2011; 2013) Martins (2013), Arce (2002), Facci (2004), Saviani (2007; 2009; 2010), entre outros, busca criar um esvaziamento dos conteúdos escolares e faz com que a educação escolar limite-se apenas a formar indivíduos que supostamente saibam lidar com os problemas cotidianos –, a luta por uma educação que busque, através da transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico, a produção intencional e direta, em cada um dos indivíduos, da humanidade que foi construída historicamente pelos seres humanos fica cada vez mais difícil.

Os princípios valorativos do Aprender a Aprender difundiram-se de tal forma nas correntes pedagógicas, que até mesmo pessoas que se consideram progressistas em relação à política e à educação podem ser atraídas pela ideia de que a instrução e o ensino, propriamente ditos, não são um caminho promissor para a educação. Dessa forma, a tese de Luria carece, ainda hoje, de debates e aprofundados no campo da educação escolar. Nosso argumento, à luz de todos os princípios da psicologia histórico-cultural, é que a instrução é condição indispensável no processo de formação de sujeitos, e que toda essa temática mantém relações de grande valia para o campo da educação musical.

Como assinalado no item anterior, o desenvolvimento da linguagem impulsiona o processo criativo humano. É preciso lembrar, todavia, que as preposições vigotskianas nos apontam outro aspecto de total pertinência.

De acordo com a colocação de Vigotski (2001), a escola, ou melhor, o processo metodológico que é próprio à escola, estabelece ligações muito íntimas com o desenvolvimento da imaginação humana, no sentido de proporcionar práticas que corroboram o seu desenvolvimento. É na escola, por meio da atuação direta e

³⁴ Para mais esclarecimentos sobre o posicionamento ideológico, teórico e filosófico das correntes denominadas de teorias dos “aprendendo a aprender” indicamos a leitura de Duarte (2011).

intencional das educadoras e dos educadores, que a criança é estimulada a pensar e sistematizar em sua mente aquilo que sonha ou pretende realizar. A atuação da escola na questão da transmissão do conhecimento científico, artístico, político e filosófico nas suas formas mais desenvolvidas – como abordado com mais detalhes no capítulo anterior – é de grande relevância para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, não podendo ser, dessa forma, negligenciado.

Quando defendemos a importância da instrução no processo de formação dos indivíduos, estamos tratando majoritariamente de dois aspectos. O primeiro deles é especificamente vinculado aos conteúdos da instrução, propriamente ditos, e o segundo, ao papel que desempenha o próprio instrutor. É importante tecer algumas considerações sobre esses dois pontos para que tenhamos uma maior compreensão de toda essa temática.

Quando se defende a importância da instrução, defende-se, em primeiro lugar, a importância da transmissão dos conteúdos. Como buscamos salientar no capítulo anterior, o ensino dos conhecimentos angariados pelo ser humano ao longo de todo o período histórico é, segundo a psicologia histórico-cultural, um processo indispensável ao pleno desenvolvimento dos indivíduos; sendo essa, ainda, uma condição inalienável do desenvolvimento das potencialidades criativas (VYGOTSKI, 2001). Isso é o mesmo que afirmar que “o desenvolvimento do pensamento se revela uma conquista advinda de condições que o promovam e o requeiram – e, como tal, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar” (MARTINS, 2013, p. 275).

Nessa direção, pode-se concluir que, para que se tenha uma formação efetiva no campo da música, os conteúdos musicais são de grande relevância. Os conteúdos musicais são essenciais para a formação musical de nossos alunos. O ser humano, ao longo de toda a sua história com a música, teve várias formas e modos de

lidar com essa linguagem artística. Foram diferentes estágios e diferentes concepções de música ao longo das eras. Se olharmos para o campo da música popular, por exemplo, veremos que mesmo lá houve formas de se registrar, através do papel ou da memória, o que era feito. Quando vamos para o campo da música erudita isso se evidencia ainda mais. São inúmeras as maneiras pelas quais se registraram o conhecimento musical. No caso da notação musical, por exemplo, podemos ver inúmeros tratados que buscaram sistematizar conteudisticamente aquilo que era feito no passado. O mesmo acontece no presente. Várias correntes no campo da música contemporânea estão construindo conhecimento e sistematizando as novas práticas musicais.

Ter a oportunidade de acessar toda essa bagagem histórica de informações pode, sem dúvida, ampliar em muito as nossas possibilidades de reflexão não apenas acerca da concepção de música que temos, mas também subsidiar novos caminhos e possibilidades para desenvolvermos práticas cada vez mais criativas. Se quisermos elevar qualitativamente o nível de nossas produções musicais, ou mesmo a relação que nossa sociedade tem com a música, será preciso não negar o patrimônio histórico que nos precedeu, tendo em mente que só é possível transformar criativamente algo que se conhece. Um bom exemplo dessa questão pode ser visto na vida de Mozart. Como procurou evidenciar Norbert Elias (1995), em seu livro *Mozart, sociologia de um gênio*, a genialidade desse grande compositor manteve ligações profundas e diretas com seu meio de formação e educação. Mesmo ainda jovem, Mozart teve o privilégio de conhecer vários dos grandes polos musicais de seu tempo. Conviveu e aprendeu com muitos dos grandes músicos de seu tempo. Ele teve a oportunidade de vivenciar uma imensa gama de possibilidades musicais. Sua obra, sem dúvida alguma, não pode ser analisada sem levar todos esses aspectos em consideração.

Outro ponto que buscamos colocar em evidência diz respeito ao papel que desempenha o instrutor; aquele que tem a missão de transmitir e ensinar os conteúdos

selecionados aos alunos. Já dissemos anteriormente, que apesar da enorme desvalorização e do grande esvaziamento do papel do professor, nossa reflexão busca compreender tal profissional como sendo possuidor de um papel de primeira grandeza no processo de formação dos educandos. O educador, que aqui é compreendido também como o instrutor, não é apenas um mero facilitador, mas antes o contrário. É ele quem irá, por meio de sua ação intencional, transmitir e significar os conteúdos clássicos aos estudantes. Toda a importância atribuída aos conteúdos atribui-se, de certa forma, também ao instrutor. É ele quem atuará para trazer forma e significado a todo o conhecimento histórico que deve estar ao acesso dos indivíduos em formação. Esse instrutor deve ter ele mesmo um amplo domínio do conteúdo a ser transmitido e todo o seu ato de instrução precisa ter como objetivo central a humanização.

É preciso compreender que essas duas facetas da instrução em música são de grande relevância para a discussão no campo da educação musical. O processo de instrução em música precisa ser visto pela educação musical como algo real e que se apresenta como o nascedouro de inúmeras possibilidades. É preciso compreender, também, que não se trata apenas de reconhecer a importância da instrução do campo do ensino erudito da música, pois no universo da música popular a instrução é igualmente presente e relevante na formação de bons músicos. A instrução acontece ainda de outras formas e sob muitas possibilidades e por meio das mais variadas tecnologias. Mesmo no caso dos autodidatas, por exemplo, a instrução pode ocorrer mesmo por meio da observação atenta e pelo contato, mesmo que indireto, com o universo da música. É preciso não fechar a instrução musical ao âmbito escolar, pois existem muitos outros canais formais e informais que também instruem musicalmente³⁵. O que importa, por fim, é compreender a existente relação entre a instrução em música, entre amplo domínio dessa arte e o desenvolvimento da potencialidade criativa na música.

³⁵ Embora nos canais informais não haja necessariamente uma sistematização semelhante a dos formais.

Por muito tempo, pensou-se que o desenvolvimento era condição para o ensino. Mas, ao contrário disso, o que pretendemos defender com o conteúdo desse item é que a própria instrução desponta como impulsionadora do desenvolvimento. As reflexões vigotskianas nos direcionam cada vez mais a compreender o complexo preceito lógico-dialético das inúmeras contradições que se notam no processo de formação dos indivíduos. Em suma, a instrução, como suas duas faces, deve ser basilar a qualquer linha de pensamento na educação que busque desenvolver uma proposta para a criatividade.

4.7 Criação musical como uma concepção de aula

Quando propomos a apresentação de possibilidades e horizontes para o trabalho com criação musical com base nos fundamentos da psicologia histórico-cultural, buscamos justamente trazer algumas contribuições específicas e gerais de toda essa base teórica para a educação musical. Algumas dessas apropriações na música são mais diretas – como no caso do item anterior –, na qual um conceito específico da psicologia é pensado na música. Outras apropriações, pelo contrário, são mais amplas, e partem de uma leitura da obra vigotskiana como um todo. A questão que abordaremos nesse item é, portanto, o fruto de uma relação feita com base em todos os princípios da psicologia histórico-cultural que analisamos no decorrer desse trabalho.

Embora o tema da criação musical demande, ainda, muitas discussões e amadurecimentos, a ideia de que práticas criativas no ensino de música devem estar presentes na atuação educativa tem se tornado cada vez mais difundida e incorporada por profissionais da educação musical na escola regular. Entretanto, temos notado que é recorrente no discurso de alguns professores de música a ideia de que a criação deve

estar presente como um momento nas aulas de música. Segundo essa ideia, deve haver um espaço para a criação; um momento para que ela possa se desenvolver e aflorar no aluno. A título de exemplo, poderíamos imaginar uma aula de piano com duração de 50 minutos, na qual o professor reserva sempre os últimos 10 minutos para o trabalho com criação, enquanto nos outros 40 não se sensibiliza a qualquer tipo de novas possibilidades criativas por parte do aluno.

Se partirmos do pressuposto defendido por Vigotski (2009), de que o desenvolvimento da imaginação e da criação é resultado de um agregar de inúmeros fatores, notaremos que o fato de reservarmos apenas uma pequena parte de nossas aulas ou de nossas práticas educativas para a criação pode representar uma séria redução. Se entendermos o psiquismo humano como um sistema funcional que se relaciona reciprocamente (MARTINS, 2013), devemos entender, também, que o trabalho com criação musical não deve se restringir a ser apenas uma parte da aula, mas, pelo contrário, ser uma espécie de concepção de aula. Uma atitude de abertura à criatividade deve permear toda a prática docente do professor, e ele deve estar atento a quaisquer possibilidades para desenvolver uma prática criativa.

Essa atitude de abertura em relação às muitas possibilidades de manifestação da criação demanda uma compreensão ampla por parte dos profissionais que desejam desenvolver um trabalho criativo em música. A formação teórica musical é de altíssima relevância nesse processo. Pois, apesar de a teoria, por si só, não ser capaz de exercer qualquer tipo de alteração, ela se presta a fornecer subsídios para aqueles que almejam uma transformação da realidade na qual estão inseridos. O desenvolvimento da imaginação e da capacidade criadora a ela vinculada deve ser analisado como um amplo e complexo sistema funcional, no qual todas as funções psíquicas humanas se relacionam reciprocamente. Quando lidamos com *inspiração*, é preciso saber que todo o equipamento psíquico humano está sendo utilizado, e isso implica dizer que, ao trabalhar com criatividade, tocamos também na esfera da

linguagem, do pensamento, das emoções etc. Como afirma Ignatiev, citado por Martins (IGNATIEV *apud* MARTINS, 2013, p. 232), “a inspiração é a tensão máxima de todas as forças psíquicas do homem”³⁶.

Analisar o desenvolvimento da criação musical à luz de todo esse contexto é uma tarefa desafiadora e que requererá a constante observação em busca de possíveis condições de surgimento da criação. Mesmo tendo apontado todos os elementos que se presenciam nos itens anteriores, é preciso estar aberto a todos os tipos de manifestações que possam, mesmo que de forma indireta, ser a possibilidade do trabalho com criação. Não há, como dito antes, um momento específico para a criação. Justamente por esse motivo, nossa atuação docente deveria se sensibilizar pela busca de uma concepção de aula que pudesse ser, ao menos de alguma forma, aberta à criatividade.

Em nossa atuação docente em uma escola regular, vivenciamos uma experiência que pode servir como um tipo de ilustração do que acabamos de descrever. Em uma aula de musicalização com uma turma do 3º ano do ensino fundamental, havíamos planejado cantar algumas canções folclóricas em grupo, a fim de podermos trabalhar conceitos de afinação vocal. Enquanto, ao som do violão, entoávamos a introdução da primeira canção, uma das alunas ergueu a mão e com um teor de inquietação disse: “Professor, professor! Por que só senhor escolhe as músicas que a gente canta?” Notamos que o questionamento feito pela aluna foi endossado pelas demais crianças e que todos esperavam uma resposta. Rapidamente fitamos a menina e dissemos que, naquela aula, ela poderia escolher a música. Com um sorriso no rosto a jovem aluna perguntou se poderia cantar um funk midiático, que era tendência na época. A resposta foi afirmativa, e para a nossa surpresa, o resultado foi melhor do que

³⁶ À luz do referencial teórico que adotamos, a inspiração não pode ser compreendida de forma mística ou como um processo inexplicável da mente humana. Ela é, como dito acima, a tensão máxima de todos os aparatos psíquicos adquiridos pelo ser humano ao longo de sua experiência com o mundo objetivo.

o esperado. Outros alunos uniram sua voz com a da primeira jovem, e havia agora um pequeno grupo cantando a melodia. Logo em seguida, outro grupo de alunos começou a fazer uma espécie de beatbox, enquanto alguns ainda faziam sons com percussão corporal e também com alguns instrumentos de percussão que estavam disponíveis na sala. Havia, em toda a sala, 5 fragmentos musicais diferentes acontecendo ao mesmo tempo. As crianças, usando aquilo que sabiam e conheciam, elaboraram um arranjo para a canção que havia sido sugerida. Dentro das possibilidades da música e dos alunos, o arranjo nos soou interessante, e vimos a possibilidade de fazer uma abordagem educativa diferente.

Dividimos as crianças em 5 grupos diferentes e começamos a sistematizar o arranjo que havia sido feito por elas. Demos dicas relativas ao canto, e sugerimos que algumas respirações e ligaduras fossem feitas em determinados momentos. Também instruímos o grupo responsável pelo beatbox, ajustando todos os fragmentos rítmicos. Com os grupos de percussão corporal e instrumental trabalhamos a questão da intensidade, e o quanto o timbre e a forma são importantes na música. Assim que tudo acabou, vimos que os alunos estavam muito contentes e orgulhosos com o que haviam acabado de fazer. Conversamos um pouco sobre o que acabara de ser realizado, e, sob nossa orientação, os alunos começaram a desenvolver a mesma atividade, agora, porém, com a música que havíamos sugerido no início da aula.

Pensamos que compartilhar essa atividade possa ser uma forma de ilustração a respeito da ideia que temos da criação musical não apenas como um momento, mas como uma forma de aula. É importante que o professor faça com que sua aula seja permeada por uma áurea criativa, para que todas as oportunidades de trabalho com a criatividade sejam aproveitadas. É claro que o professor não deve contentar-se apenas com a prática espontânea apresentada pelos alunos. Ao educador cabe o papel de instruir, elevar qualitativamente o nível da criação dos alunos. Esse é seu papel. Isso, no entanto, precisa ser feito sempre com sensibilidade e abertura à

criação. Sobre o professor repousa a tarefa de se preparar para que sua atuação docente em música tenha a criação não apenas como um momento isolado, mas sim como toda uma concepção de aula³⁷.

4.8 A Música/Arte como propositora no desenvolvimento da criatividade humana

Quando analisamos todos os itens apontados nesse trabalho, compreendemos que a questão da criatividade possui um altíssimo grau de relevância, seja para as questões relativas ao meio educacional como também para a área específica da educação musical. Foi possível perceber que, quando partimos das prerrogativas defendidas pela psicologia histórico-cultural, a concepção de criação musical que possivelmente venhamos a defender passa a ganhar uma nova feição, não podendo mais ser compreendida com base no misticismo ou como algo que surge como uma propriedade primária da consciência humana. Como pretendemos ter deixado claro, um caminho cheio de detalhes e condições precisa ser percorrido para

³⁷ Esse exemplo, além de direcionar nossa atenção ao trabalho criativo em música como sendo uma concepção de aula, serve para demonstrar o quanto o processo criativo pode ser imprevisível na sala de aula. A criação musical relatada no testemunho supracitado não veio de um modelo clássico – que apontamos ser um dos possíveis caminhos para o desenvolvimento da criação –, mas sim de uma peça, a nosso ver, sem grande relevância para o conhecimento sistematizado da música. É preciso lembrar, contudo, que não estamos refutando nossos próprios argumentos, pois os alunos do 3º ano que compunham a classe em questão já frequentavam aulas regulares de música sob nossa regência desde a educação infantil, e tiveram a oportunidade de vivenciar na prática a implementação de todas as leituras que fazemos da obra vigotskiana. Quando os alunos construíram o arranjo da referida peça, o fizeram com base nos nossos modelos, nas técnicas, nas reproduções e à luz de toda a instrução que receberam nos anos antecedentes.

que a capacidade criativa – que é uma potencialidade de nossa espécie – seja radicada, em suas máximas possibilidades, nos indivíduos.

Como buscamos ter colocado em evidência, o desenvolvimento da capacidade criativa na música é extremamente importante para o trabalho com educação musical, em suas múltiplas possibilidades. É importante que o ser humano continue avançando em suas capacidades criativas musicais. Não para suplantá-lo aquilo que já foi feito pela humanidade no decorrer do tempo como uma forma de negação ou de demérito, nem tão pouco para atender as demandas da sociedade capitalista na qual estamos inseridos – que faz que com que a música e as artes de forma geral sejam prejudicadas dia a pós dia, sendo entendidas como um mero produto que deve estar em constante processo de falsas mudanças apenas para atender às demandas de uma indústria cultural. Que fique claro que, ao defendermos que a criação musical deve ser um dos pilares nas propostas educacionais em música, estamos, na verdade, entendendo que essa criatividade, uma vez desenvolvida nos indivíduos, possa fazer com que estes galguem patamares superiores em sua relação e compreensão da própria arte, possibilitando, assim, uma atuação como sujeitos que saibam se colocar e, mais do que isso, transformar a concepção de arte que é difundida por uma sociedade que visa apenas o lucro, e não a humanização dos indivíduos por meio da apropriação dos conhecimentos artísticos.

Ao apontarmos caminhos para o trabalho com criação musical, estamos também levantando a tese de que a criatividade não é benesse de apenas algumas pessoas, mas, pelo contrário, uma possibilidade que deve estar ao alcance dos indivíduos, podendo, todos eles, ser mais criativos em sua experiência com a música e com a arte. Quando apontamos os itens presentes nesse capítulo como sendo possíveis caminhos para o desenvolvimento da criatividade em música, buscamos corroborar a ideia de que todo o desenvolvimento psíquico humano passa pela via social/cultural/educacional. E que, justamente por esse motivo, o acesso à arte deve ser

garantido equanimemente a nossas crianças e jovens, podendo, todos eles, ter sua experiência com a música ampliada.

Ao demonstrarmos, no capítulo 3, a base marxista da obra de Vigotski, queremos dizer que, para a psicologia histórico-cultural, um dos objetivos que se têm ao buscar o desenvolvimento das funções psíquicas humanas – dentre as quais encontramos a imaginação/criatividade – é a plena humanização dos indivíduos, para que possam ter acesso a uma formação que seja omnilateral³⁸ no seu processo de desenvolvimento. Quando denunciemos os conceitos de “libertada”, “sem amarras”, “sem atrapalhar o tempo da criança” etc, no trabalho com criação musical, estamos querendo afirmar que as propostas que buscam compreender o desenvolvimento da criatividade humana como sendo natural e/ou biológico estão, de forma consciente ou inconsciente, contribuindo para um esvaziamento no processo de formação dos indivíduos, fazendo com que, ao invés de evoluírem, permaneçam vinculados às demandas cotidianas da sociedade que está sob a égide do capital.

O trabalho educacional na questão da criatividade humana e também em todos os outros aspectos da formação dos indivíduos precisa ser intencional e jamais como algo que deve caminhar apenas de acordo com o desenvolvimento natural das crianças. As correntes pedagógicas que se apresentam como defensoras de uma educação pela criatividade, mas que negam a importância do mundo material, do processo de instrução e da ampliação da experiência musical dos indivíduos e, pelo contrário, respaldam-se em ideias que atribuem valor demasiado ao “tempo da criança”, ao seu “poder criativo inerente”, ou mesmo ao “processo natural de desenvolvimento” precisam ser analisadas de maneira crítica. Como nos sugere Klein,

³⁸ O conceito de omnilateralidade é de grande relevância para as discussões em educação sobre a ótica marxista. Ele diz respeito a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho e pelas relações burguesas estranhadas, enfim. A formação omnilateral seria muito mais holística e não fragmentada e/ou debilitada em alguns aspectos.

respeitar o ser humano, eis uma verdadeira exigência moral, que a mim parecia, jamais seria posta em dúvida. E nada mais contrário a isso, nada mais desumano, nada mais grotesco, que limitar as possibilidades de uma criança, candidata que é à plena humanização, na medida em que, ao invés de lhe importarmos o ritmo e o conteúdo de seu tempo, abandonamo-la ao sabor dos primitivos mecanismos de que a sua natureza a dotou. Como sabemos – e parece que todos sabemos, porque todos afirmamos que o homem é um ser histórico – não somos naturalmente humanos. A produção de um homem é uma árdua e penosa tarefa: ela supõe uma luta ingente contra tudo o que há de natural e espontâneo no indivíduo; ela supõe o lento, difícil e doloroso aprendizado a forma civilizada de ser. A se acreditar na geração espontânea da condição humana, não teríamos ainda nos distanciando da vida simiesca; a se respeitar o ritmo natural da criança, não teríamos ainda saído da infância da humanidade; e, a se respeitar uma pretensa criatividade natural da criança, não se teria exposto à disciplina e não se teria jamais produzido, no seio da humanidade, a criatividade extraordinária que tornou sublimes homens como Mozart e Da Vinci. Sequer aspiramos que todos tenham o porte de um Homero, de um Shakespeare, nos basta que não sejam decadentes, que sejam razoavelmente sábios, judiciosos, competentes. Para isso sabemos o quanto de sacrifício, de disciplina, de estudo e de trabalho é necessário (KLEIN, 1995, p. 20 – 25).

É preciso ser dito que a missão da educação, e em especial da educação escolar, constitui-se na socialização do conhecimento artístico em suas formas mais desenvolvidas aos indivíduos, buscando fazer com que sua experiência com a música e com a arte possa ser um caminho para o desenvolvimento de pessoas mais criativas. Pensamos que, com efeito, a arte e a música podem ajudar a levar a humanidade a um processo de autoconhecimento e auto reconhecimento. A sanha por desenvolver as máximas possibilidades criativas do ser humano não deve ser vista como outra coisa, senão, um caminho para a revolução que precisa ocorrer em nossa sociedade. Pessoas mais criativas serão capazes de vislumbrar uma sociedade diferente, na qual a

economia, a educação e a arte possam trabalhar juntas para a verdadeira e concreta formação, em cada um dos indivíduos, do Ser Humano.

5 Para ponderar

Ao logo deste trabalho buscamos tematizar a questão da criação musical no âmbito da educação musical. Nossa principal tarefa se caracterizou pela defesa de uma concepção inteiramente social do desenvolvimento dessa potencialidade humana. Buscamos demonstrar que a função psíquica imaginação, que se consubstancia na capacidade criadora, precisa ser vista não como uma propriedade primária da consciência, mas sim como fruto de um processo intencional de educação e formação dos indivíduos.

Assinalamos que as propostas que partem de uma concepção naturalizante de formação dos indivíduos precisam ser analisadas com cautela, e vistas com muito criticidade. Buscamos evidenciar que a simples observação imediata do fenômeno criativo da espécie humana não é capaz de revelar a complexidade que subjaz a esse processo. Apontamos, pelo contrário, que, ao estudar a questão do desenvolvimento da criatividade, carecemos de reflexões que se proponham a analisá-la em sua gênese, e não apenas em suas primeiras aparências.

Nessa direção, os fundamentos da psicologia histórico-cultural foram apontados como uma base promissora para a realização dessa análise mais detalhada do tema. Por esse motivo, prestamo-nos a uma análise e exposição das principais considerações dessa corrente da psicologia e buscamos demonstrar que as premissas vigotskianas podem nos sugerir caminhos saudáveis para o trabalho criativo em música. No quarto capítulo desse trabalho buscamos, portanto, apresentar quais viriam a ser as possíveis inferências feitas no trabalho com criação musical com base na psicologia. Discorreremos sobre a importância de modelos, de técnica, avaliações, instruções, vivências, experimentações etc. Nosso trabalho foi, portanto o de

sistematizar as possíveis contribuições que a psicologia histórico-cultural pode trazer para a melhoria de nossa atuação docente em música.

As questões apresentadas na introdução do texto – sobre a origem do processo criativo do/no homem, a radicação musicalmente de tal processo, a necessidade de um material para criação e a relevância dessa temática para a educação musical – pensamos terem sido respondidas ao longo dos 5 capítulos dessa obra. Naturalmente precisamos dizer que muitos dos aspectos apontamos ao longo do texto carecem ainda de maiores estudos e aprofundamento teórico e empírico. Muitos dos temas aqui elencados não poderiam ter sido inteiramente resolvidos e sanados, dadas as dimensões e objetivos de nosso trabalho. Um dos nossos alvos é que esse estudo possa servir como base para outras pesquisas. E que muitos dos temas aqui apresentados possam ser ainda mais elaborados e tematizados, ampliando ainda mais a gama de possíveis contribuições que essa concepção social de desenvolvimento da criação musical pode trazer para uma atuação prática mais efetiva.

Que a questão da criação musical possa ganhar dimensões cada vez maiores nos estudos em educação musical de nosso país. E que esse espaço cresça à luz de uma proposta metodológica que tenha como sua principal meta a plena humanização dos indivíduos, entendendo e reconhecendo, assim, a necessidade da superação e da recriação das próprias condições de vida e educação da sociedade contemporânea.

6 Referências

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, Autores Associados, 2002.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Um lugar para o ensino de arte no desenvolvimento da criatividade. In: SILVA, L. B.; PADILHA, A. M. L.; VIANA, N. (orgs.). **A educação na perspectiva do marxismo e da escola de Frankfurt**: teoria crítica e humanismo. São Paulo: Livraria da Física, 2015, p. 47-75.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Concepções de desenvolvimento humano e práticas em educação musical. In: CAPELLINI, V. L. M. F. *et al.* (orgs.). **Formação de professores**: compromissos e desafios da Educação Pública. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 417-423.

BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, 19-32, set. 2008.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 92-104, jul/dez. 2011.

BENEDETTI, Machado Kerr. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, 35-44, set. 2008.

BEYER, Esther. **A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino de música a partir da teoria de Piaget**. Tese (Mestrado em Psicologia Educacional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 14 ed. São Paulo, Editora Saraiva, 2008.

DE CAMILLIS, Lourdes Stamato. “Entrevista com Georges Snyders”. **Zero-A-Seis**, Florianópolis, UFSC, v. 8, n. 13, p. 159-164, jan.-jun. Disponível em: <<http://www.periódicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/2069/1778>>. Acesso em 2º de fevereiro de 2017.

DELVAL, Juan. **Crescer e pensar**: a contribuição do conhecimento na escola. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 1 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas de teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. (org.). **Sobre o construtivismo:** contribuições a uma análise crítica. Campinas. SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si:** contribuições a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo. 3 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. Luta de classes, educação e revolução. **Revista Germinal:** Marxismo e Educação em Debate. Londrina, v. 3, n. 1, p. 128-138, fev. 2011.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas, Autores Associados, 1996.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** São Paulo: Global, 1986.

ELIAS, Norbert. **Mozart, sociologia de um gênio.** Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima (Orgs). **Escola de Vigotski:** contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: EDUEM, 2009.

FOGAÇA, Vilma de Oliveira Silva. Criatividade e Educação Musical: do problema à pesquisa e a ação. In: ANAIS DO V SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2009, Goiânia. **Anais...UFG**, 2009, p. 375-389.

FONTANA, Roseli Cacao.; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo, Editora Saraiva, 2011.

FREDERICO, Celso. **Lukács**: um clássico do século XX. São Paulo: Moderna, 1997.

GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano**: um estudo psicológico artístico. Tradução: Maria Adriana Verríssimo Veronese. Porto Alegre: Arte Médicas, 1997.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

ILARI, Beatriz. (Org.) **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2006.

ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Roseane Cardoso. (Org.). **Mentes em música**. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2009.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosangela; LEONINI, Márcio. Ampliação das concepções musicais nas recriações em grupo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 64-72, set. 2010.

KLEIN, Lúgia Regina. “O professor decreta o fim da escola” **Revista Intermeio**, Campo Grande, Editora da UFMS, v. 1, n. 2, p. 20 – 25, 1995.

KONDER, Leandro. Estética e política cultural. In: ANTUNES, Ricardo; RÊGO, Walquíria L. (orgs). **Lukács**: um Galileu no século XX. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 1996. p. 27-33.

LEONTIEV, Alexie Nikolaevich. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LESSA, Sérgio. **Lukács e a ontologia**: uma introdução. Revista Outubro – Edição 5 – Artigo 06. Disponível em < <http://outubrorevista.com.br/lukacs-e-a-ontologia-uma-introducao/>>, 2001. Acesso em 15 de outubro de 2015.

LEVITIN, Daniel. **A música no seu cérebro**: a ciência de uma obsessão humana. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LOWENFELG, Viktor; BRITAIN, Lambert. **Desarrollo de la capacidad creadora**. Editorial Kapelusz, S.A. Buenos Aires, 1972.

LURIA, Alezander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, Alezander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 7 edição, São Paulo: Ícone, 2013.

MAHEIRIE, Kátia. **Processo de criação no fazer musical**: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003.

MALAGODI, Edgard. **O que é materialismo dialético?** Editora brasiliense, 1988.

MARTINS, Lígia Marcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, Autores Associados, 2007.

MARTINS, Lígia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo, Boitempo.

MATEIRO, Teresa. John Paynter. A música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, p. 247 – 271, 2011.

NEDER, Alvaro. “Permita-me que o apresente a si mesmo”: o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 92-104, jan/jun. 2012.

NETTO, José. Paulo. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

PEDERIVA, Patrícia. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. Tese. 2009. (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Faculdade de educação programa de pós-graduação em educação.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2ª ed. Porto Alegre: editora Sulina, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. **Jean Piaget**. São Paulo, Abril Cultura, (Coleção Os pensadores), 1983.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PIAGET, Jean. **Seis estudos em psicologia**. 20. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean. "Criatividade". In VASCONCELOS, Mário Sérgio (Org.) **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo, Moderna. P. 11-20, 2001.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PONSO, Caroline; BEYER, Esther. Processos de Criação Musical na Infância: implicações para a Educação Infantil. In: ANAIS DO V SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2009, Goiânia. **Anais...UFG**, 2009, p. 402-410.

RUBINSTEIN, Sergey. Leonidovich. **Princípios de psicologia general**. México: Grijalbo, 1967.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade da arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados. 2016.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. Ed. Campinas, Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 41. Ed. Campinas, Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. Ed. Campinas, Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas: Autores associados, 2003.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade**: em busca de novas perspectivas teóricas para educação musical. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP/ Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2005.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, ano 30, n. 58, p. 77-85, jun. 2012.

SHUARE, Marta. **La psicologia soviética tal como yo la veo**. Moscou: Progreso 1990.

SLOBODA, John. **A mente musical**: psicologia cognitiva da música. Londrina: EDUEL, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza & GÓES, Maria Cecília (orgs.) (1995) **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. São Paulo: Editora Papyrus

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TULESKI, Silvana. Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.121-143.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. **Vigotski e Leontiev**: ressonâncias de um passado. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. 2a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A imaginação e seu desenvolvimento na infância. In: _____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 107-130.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação da infância**: ensaios psicológicos – Livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

VIGOTSKII, Lev Semionovich; LURIA, Alezander Romanovich; LEONTIEV, Alexie Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

VON GLASERSFELD, Ernst. A construção do conhecimento. In: SCHINITMAN, D. F. (org). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre, Artes Médicas, p. 75-92, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.