



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RODRIGO GARCIA LOPEZ RIA

**A EXPERIÊNCIA COM A ARTE NO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA: OS
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA COM A MEDIAÇÃO DO MUNDO
DIGITAL VISTOS PELA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Campinas
2023

RODRIGO GARCIA LOPEZ RIA

**A EXPERIÊNCIA COM A ARTE NO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA: OS
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA COM A MEDIAÇÃO DO MUNDO
DIGITAL VISTOS PELA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de mestrado apresentada à
Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas como parte dos
requisitos exigidos para a obtenção do
título de Mestre em Educação, na Área de
Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lavinia Lopes
Salomão Magiolino.

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO
RODRIGO GARCIA LOPEZ RIA, E ORIENTADA PELA
PROFA. DRA. LAVINIA LOPES SALOMÃO MAGIOLINO

Campinas
2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

R35e Ria, Rodrigo Garcia Lopez, 1982-
A experiência com a arte no ensino de música na escola : os desafios da educação estética com a mediação no mundo digital vistos pela teoria Histórico-Cultural / Rodrigo Garcia Lopez Ria. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Lavinia Lopes Salomão Magiolino.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Arte e educação. 3. Música na educação. 4. Estética. 5. Experiência. I. Magiolino, Lavinia Lopes Salomão, 1977-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: The experience with art in teaching music in school : the challenges of aesthetic education with mediation in the digital world seen by the Cultural-Historical theory

Palavras-chave em inglês:

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

Art Education

Music Education

Aesthetic

Experience

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Lavinia Lopes Salomão Magiolino [Orientador]

Luciane Maria Schlindwein

Jorge Luiz Schroeder

Data de defesa: 24-04-2023

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0006-5340-8992>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/0425164752920599>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A EXPERIÊNCIA COM A ARTE NO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA: OS
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA COM A MEDIAÇÃO DO MUNDO
DIGITAL VISTOS PELA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

RODRIGO GARCIA LOPEZ RIA

COMISSÃO JULGADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Lavinia Lopes Salomão
Magiolino

Profa. Dra. Luciane Maria Schlindwein

Prof. Dr. Jorge Luiz Schroeder

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2023

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a experiência com a arte no ensino de música na escola em meio ao avanço do mundo digital e das mídias sociais contemporâneas, tendo em vista os desafios à educação estética, desde a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. Para tanto, foi discutida a maneira como a mediação das mídias digitais afetam a arte e a cultura em geral trazendo implicações à educação e, mais especificamente, ao ensino da música e formação estético-musical dos estudantes. Nesse contexto, foram trazidas à discussão as ideias de Vigotski sobre arte e educação estética, presentes em seus textos sobre arte e em trabalhos contemporâneos que adotam a sua perspectiva, a partir da análise de 10 textos selecionados das plataformas Scielo e Capes. Nos textos analisados as proposições sobre a atividade criadora, a educação das sensibilidades e a experiência ganham relevância no ensino da música e formação estético-musical dos estudantes tendo em vista a educação estética. Tal análise, por sua vez, remeteu às ideias de Edmond Couchot (1932-2020) – autor contemporâneo que também aborda a questão argumentando que a experiência com a arte envolve uma interação entre o espectador e a obra de arte, e que essa interação não é passiva, mas sim ativa e participativa na construção do significado da obra de arte. O texto finaliza destacando a importância do professor na educação musical infantil com o intuito de promover as experiências e criações musicais de seus alunos imersos no mundo digital.

Palavras-chave: Arte-educação; Educação musical; Educação estética; Vigotski; Experiência.

ABSTRACT

This research aimed to understand the experience with art in music teaching at school amid the advancement of the digital world and contemporary social media, in view of the challenges to aesthetic education, since the cultural-historical theory of human development. For this, it was discussed how the mediation of digital media affect art and culture in general bringing implications to education and, more specifically, to the teaching of music and aesthetic-musical training of students. In this context, Vygotsky's ideas about art and aesthetic education were brought to discussion, present in his texts about art and in contemporary works that adopt his perspective, from the analysis of 10 texts selected from Scielo and Capes platforms. In the analyzed texts the propositions about the creative activity, the sensibilities education and the experience gain relevance in music teaching and aesthetic-musical training of students in view of aesthetic education. Such analysis, in turn, referred to the ideas of Edmond Couchot (1932-2020) – contemporary author who also addresses the issue by arguing that the experience with art involves an interaction between the spectator and the work of art, and that this interaction is not passive, but active and participatory in the construction of the meaning of the work of art. The text ends by highlighting the importance of the teacher in early childhood music education in order to promote the musical experiences and creations of their students immersed in the digital world.

Key words: Art Education; Music Education; Aesthetic education; Vygotsky; Experience.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
OBJETIVO GERAL	17
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
1 ARTE, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO: OS DESAFIOS QUE SE ABREM AO CAMPO EDUCACIONAL.....	19
1.1 TECNOLOGIAS E VANGUARDAS ARTÍSTICAS	21
1.2 A REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA E A EXPERIÊNCIA COM A ARTE	35
2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL EM UM OLHAR ESTÉTICO	40
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO BIOGRÁFICO E OBRA.....	40
2.2 ALGUNS CONCEITOS CENTRAIS NA OBRA DE VIGOTSKI	46
2.2.1 A IMPORTÂNCIA DOS INSTRUMENTOS E DOS SIGNOS NA ATIVIDADE HUMANA.....	50
2.3 O PROBLEMA PSICOLÓGICO DA ARTE	54
2.4 EDUCAÇÃO ESTÉTICA.....	58
3 EDUCAÇÃO ESTÉTICA E MUSICAL NA ESCOLA EM UMA PERSPETIVA VIGOTSKIANA – A CENTRALIDADE DA EXPERIÊNCIA DA ATIVIDADE CRIADORA.....	68
3.1 A EMERGÊNCIA DA REAÇÃO ESTÉTICA DA CRIANÇA NA ATIVIDADE MUSICAL.....	71
3.2 A EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR E O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA INSERÇÃO DA CRIANÇA AO UNIVERSO SONORO: REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	73
3.3 PLUNCT PLACT ZUM: IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA.	75
3.4 PSICOLOGIA DA ARTE: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS PARA UMA AÇÃO TRANSFORMADORA	77
3.5 LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS EMOCIONES ESTÉTICAS: ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE INSTRUMENTISTAS	79
3.6 A UNIDADE EDUCAÇÃO-MÚSICA: EDUCAÇÃO MUSICAL NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	81
3.7 NATURALIZAÇÃO DA VIDA: UMA CRÍTICA AO ESFORÇO EM NATURALIZAR A INFÂNCIA E A MUSICALIDADE DAS CRIANÇAS	84
3.8 A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO PARA A CRIAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	86
3.9 “VAMOS BRINCAR DE COMPOR?” EXPERIÊNCIAS COM CRIAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL FORMAL.....	89

3.10 EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA: VALORIZAR O HUMANO EM CADA UM DE NÓS.....	90
3.11 A EXPERIÊNCIA COMO FATOR FUNDAMENTAL	93
3.12 VIGOTSKI E COUCHOT, UMA APROXIMAÇÃO SOBRE EXPERIÊNCIA.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
ANEXO – TABELA DE ARTIGOS SELECIONADOS DA SCIELO E CAPES	127

INTRODUÇÃO

Ao tentar colocar em palavras nosso percurso de escrita trilhado até aqui, nosso desejo natural foi o de fazê-lo apresentando cronologicamente os dilemas e impasses que foram se manifestando durante nosso trabalho de educador/mediador junto a tantos alunos que “apareceram” em nossa vida e que colocaram, cada um a seu modo, uma semente de dúvida em nossa cabeça ou algum ponto que pudéssemos refletir, seja em nossa prática docente, sejam em questões existenciais e pessoais. Esse percurso inclui tanto o trabalho de professor de artes na escola pública da prefeitura de São Bernardo do Campo, como de musicista cantor e trompetista. Pontuamos, também, que ambas as atividades são, na maioria das vezes, mescladas: ora o músico procura transmitir os conceitos, ora o professor apresenta a música para mera fruição estética de seus estudantes – que neste momento passam a ser espectadores. A experiência dessa dupla tarefa permeia a escrita desse texto.

Entre as adversidades enfrentadas, não podemos deixar de destacar a pandemia do novo coronavírus, cujo impacto direto foi vivenciado durante a realização deste estudo de mestrado de maneira diversa em diferentes esferas. Na esfera acadêmica, a situação pandêmica afetou diretamente a condução da pesquisa, influenciando suas abordagens metodológicas e impedindo um estudo empírico. O período em questão caracterizou-se por ser desafiador e sem precedentes, devido ao fechamento das escolas e às restrições impostas às atividades nas instituições escolares. Portanto, em resposta a esses desafios, buscamos alternativas que pudessem viabilizar o presente estudo, levando em consideração adaptações necessárias diante das transformações provocadas pela pandemia.

Apesar disso, não introduziremos nosso relato com uma narrativa temporal, mas com um trecho de uma conferência do Umberto Eco¹ para que ele sirva ao modo de uma “armadura de clave” no começo de uma partitura, situando a “tonalidade” da música, revelando, entre outras coisas, a “tônica”. Neste trabalho consideramos como tônica essa perspectiva de suspeita pela qual começamos a ruminar as questões escolares e, sobretudo em nossa área, as de vivências artísticas de nossos alunos mediadas pelos meios de comunicação em massa, especialmente no campo da música, ao qual nos dedicamos ocupando o lugar de professor.

¹ Umberto Eco (1932 – 2016) foi um escritor, semiólogo, medievalista e professor universitário italiano. Dentre as várias obras citamos a célebre “O nome da Rosa” que teve, inclusive, adaptação para o cinema.

Convém ressaltar que não se trata de um juízo próprio – ainda que pareça que o autor italiano emita uma avaliação a respeito –, apenas tentamos, assim como Newton, enxergar ao longe subindo em ombros de gigantes e, nesse primeiro caso, no de Umberto Eco. Assim discursou ele em uma conferência no dia 15 de abril de 2011 na *Accademia Nazionale dei Lincei* com o título *Memoria e Dimenticanza* (memória e esquecimento), onde discorre sobre o grande volume de informações que invade nossas vidas diariamente.

A cultura, entendida como memória histórica, como um conjunto de conhecimentos compartilhados no qual o grupo de sociedades humanas se baseia, não é apenas uma acumulação de dados. É o resultado da filtragem dos mesmos. É a capacidade de descartar o que não é útil e necessário. A história das culturas das civilizações é composta de toneladas de informações que foram enterradas. Houve um tempo em que julgamos este processo prejudicial e que foram necessários séculos para retomar o caminho interrompido. (...) Isto não se aplica apenas às culturas, mas também à nossa vida. Jorge Luis Borges escreveu a conhecida e bela novela *Funes el memorioso* sobre um personagem que se lembra de tudo: cada folha vista em cada árvore, cada palavra que ouviu ao longo de sua vida, cada rajada de vento que sentiu, cada sabor que provou, cada frase que leu. É por isso que Funes é um completo idiota. Um homem bloqueado pela incapacidade de selecionar e de jogar fora. (...) Nossa alma é o produto da continuidade desta memória que seleciona. Se tivéssemos a alma de Funes, seríamos pessoas sem alma. (...) a alma como memória não é feita de tudo o que nos lembramos, ela também é feita do que esquecemos.² (UMBERTO ECO, 2011).

Queremos ressaltar que a ideia de que nos constituímos por aquilo que esquecemos – e não só pela sempre enaltecida memória, entendida como memória, recordação – foi para nós um lampejo, algo que não nos havia ocorrido. As palavras de Eco podem ter muitas interpretações, mas, no nosso caso, fazemos uma analogia com as idas e vindas de nosso percurso exploratório, ora com as impossibilidades de uma pesquisa empírica devido à pandemia, ora com aproximações a estes ou aqueles autores que fomos “esquecendo” por

² La cultura, intesa come memoria storica, come insieme di sapere condiviso su cui si regge il gruppo delle società umane, non è solo un accumulo di dati. È il risultato del loro filtraggio. È la capacità di buttar via ciò che non è utile e necessario. La storia della cultura delle civiltà è fatta di tonnellate di informazioni che sono state seppellite. Talora abbiamo giudicato questo processo un danno e ci sono voluti secoli per riprendere il percorso interrotto. [...] Questo discorso non vale solo per le culture, ma anche per la nostra vita. Jorge Luis Borges aveva scritto la nota e bellissima novela *Funes el memorioso* su un personaggio che ricorda tutto: ogni foglia che ha visto su ogni albero, ogni parola che ha udito nel corso della sua vita, ogni refolo di vento che ha avvertito, ogni sapore che ha assaporato, ogni frase che ha letto. Per questo Funes è un completo idiota. Un uomo bloccato dall'incapacità di selezionare e buttar via. (...) La nostra anima è il prodotto della continuità di questa memoria selezionata. Si avessimo avuto l'anima di Funes saremmo persone senza anima. (...) l'anima come memoria non è fatta di tutto ciò che ricordiamo, è fatta anche di ciò che abbiamo dimenticato. (Transcrição e tradução do autor).

escolha consciente ou mesmo porque o percurso trilhado nos levou involuntariamente a tais decisões. A sociedade atual considera que as informações são tão ou mais valiosas que o ouro. Mas acreditamos – influenciados por Umberto Eco – que também faz parte do processo de pesquisa esquecer parte delas. Porque a informação não pode ser protagonista sozinha, precisa ser acompanhada de senso crítico, de análise e comparação com outros dados e pareceres diferentes dos dela.

Nessa dissertação de mestrado discorreremos sobre alguns elementos conceituais e princípios teóricos relacionados às Artes, Música e Educação, tais como: comunicação, tecnologias, arte e estética, perspectiva histórico-cultural, ensino de música na escola... Mas muitos outros elementos foram – de certo modo – esquecidos, mas nem por isso ignorados, apenas fazem parte desse movimento dialético do pensamento no qual vamos além, deixando alguns componentes para trás.

Afinal, do que se trata essa busca que nos fez refletir sobre os elementos já citados? Começaremos, agora sim, nosso relato trazendo à tona a discussão sobre qual seria a incumbência do professor de artes previsto pela legislação. O §2 do artigo 26 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 da LDB estipula que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). Esse parágrafo, de 2017, substitui o da legislação anterior, de 2010: “§ 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010). Ambos os parágrafos nos parecem genéricos demais para poderem constituir um referencial educativo e cultural. De todo modo, esses apontamentos nos levaram a indagar sobre como o ensino de música se insere no campo da educação e da cultura, ao assumirmos uma perspectiva que considera o desenvolvimento humano como um processo cultural e dá centralidade aos processos educativos.

Com relação a isso, cabe ressaltar que não tomamos o desenvolvimento cultural na escola como um processo de promover evolução de “menos a mais”, de elevação de um determinado padrão ou de aquisição de um padrão considerado culto ou superior. Em nossa perspectiva, tem destaque a viabilização do fortalecimento de conteúdos culturais e artísticos das e dos estudantes, a ampliação do acesso destes às diferentes produções e formas de expressão artística e cultural, tendo em vista seu desenvolvimento pessoal e social, bem como formas diversificadas de estimular a atividade criadora e a reflexão crítica nesse processo. Além

disso, a noção do desenvolvimento cultural implica valorizar e respeitar as diferentes culturas e tradições dos estudantes e da comunidade em que a escola está inserida.

Mesmo assim, pode parecer vago qual a intenção que se pretende atingir com esse desenvolvimento e diante de tal amplitude orientativa, decidimos adotar como propósito o indicado por Vigotski (2010) em sua *Psicologia Pedagógica*, quando sugere que a intenção da educação estética seria buscar o contato do psiquismo das crianças com a experiência social acumulada por gerações:

O sistema geral da educação social visa a ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida. Essas finalidades gerais determinam inteiramente também os caminhos da educação estética. (...) Por isso, quando se fala de educação estética no sistema da educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo. Eis a tarefa básica e o objetivo. [...]. (VIGOTSKI, 2016, p. 351 – 352).

As questões levantadas por Vigotski nesse texto – e em especial na *Educação Estética* e o lugar da experiência nesse processo – serão abordadas com mais vagar no decorrer dessa dissertação, mas gostaríamos de frisar a necessidade de inserir a “criança à experiência estética da sociedade humana” para que, assim, ela pudesse manter um diálogo com diferentes formas culturais, ou seja, mais diversa, e produzir arte e cultura, dialeticamente. Assim, consideramos que, na educação regular, o proporcionar experiências artísticas das mais diversas seja a intenção primordial. Não como meio para atingir objetivos alheios à Arte, mas ela mesma como finalidade.

Tendo esse escopo definido – e dentro do contexto de professor de Artes da rede pública que somos – algumas elucubrações despontaram em nossas mentes como, por exemplo, como as constantes informações (recebidas e experienciadas nas mais diversas formas de comunicação, tecnologias e mídias sociais) afetam nossos alunos, mas agora mais especificamente, no que diz respeito às suas “experiências com a arte” e a forma musical. Chegou o momento, então, de irmos para o período que seria cronologicamente anterior, o das dúvidas surgidas da reflexão de fatos em sala de aula e na escola.

No decorrer de alguns anos no ensino regular, passamos por algumas experiências que nos fizeram refletir sobre o lugar que nós, os professores de Arte, ocupamos nesse espaço público, levantando algumas indagações. Estamos ali somente para que os professores pedagogos – no caso do fundamental I – tenham seus horários de HTPs previstos por lei, ou seja, como “tapa-buracos”? Ou nosso trabalho consiste em usarmos da arte como um instrumento comum a serviço das outras disciplinas como Português, Matemática, História, etc.? Para nós era evidente que não, que a nossa atuação não se reduz a isso. A importância da disciplina de Artes no desenvolvimento humano é, para nós, inquestionável.

Essa conjectura, por outro lado, nos fez refletir também sobre o ensino de artes e a experiência com a música e sua reverberação na escola na contemporaneidade atravessada pelas tecnologias e mídias sociais. Com isso, passamos a prestar mais atenção em algumas falas de estudantes em sala de aula como: “Professor, me segue no Instagram!”. “Prô, você tem TikTok?”. “Gostei da aula em que você usou aquele youtuber!”. Essas frases são reais e representam uma geração cada vez mais desejosa da utilização das tecnologias e conhecimentos oriundos das redes sociais nas salas de aula. Assim, os meios de comunicação de massa se apresentam desempenhando um papel relevante nas escolhas estéticas e na formação de jovens.

Durante as nossas aulas de Artes no Fundamental I, dentre as quais algumas delas tinham e têm a iniciativa da pura fruição musical, foi possível observar que as canções apreciadas e interpretadas pelas crianças eram intermediadas pelas tecnologias. Isso aconteceu, por exemplo, quando as crianças escutaram na classe – dentre outras músicas – a *Fanfare for the Common Man*. Ao serem questionadas o que elas deduziram daquela música, muitas delas interpretaram a abertura com percussão e trompetes como sendo um “anúncio para a entrada de um rei” ou “um tributo para um soldado morto”. De fato, a música foi composta por Aaron Copland e encomendada pelo maestro Eugene Goossens, em 1942, que queria homenagear os soldados aliados da Segunda Guerra Mundial que, então, estava em curso. As crianças não poderiam adivinhar esse dado, mas souberam interpretar os sinais dados pela música e acrescentaram que deduziram o conceito pela experiência com trechos de vídeos ou filmes vistos em diversas ferramentas tecnológicas: Netflix, Youtube, Facebook e outros.

Entretanto, quando lhes apresentamos uma música da sequência do “Canto dos Escravos³”, os alunos deram uma resposta surpreendente: não gostaram e deram risada a ponto

³ “O Canto dos Escravos” é um disco que recolhe canções dos escravizados da região da Chapada da Diamantina em Minas Gerais. As músicas são cantadas em dialeto dos escravos benguelas.

de caçoarem da música. Vale a pena ressaltar que boa parte da música brasileira tem sua raiz nos ritmos africanos propagados e resguardados pelos escravizados que viveram em solo brasileiro. Por isso a réplica dada pelos alunos não foi a esperada por nós, pois se imaginaria que eles estariam mais ambientados com tais ritmos, uma vez que se lhes atribui, em linha ascendente, a procedência de quase toda a música brasileira, popular ou erudita, os quais foram sendo “antropofagicamente” mesclados com ritmos europeus, americanos e com as novidades que aqui se produziam para resultar nessa enorme gama de estilos nacionais, desde o lundu e maxixe até o samba e funk.

A mediação dos meios de comunicação em massa, a intensa imersão nas redes sociais, pelo menos aparentemente, poderia indicar uma mudança nas matrizes culturais/musicais brasileiras? Ou, ainda, poderia ser indicativa de uma nova forma de experienciar as artes e, mais especificamente, de fruição musical?

Tomamos, anteriormente, como sentido das aulas de Artes e da atividade do professor o proposto por Vigotski (2016, p. 351): a “incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana”? E, deste modo, passamos a indagar sobre se e como as tecnologias da comunicação podem propiciar experiências estéticas⁴. Com intuito não de responder a essa pergunta, mas para estimular ainda mais pensamentos a esse respeito é que narramos o episódio a seguir.

Um professor em nossa escola – que não é da disciplina de Artes, mas de matemática – com quem nos deparamos algumas vezes na sala dos professores ou secretaria, nos relatou sua ida a uma exposição interativa das obras do artista Vincent Van Gogh, uma espécie de imersão dentro dos quadros por meio da tecnologia – os quadros, que estão em movimento, são projetados nas paredes em escala muito maior em relação ao original – diferentemente do que seria uma visita tradicional às pinturas do artista. Contou-nos que foi à exposição a contragosto, quase que obrigado por sua esposa que já tinha comprado os ingressos para eles e para os netos. E, para piorar a situação, não gostava do pintor holandês e nutria certa antipatia por ele.

⁴ Nota-se que usamos a expressão “propiciar experiências estéticas” e não “democratizar o ensino de Artes ou de qualquer outra disciplina”. Para que tal situação ocorresse, seria necessário o total acesso às tecnologias por parte da população brasileira, coisa que não acontece. A título de exemplo, durante o período de pandemia covid-19 em que lecionamos remotamente, muitos dos alunos da escola onde trabalhamos na Grande São Paulo retiravam cópias impressas das atividades por não terem acesso à internet ou por não possuírem computadores em casa. Em nosso país de dimensões continentais, há lugares em que o acesso ao mundo digital ainda é escasso.

Contudo, ao visitar a exposição, nosso referido professor ficou deslumbrado, teve uma experiência, segundo ele, “quase mística”. Ficou ali 40 minutos e só foi embora porque um de seus netos, de pouca idade, estava agitado. O professor prometeu voltar sozinho para vivenciar as obras de Van Gogh, pois tinha vontade de ficar “umas duas horas naquele lugar”. Esse acontecimento deixou patente que essa pessoa teve uma significativa experiência com a obra de arte por meio de uma forma nova de tecnologia.

Ao tomarmos essas colocações e indagações nos episódios relatados, nos parece impossível ignorar o papel de influência das tecnologias de comunicação no campo educacional e nas Artes. Entretanto, se há novas formas de imersão, recursos tecnológicos, cabe apontar que isso não é totalmente novo. Basta pensar que nas gerações anteriores o rádio e a televisão criaram hábitos, impuseram arquétipos e giros linguísticos. Assim, é inevitável perguntar de que modo as tais novas tecnologias – da mesma maneira que os meios de comunicação no passado – incutem clichês, influenciam os gostos, criando estereótipos e modelos estéticos em todas as linguagens artísticas e afetando as relações educacionais,.

Neste ponto, além da questão tecnológica que acabamos de levantar, gostaríamos de acrescentar outro aspecto que nos parece relevante sobre o ensino de Artes. Tal disciplina envolve o ensino de quatro linguagens artísticas: artes visuais, música, teatro e dança. Em nossas aulas de Artes nos esforçamos para que os alunos tenham práticas com todas as linguagens – e especialmente com a música – e não somente com as artes visuais como tradicionalmente se concebiam as aulas de educação artística. E como assumimos a teoria histórico-cultural como referencial teórico-metodológico, nos encontramos diante de um desafio: seria possível trabalhar com a música em sala de aula sob o enfoque da perspectiva de uma educação estética, inspirada pelas ideias de Lev S. Vigotski?

As considerações vigotskianas sobre a arte, além de serem tema recorrente em boa parte de sua obra, são bastante diversificadas: o autor discorreu sobre a psicologia da arte, estética, redigiu resenhas literárias, teatrais e de dança, bem como elaborou observações a respeito das artes plásticas e do ensino de arte.

Contudo, tanto os amantes de música como os educadores musicais se sentem “desiludidos” ao verem a quantidade de material fornecido por Vigotski a respeito das outras linguagens artísticas. E, no que diz respeito à música, o número de apreciações parece ser bem menor - ao menos o que é contemplado de sua obra nas traduções às línguas ocidentais até o momento. A despeito disso, provavelmente, Vigotski tinha certo conhecimento musical, como podemos intuir a partir do exemplo que ele utiliza em seu texto *Aliento apacible*, ainda que seja

para elucidar suas ideias sobre literatura: “No en vano los teóricos definen la *pointe* como un final en un momento inestable o como la final musical en la [acorde de] dominante.” (VIGOTSKI, 2007, p. 282). Nesse trecho selecionado, ao falar da instabilidade do acorde de dominante, notamos seu conhecimento acerca das funções tonais.

Nesse contexto, em busca de conhecer o material disponível sobre uma educação musical na obra de Vigotski, decidimos trazer alguns pontos levantados por ele a respeito da educação estética e da arte num primeiro momento. Ao mesmo tempo, consideramos ser imprescindível buscar autores e trabalhos contemporâneos que desenvolvessem a educação musical sob a perspectiva vigotskiana ou que trouxessem elementos de diálogo para, assim, possibilitar uma reflexão sobre o ensino de música radicado na citada concepção teórica.

Faz-se necessário salientar, também, que a crescente presença e influência das tecnologias digitais e da comunicação em praticamente todos os aspectos de nossas vidas tem gerado inúmeras discussões e reflexões nos campos da psicologia, educação e sociologia. No entanto, para compreendermos o impacto das tecnologias em nossa sociedade contemporânea, é essencial considerarmos os fundamentos teóricos que sustentam a perspectiva de que as tecnologias são mediadoras; em meio a tudo isso é importante pontuar que, neste trabalho, elas não serão os objetos centrais de pesquisa: ao invés de nos concentrarmos nos aspectos técnicos e funcionais das tecnologias, convidamos o leitor a examinar suas dimensões como mediadoras e vistas dentro de uma perspectiva educacional que objetiva a educação estética no campo do ensino de música na escola.

Essa perspectiva compartilha a compreensão de que as tecnologias não são meras ferramentas neutras ou extensões inanimadas de nossas capacidades humanas, mas agentes ativos e influentes nas interações sociais, culturais e na maneira como enxergamos a arte ao transformar nossas experiências e práticas

Dentro deste cenário, estabelecemos os seguintes objetivos de nossa pesquisa:

OBJETIVO GERAL

- Compreender a posição da experiência com a arte no ensino de música na escola em meio às tecnologias e mídias sociais contemporâneas, tendo em vista os desafios à educação estética, desde a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Levantar estudos e trabalhos produzidos pela academia acerca da arte e, mais especificamente, a Música e a educação estética, sob o prisma da Perspectiva Histórico-cultural, na contemporaneidade;
- Colocar em diálogo as concepções vigotskianas e as proposições de autores contemporâneos sobre a temática em estudo;
- Adensar a compreensão da relação entre arte, tecnologias e mídias sociais tendo em vista o ensino da arte na escola contemporânea.

Diante desses objetivos foi utilizada a metodologia de pesquisa teórica, que consistiu em um levantamento bibliográfico sobre o tema. Após a coleta de artigos relevantes, foi realizada uma discussão sobre as ideias apresentadas nos textos selecionados. A partir da discussão dos artigos selecionados, percebeu-se a necessidade de aprofundar a discussão sobre o papel da experiência na formação da percepção e do pensamento humano. Para isso, o autor Edmond Couchot foi escolhido para um diálogo com Vigotski a respeito do tema.

No primeiro capítulo, discute-se os desafios que a tecnologia e a comunicação trazem para a educação, especialmente no campo das artes. Explora-se também a relação entre as vanguardas artísticas e as tecnologias – e trazendo outros autores para a discussão –, destacando como essas relações podem influenciar o campo educacional.

O segundo capítulo traz uma breve biografia de Vigotski, o contexto histórico em que estava inserido e seus conceitos gerais, destacando a importância dos instrumentos e signos

na atividade e construção do ser humano. O capítulo também aborda o problema psicológico da arte e a sua concepção de educação estética.

Já o terceiro capítulo aborda a educação estética e musical na escola a partir da perspectiva de Vigotski, destacando a importância da experiência e da atividade criadora nesse processo. Para fazer uma referência mais contemporânea e para confrontar as ideias vigotskianas, o capítulo também explora o diálogo entre Vigotski e Couchot sobre a temática.

1 ARTE, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO: OS DESAFIOS QUE SE ABREM AO CAMPO EDUCACIONAL

Ernst Gombrich, anos depois que sua obra *História da Arte* obteve fama e se tornou um clássico para estudantes e apaixonados de arte, escreveu um capítulo final intitulado “Uma História sem fim” onde discorreu algumas palavras sobre a arte contemporânea, afirmando ser infrutífera a tentativa de dissertar sobre arte sendo coetâneo desta.

[...] Os eventos do dia só se transformam em uma “história” quando já adquirimos distância suficiente para saber que efeito, se é que haverá algum, eles terão em desenrolares posteriores. A aplicação dessas reflexões à história da arte como contada nestas páginas não precisa de explicação detalhada: a história de artistas só pode ser contada quando se torna clara, depois de um certo lapso de tempo, a influência que sua obra teve em outras e as contribuições que deram à história da arte como tal. (GOMBRICH, 2012, p. 599).

E, um pouco mais adiante, o mesmo autor comenta que um crítico de arte da década de 1890 jamais poderia imaginar que Van Gogh, Cézanne e Gauguin entrariam para a história: “só um profeta poderá dizer se esses artistas farão ‘história’ – e, de um modo geral, os críticos têm, comprovadamente, sido maus profetas” (GOMBRICH, 2012, p. 600).

Esse texto não tem a pretensão de contar a história da arte atual e muito menos quais artistas influenciam tais outros, e sim fazer uma reflexão – à luz de alguns teóricos – sobre alguns dos últimos caminhos percorridos pela arte ocidental e tentar enxergar, não a influência exercida por artistas, mas como os consumidores de arte – uma vez que esta também se tornou uma mercadoria – têm seus gostos influenciados pelo universo tecnológico, dialogar com a contemporaneidade nos perguntando se a arte se distanciou do público em geral.

A arte sempre ocupou um papel fundamental na vida dos seres humanos desde tempos que se perdem na História, tornando difícil precisar o momento exato de sua criação, sendo concebida juntamente com o próprio conceito de Humanidade, já que, como diz Dewey (2010, p. 92) “A arte, portanto, prefigura-se nos próprios processos do viver”. A importância

dela é tal que, alguns movimentos artísticos tiveram que cunhar um termo que manifestasse justamente o contrário: o medo pela ausência da arte – o *horror vacui*⁵.

Essa presença da arte se acirrou, desde já há alguns anos, com o advento da publicidade como um ramo da comunicação na propaganda, a intensidade de imagens e músicas que invadem a rotina das pessoas é cada vez maior a cada dia que passa, através de anúncios nas ruas, nos jornais ou revistas, na internet, na televisão, no que deveria ser a privacidade do telefone celular, enfim, um “bombardeio imagético e sonoro” fazendo da cultura ainda mais figurativa. Poderíamos até questionar a utilização do termo arte para toda essa enxurrada imagética por falta de intencionalidade artística, mas, nesse ponto, tomaremos em consideração a opinião de Dewey:

O pássaro constrói seu ninho, e o castor, seu dique, quando as pressões orgânicas internas cooperam com o material externo para que as primeiras se realizem e o segundo seja transformado em uma culminação satisfatória. Podemos hesitar em aplicar a isso a palavra “arte”, já que duvidamos da presença de uma intenção diretiva. Mas toda deliberação, toda intenção consciente brota de coisas antes organicamente executadas pela interação de energias naturais. Se assim não fosse, a arte se alicerçaria em areia movediça, ou melhor, no ar instável. (DEWEY, 2010, p. 92).

Além disso, se hoje consideramos uma máscara mortuária de Tutancâmon como arte, mesmo que o artesão que a criou não a tenha concebido como tal, seguindo o mesmo raciocínio não poderíamos deixar de fora do mundo relacionado à arte a variedade de imagens que nos investe todos os dias por diversos meios.

Esse cenário, analisado brevemente, nos sugeriria que quanto mais imagética fosse a sociedade, mais favorável seria para as artes, contudo estas parecem viver um drama ou crise, um afastamento da gente comum, assim como tantas instituições são contestadas no século XXI, como a imprensa, a política e até mesmo a ciência. Quanto a esse possível distanciamento entre a arte e o público, em meados do século XX, Walter Benjamin prognosticava:

[...] O caso é sintomático: o seu significado aponta para além do próprio domínio da arte. Pode dizer-se, de um modo geral, que a técnica da reprodução liberta o objeto reproduzido do domínio da tradição. Na medida em que multiplica a reprodução, substitui a sua essência única pela sua existência em

⁵ Nas artes, o uso do termo *horror vacui* se deve ao crítico de arte e jornalista italiano Mario Praz que o empregou para designar o oposto da arquitetura carregada na era vitoriana, mas a expressão também é aplicada à arte do período Barroco ou à arte arabesca, entre outros.

massa. E, na medida em que permite à reprodução vir em qualquer situação ao encontro do receptor, atualiza o objeto reproduzido. Estes dois processos vão abalar violentamente os conteúdos da tradição – e esse abalo da tradição é o reverso da atual crise e renovação da humanidade. Relacionam-se intimamente com os movimentos de massas dos nossos dias. (BENJAMIN, 2017, p. 15).

Essa reprodução serial, por meio da tecnologia, poderia sugerir uma intervenção na essência da arte e, conseqüentemente, trazer implicações à conformação psíquica e à educação ou ao ensino de artes na escola? De qualquer modo, é manifesta a ideia de que as novas tecnologias produzem um efeito na arte e a conduzem por caminhos inéditos num processo de revitalização da mesma, pois essa é viva e se reinventa de tempos em tempos.

1.1 TECNOLOGIAS E VANGUARDAS ARTÍSTICAS

Se estamos abordando as relações das tecnologias e arte, entendemos que temos o dever de nos ocuparmos um pouco sobre a tecnologia e sua correspondência com as vanguardas artísticas. O desenvolvimento tecnológico e vanguardas artísticas sempre formaram coquetel revolucionário para superar os gêneros artísticos vigentes. Na origem, por exemplo, a fotografia não aparentava ser uma ameaça para a arte figurativa, mas a fotografia não só mudou a concepção e a prática da forma pictórica, como hoje incluímos a própria fotografia no campo das artes: as fotos de paisagens de Sebastião Salgado são consideradas tanto arte como as pinturas ao ar livre de Monet ou Sorolla e o fotógrafo Platon Antoniou não seria menos artista que Velázquez ou Van Dyck. Posto isso como requisito, usamos o argumento de Greenberg que indica um desvio de intenções nas vanguardas artísticas para assim tentarmos entender como a arte atingiu uma condição de crise:

[...] Assim, desenvolveu-se a ideia de que a verdadeira e mais importante função da vanguarda não era “experimental”, mas encontrar um caminho no qual fosse possível manter a cultura *em movimento* em meio à violência e à confusão ideológicas. Distanciando-se completamente do público, o poeta ou artista de vanguarda buscava manter o alto nível de sua arte tanto estreitando-a como elevando-a à expressão de um absoluto em que todas as relatividades e contradições estariam inteiramente resolvidas ou seriam irrelevantes. Surgem a “arte pela arte” e a “poesia pura”, e o tema ou conteúdo torna-se algo a ser evitado como uma praga.

Foi em busca do absoluto que a vanguarda chegou à arte “abstrata” ou “não objetiva” – e a poesia também. O poeta ou o artista de vanguarda tentam na verdade imitar Deus criando algo válido somente em seus próprios termos [...]. (GREENBERG, 2013, p. 29).

Esse afã por colocar em dúvida os gêneros artísticos talvez fizesse com que a arte perdesse o parâmetro para ser considerada como tal: qualquer objeto pode ser considerado arte, desde que um crítico assim o expresse, e qualquer manufator que tenha a ambição de produzir arte poderá ter seu trabalho desqualificado pelo mesmo arguidor. A *Fonte* – urinol – (1917) de Duchamps pode ser interpretada como uma advertência para o cunho dogmático que tinham os críticos ao definir o que era e o que não era arte. Porém, o alerta surtiu outro efeito: a obra ampliou o conceito de arte e, em grande parte das vezes, o que realmente conta para o mercado artístico é o julgamento de um perito e não o parecer da opinião pública.

O poeta e escritor Affonso Romano de Sant’anna (2017, p. 23) nos provoca ao perguntar “O grande público não se interessa pela arte contemporânea, mas será que a arte contemporânea se interessa pelo público?” e nos explica:

Houve uma ruptura dentro do signo. O que antes era uma solidariedade entre dois elementos que se complementavam passou a ser algo dispensável. Isto é, o significante não tem nada a ver com o significado. E não havendo essa simetria entre eles, o significado passou a ser totalmente arbitrário. Esse deslizamento, agora não do significante, mas do significado, trouxe, como não poderia deixar de ser, uma série de *ruídos* e de mal-entendidos na comunicação; até o ponto em que se possa dizer que uma *árvore* e um *copo d’água pela metade* são sinônimos. (SANT’ANNA, 2017, p. 23).

Um exemplo desse destacamento das artes com o grande público é o caso da faxineira do Museu de Arte Contemporânea de Bolzano, Itália, que confundiu a obra *Where shall we go dancing tonight?* (Onde vamos dançar essa noite?) dos artistas Goldschmied e Chiari e a jogou no lixo, limpando o museu do que ela achava ser uma desordem. É interessante notar que esse não foi o único caso de alguém que se equivocou julgando uma obra de arte ser lixo e vice-versa.

[...] Pode-se fazer arte com esse material descartável, imundo e inusitado, dependendo sempre da competência do artista. O que é diferente de dizer que qualquer lixo é arte. Pode ser uma proposta determinada que tem seu lugar como opção e prática artística. Às vezes ocorrem obras surpreendentes e

autênticas. Mas encher uma galeria de arte com lixo de um caminhão pode ser considerada apenas uma insignificância a mais. (SANT'ANNA, 2017, p. 26).

O *Kitsch* – substantivo adotado do alemão para as demais línguas – significa a versão dos objetos artísticos com feição trivial. Seria o outro lado da moeda vanguardista, uma espécie de “cavalo de Troia” que Greenberg apresenta em oposição à vanguarda:

Onde há uma vanguarda geralmente também encontramos uma retaguarda. É bem verdade – simultaneamente à entrada de cena da vanguarda, um outro novo fenômeno cultural apareceu no Ocidente industrial: aquilo que os alemães dão o maravilhoso nome de Kitsch [...]. (GREENBERG, 2013, p. 33).

Ele explica que os homens do campo tornaram-se letrados ao se instalarem nas cidades, mas não tiveram o tempo de assimilar a cultura urbana ao mesmo tempo em que perderam o gosto pela cultura popular que tinha o campo como cenário motivador. Esses trabalhadores não possuíam o que poderíamos chamar de *capital cultural encarnado*⁶ para a compra do *capital cultural objetivado*, usando o termo do sociólogo Bourdieu, pois o código cultural só pode ser adquirido mediante o preço de uma aprendizagem metódica. Malgrado o *capital cultural objetivado* seja adquirido financeiramente e a cultura *kitsch* também a seja, a falta de *capital cultural encarnado* fez com que escolhessem o kitsch: “A alternativa a Picasso não é Michelangelo, mas o kitsch”. (GREENBERG, 2013, p. 36).

O prejudicial nesse caso foi que o kitsch acabou por eliminar o que havia de autenticamente popular nos campos. Quiçá possa servir de exemplo o fato de a autêntica música sertaneja, da chamada região caipira, ter sido sufocada pelo sertanejo universitário que é produzido para e nas cidades, sendo executado por caipiras migrantes.

O kitsch não ficou confinado às cidades em que nasceu, mas transbordou para o campo, varrendo a cultura popular. Nem mostrou nenhum respeito por fronteiras geográficas ou nacionais e culturais. Como mais um produto de massa do industrialismo ocidental, ele fez um roteiro triunfal pelo mundo, varrendo e descaracterizando culturas nativas de um país colonial após outro,

⁶ O sociólogo francês Pierre Bourdieu cunhou o termo capital cultural como a acumulação cultural alcançada dentro de certa classe social, mas com um valor no mercado simbólico, tão forte quanto o capital econômico. O capital cultural é dividido em três tipos, sumariamente definidos da seguinte forma: 1) **capital cultural encarnado**: aquele que é herdado socialmente; 2) **capital cultural objetivado**: o que é passível de aquisição material como **obras de arte**, livros, discos, etc.; 3) **capital cultural institucionalizado**: os títulos escolares tanto da educação básica quanto superior.

de modo que está agora em via de se tornar uma cultura universal, a primeira cultura universal já vista. (SANT'ANNA, 2017, p. 35).

Mas há uma aparente dicotomia nesse texto: existe uma distância entre arte e sociedade ao mesmo tempo em que há um consumo excessivo dela através de uma aluvião de imagens e sons que invadem nossa vida a cada instante? Talvez pudéssemos dizer que a *high culture* tenha se distanciado da grande parte da sociedade e que os produtos da *indústria cultural*⁷ sejam demasiadamente consumidos.

Se assim for, quem exerce a função de crítico de arte nessa cultura quase que generalizada, apontando o que nos é adequado? Os usuários das mercadorias da indústria cultural escutam as músicas dos artistas que mais têm seguidores em suas redes sociais, daqueles em que os aplicativos musicais – como Spotify ou Deezer – sugerem; assistem filmes, não tanto porque gostam desse e daquele ator ou diretor de cinema, mas o que os provedores via *streaming* recomendam “especialmente” para o cliente. Em suma, as novas tecnologias ocupam, de certa forma, o espaço de crítico de arte para essa maior camada da população, dizendo o que é realmente digno de ser assistido, escutado, apreciado, em outras palavras, consumido? Poderíamos concluir, assim, que as novas tecnologias elegem e escolhem o que consumimos musicalmente?

A primeira metade do século XX detalhada por Benjamin foi marcada, além da fotografia, por duas outras inovações tecnológicas que mudaram a orientação das artes: o cinema – relacionado à transmissão de imagens – e a rádio – no que diz respeito à transmissão dos sons.

O público da radiodifusão constitui pouco a pouco uma nova forma de grupo. Um grupo que tem a particularidade de ser composto por milhares de indivíduos que não se enxergam, não se ouvem, não vivem no mesmo lugar, mas que recebem da mesma fonte invisível exatamente a mesma mensagem ao mesmo tempo, indefinidamente multiplicada numa relação quase pessoal, mas sem diálogo possível com o enunciador da mensagem. (COUCHOT, 2003, p. 70).

⁷ Vocábulo criado pelos filósofos Adorno e Horkheimer para aludir ao “fato que o usuário não é o soberano ou o sujeito de tal Indústria, mas sim o seu objeto.”. (ABBAGNANO, 2015, p. 645).

Nessa mesma época, nos anos 1920, surge a Escola de Frankfurt, como o Instituto para Pesquisa Social (era o nome primitivo), impulsionada pelo filósofo e sociólogo Max Horkheimer. Os membros da Escola de Frankfurt foram os principais pensadores que, até então, refletiram sobre os meios de comunicação – e sobre as inovações tecnológicas e de comunicação. Eles se deram conta de que estes não estavam servindo para informar, mas exerciam a função de mediadores para a alienação das massas. O prisma sob o qual faziam suas análises da vida moderna tinha um cunho marxista e freudiano.

Assim como a alienação do trabalho, que propunha Marx, se dá pela repetição da atividade laboral, sem saber qual o resultado final da produção em série, a ideia de alienação que traz a Escola de Frankfurt se dá com base no consumo dos produtos culturais (entretenimento) em massa.

Os frankfurtianos não tinham a intenção de fazer uma crítica às tecnologias em si mesmas, mas à maneira como elas eram empregadas por aqueles que as detinham.

Os autores da Escola vão tecer comentários e análises sobre temáticas diversas. Walter Benjamin, por exemplo, faria articulações sobre arte, estética e tecnologia. Usou o termo “aura” com outro significado, como conceito de que a aura seria aquilo que a obra de arte tem de único e não reproduzível, mas que a reprodutibilidade técnica quebraria (por causa da repetição) e, de uma certa maneira, anesthesiaria a potência da obra. A arte, assim reproduzida, perderia sua marca única para se transformar em uma mercadoria de consumo.

Mas para Benjamin a técnica de reprodução cinematográfica descola a obra do domínio da tradição, propondo no seu lugar reproduções mecânicas, desde então sem nenhuma autenticidade, uma vez que são desprovidas do caráter único que constituiria a particularidade de toda obra de arte. Assim se liquidaria o valor tradicional da herança cultural. Seja o que for desta visão catastrofista, Benjamin soube colocar claramente em evidência, desde 1936, a relação entre o filme e os movimentos de massa que se desenhavam nesta época. Ele mostrou bem como a reprodução mecanizada da obra de arte modificava a maneira de reagir da massa em relação à arte: retrógrada, por exemplo, diante de Picasso, progressista diante de Chaplin. “Experimentamos sem criticar o convencional - criticamos com desgosto o verdadeiramente novo”. (COUCHOT, 2003, p. 72).

Benjamin alerta para uma mudança quantitativa da atitude do público, que na rádio que compartilha o som e no cinema compartilha as imagens, para uma atitude diferente perante a obra de arte.

Diante dela a massa não se recolhe nem mergulha. Em contrapartida, “pela sua distração recolhe a obra de arte no seu seio, transmite-lhe seu ritmo de vida, abraça-a em suas ondas”. (COUCHOT, 2003, p. 72).

O cinema, diferentemente da rádio, não ocupa um espaço nos lares como um objeto onipresente, como se fosse um membro da família, ocupando um lugar de destaque. Entretanto, a novidade, que serviria como paralelo da difusão dos sons pela rádio, é a televisão, objeto que difunde as imagens em grande escala. Será, de certa maneira, uma concorrente do cinema pelo fato de partir do mesmo princípio de imagens captadas e organizadas pela objetiva de uma câmera escura. As reflexões sobre esse novo meio de transmissão de comunicação não são discrepantes das feitas por Benjamin.

A sobreapresentação televisiva faz coincidir o tempo da realidade captada no seu desenrolar, o de sua imagem e o do observador. Essa coincidência rebaixa o espectador a um perpétuo presente, em detrimento do tempo passado e do tempo futuro. Ela tende assim a provocar uma forte aderência do espectador ao presente, a seu acontecimento. Acontecimento que extrai o essencial de sua força de persuasão seu efeito de realidade - do fato de se desenvolver no instante mesmo em que está sendo transmitido e recebido sobre a tela. O acontecimento faz do espectador uma espécie de míope temporal. Para ele, o que se passou ou o que está por vir não se constitui mais, ou ainda não é, um acontecimento. A sobreapresentação televisiva favorece assim a perda de memória e paralisa a antecipação reflexiva. (COUCHOT, 2003, p. 83).

Horkheimer, Adorno e Marcuse escapariam do terror nazista que assolava a Europa durante a Segunda Guerra Mundial, ao contrário de Walter Benjamin que morreria durante o conflito. Quando chegam aos Estados Unidos, pensam que vão se inserir numa sociedade livre e ilustrada, mas logo se dão conta que essa sociedade era alienada.

Adorno e Horkheimer desenvolveram um ensaio batizado de Dialética do Esclarecimento. Nele analisam e desaprovam, a partir dos acontecimentos que estavam vivendo então, o otimismo de Kant que acreditava que, depois da Revolução Francesa, o mundo seria regido pela razão e teríamos um período governado pelo racionalismo, o qual faria do homem o senhor da natureza. Houve, de fato, um progresso econômico impulsionado pelo Iluminismo, mas não um progresso social.

Esses autores se dão conta, portanto, de que essa a racionalidade que recebemos a partir do pensamento iluminista, promoveu uma razão instrumental e alienante, não emancipadora.

Uma das últimas avaliações de Adorno, que falece em 1969, teve como resultado o termo “Dialética Negativa” (1966): a razão nos teria levado de volta à caverna (de Platão) onde vivemos assistindo às sombras da realidade.

Essa ideia de uma volta à caverna poderia ser mais um ponto de divergência em relação ao que se esperaria com as tecnologias da informação, sobretudo no que diz respeito à educação. Falava-se de aldeias globais, onde as pessoas conheceriam outras culturas e seriam mais tolerantes, através de uma democratização do saber. Assim descrevia Regina Candida Führl como seria o último estágio da evolução educacional na Era digital:

Com o advento da Quarta Revolução Industrial e da era digital, a educação apresenta um novo paradigma onde a informação encontra-se na rede das redes, nas aldeias globais e encontra-se acessível a todos de forma horizontal e circular, sem limite de tempo e espaço geográfico. O educador, nesta chuva de sinapses de informações acessíveis pelas TICs, torna-se o orquestrador, o curador das múltiplas informações junto ao educando, onde procura organizar e sintetizar a informação, transformando a informação em conhecimento e o conhecimento em sabedoria. O educando nesse ambiente ciberarquitetônico torna-se o ator, o autor do conhecimento através da pesquisa proposta nos projetos interdisciplinares que possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades para corresponder a sociedade 4.0. (FÜHR, 2018, p. 3).

Será que esses anseios para uma educação cibernética foram atingidos? No que diz respeito à democratização da arte, não poderíamos continuar nosso parecer sem antes nos voltarmos à ideia de Indústria Cultural estipulada por Adorno.

Resumimos esse termo como sendo a forma pela qual a produção artística e cultural é organizada no contexto das relações capitalistas de produção, lançada no mercado e por este consumida. Nesse sentido a arte deixa de ter seu caráter único e singular – como já apontava Walter Benjamin –, deixa de ser a expressão do artista para se tornar um bem de consumo e destinada, desde sua concepção, à venda e por isso será avaliada conforme sua lucratividade ou aceitação de mercado e não pelo seu valor estético e artístico. E, lembrando uma objeção colocada páginas acima, a partir dessa observação de Benjamin nos damos conta de qual é o parâmetro do crítico ao definir o que é ou não arte: o capital.

Conseguimos enxergar que as tecnologias de informação multiplicam as imagens com uma eficácia ainda maior do que a efetuada pela televisão:

[Com a televisão] qualquer objeto adquire um “tornar-se” imagem imediato e, associado a este devir, uma potência de multiplicação visual quase infinita. Tudo se passa como se a rede de vídeo projetasse frações de realidade (objetos ou pessoas, cenas, acontecimentos) multiplicando-os automaticamente e instantaneamente sob os olhos de cada um. [...] (COUCHOT, 2003, p. 86 - 87).

À reprodutibilidade técnica, que está ligada à emergência da fotografia enquanto arte, teria afetado a aura da obra de arte, mas esse não seria o único dano que ela sofreria: também a catarse, como efeito da obra de arte, seria acometida, como explicará Vigotski posteriormente nesse trabalho.

O desenvolvimento tecnológico ocupou boa parte do cotidiano da grande maioria da população mundial no século XXI através das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) por estarem estas ligadas à educação, ao trabalho, ao entretenimento - em que pesem as desigualdades sociais extremas em países como o nosso. Os dispositivos das TICs⁸ foram elencados por Castells (2000) do seguinte modo:

Entre las tecnologías de la información incluyo, como todo el mundo, el conjunto convergente de tecnologías de la microelectrónica, la informática (máquinas y software), las telecomunicaciones/televisión/radio y la optoelectrónica. Además, a diferencia de algunos analistas, también incluyo en el ámbito de las tecnologías de la información la ingeniería genética y su conjunto de desarrollos y aplicaciones en expansión. (CASTELLS, 2000, p. 60).

Ligados aos mais diversos setores da vida humana, tais dispositivos acabam influenciando e ressignificando as nossas ações.

À medida que o tempo passa e se acelera o avanço das novas tecnologias da educação, as TICs, e a sua penetração inexorável em todos os setores da vida social, inclusive, como não poderia deixar de ser, no setor educacional, é possível observar na população em geral uma espécie de movimento de

⁸ Apesar de não adotarmos o termo “novas tecnologias” por considerarmos que a velocidade do progresso tecnológico é de tal maneira constante, acreditamos que o adjetivo “nova” seja subjetivo deixando o termo não preciso. Entretanto, faz-se necessário pontuar alguns conceitos dentro desse âmbito, dentre os quais as TICs.

adequação às novas condições que essas tecnologias impõem na vida cotidiana. (PINO, 2003, p. 284).

É um exercício muito válido para a análise de como as TICs modificam o comportamento das pessoas, assistir a gravação de algum espetáculo de 30 anos atrás e compará-lo com um show da atualidade. Notaremos que antes os espectadores preferiam ver seus artistas favoritos a olho nu, no máximo através de um binóculo, dependendo da distância em que se encontravam do palco. Hoje elas o fazem predominantemente por meio de seus celulares – apesar de estarem fisicamente no concerto –, fazendo-nos chegar à conclusão óbvia de que suas atitudes mudaram por meio das Tecnologias da Comunicação que desempenham a função mediadora e de instrumento.

A revolução tecnológica, da qual as TICs fazem parte ativamente, alterou, de maneira irreversível, as relações sociais, os processos culturais, os meios de comunicação, e, conseqüentemente, a educação nos mais diferentes contextos em que elas se propagaram. Apesar desse amplo papel das TICs em nossas vidas, além de serem uma grande oportunidade de difusão de informações por sua rapidez de transmissão e alcance, filósofos, educadores e psicólogos têm alertado a população de que elas também podem constituir um risco para seus consumidores, em uma situação em que a informação vale mais que os próprios seres humanos, seus sentimentos e sua liberdade. Mas talvez esse não seja o fator mais relevante pelo qual ainda haja uma distância entre a experiência virtual dos jovens no seu cotidiano e o que vivenciam na escola.

Apesar de o grande desenvolvimento tecnológico ter mudado o ritmo e os procedimentos das vidas de todos, o sistema educacional não acompanhou a velocidade dessa mudança, pois boa parte das aulas nas escolas públicas atuais não diferem muito de uma aula expositiva do século XIX com bancos e carteiras, lousa e giz. Essa concepção de ensino afeta a motivação e os interesses dos alunos que nasceram em um período histórico onde as TICs têm uma grande presença em suas vidas. Estarmos conscientes de que a escola, em geral, não tem acompanhado os desenvolvimentos tecnológicos, não significa, no entanto, reconhecer que as Tecnologias da Comunicação seriam a solução para o conhecimento. A informação precisa ser transformada em conhecimento.

Apesar das grandes afinidades semânticas existentes entre os termos *informação* e *conhecimento* e da estreita dependência que existe entre eles, não são dois termos sinônimos. Se o acesso à informação é condição da

aquisição de conhecimento e se constitui já uma primeira forma de conhecimento, é porém insuficiente para fazer de alguém um ser pensante. A informação, para tornar-se conhecimento, deve ser previamente processada pelo indivíduo, ou seja *interpretada* para descobrir sua *significação*; assim, saber que existem buracos negros no universo não é suficiente para saber o que eles são. (PINO, 2003, p. 285).

Além disso, vale salientar que a internet, por meio da inteligência artificial, a cada dia se torna mais “personalizada” ao internauta, direcionando os conteúdos a serem vistos de acordo com seus gostos e preferências. Ora, se há algo que a velha escola não possuía era justamente uma visão “personalizada”, ao contrário, tentava ao máximo padronizar os alunos. O que os jovens, e não somente eles, ganham com tais dispositivos ao seu alcance?

Com efeito as tecnologias permitem: um acesso rápido às mais variadas fontes de informação; cruzamento de informações de diferentes fontes e de diferente natureza (áreas); a comunicação em tempo real ou virtual com outras pessoas (trocas, debates, trabalho em equipe, etc.); disponibilizar meios rápidos e diferentes de processamento da informação (classificação, análise, comparação de dados retóricos e experiências empíricas, simulação, etc.). (PINO, 2003, p. 285-286).

A ideia de que os jovens têm acesso a diferentes experiências empíricas e aprendem, e muito, no contexto “virtual” merece destaque. Isso se dá de inúmeras e diversificadas formas, por exemplo: através das práticas utilizadas pelos jovens quando se interessam por algo e fazem suas buscas pelo Google, assistem a algum vídeo relacionado ao tema no Youtube ou escutam um podcast sobre o assunto em um dos vários aplicativos disponíveis na rede. Não se trata de uma educação formal, mas nem por isso deixa de ser uma forma de aprendizado que forma um determinado repertório. As Tecnologias da Informação não substituem os outros tipos de educação formal, mas podem acrescentá-las e complementá-las.

A escola regular que, ao longo do tempo, seguiu um caminho constante quanto ao método empregado no ensino, começa a conviver com outras formas de ensinamento que podem andar paralelamente ou se fundir a ela e e redimensiona-las.

O avanço das TIC leva a escola a um novo contexto de atuação. Primeiro porque a construção de conhecimento não precisa mais ficar somente centrada à sua ação como sendo o único órgão social responsável pelo seu oferecimento, segundo porque o professor pode assumir uma nova forma de

proferir conhecimento, tendo a possibilidade de ser um mediador e direcionador de pesquisa em um ambiente com muita informação e dessa forma chegar ao objetivo final que é o de construção de conhecimento. (SANTOS, 2015, p. 37).

Interessante lembrar, ainda, que a audiência não precisa ser letrada para entender os vídeos ou áudios, dando maior envergadura às TICs, fazendo que essas abarquem um público cada vez maior. As Tecnologias da Comunicação, inclusive, condensam em si alguns dos anteriores procedimentos tecnológicos de informação, tornando-as mais atraentes:

No contexto tecnológico atual, muitos dos processos - que antes eram produzidos de maneira analógica, como película filmica, fita cassete, entre outros - migraram para o campo das TIC, o que possibilitou o aumento da velocidade de produção e manipulação. Esse processo permitiu a hibridização e manipulação dessas linguagens em uma única linguagem: a digital. (SANTOS, 2015, p. 26-27).

Além da facilidade de acesso, as TICs possibilitaram uma vida mais simplificada para os cidadãos: pagar contas via internet, trabalhar remotamente, compras online, etc... Isso acabou por seduzir os indivíduos que fizeram que as TICs passassem a ser parte de suas vidas. Na área artística não foi diferente, pois a arte é continuamente intermediada pelas novas tecnologias.

Duarte (2009), ao comentar o historiador Eric Hobsbawm, enfatiza o papel mediador das mesmas e como transformaram a maneira de pensar a criação artística e a realidade:

[...] ‘a era da reprodutibilidade técnica’ (em que as obras de arte podem ser reproduzidas e passam a ser acessíveis a uma imensa gama de pessoas) não apenas transformou a maneira como se dá a criação, mas, também, a maneira como os seres humanos percebem a realidade. (DUARTE, 2009, p. 17).

Se arte e vida se permeiam, e esta é afetada pelas Tecnologias da Comunicação, o advento das novas tecnologias deve necessariamente confluir na arte, transformando-a - como vimos argumentando.

Dentre os teóricos que discutem as questões da tecnologia e meios de comunicação, não podemos deixar de citar o pensador canadense McLuhan, considerado como um visionário que previu muitas das relações que a humanidade hoje desenvolve com as tecnologias. Os trechos inseridos aqui no texto servem como reflexão a respeito de como os meios através dos quais os jovens tomam contato com as artes em geral podem alterar, por assim dizer, a mensagem artística.

Contemporâneo de autores, como os da Escola de Frankfurt, que desenvolveram ideias sobre os meios de comunicação em massa, Herbert Marshall McLuhan (1911 – 1980) foi um professor universitário, filósofo e teórico da comunicação, pioneiro acerca do estudo sobre os meios de comunicação. Apesar de ter desenvolvido seu pensamento num mundo prévio à internet, os tópicos que ele levanta são muito parecidos aos do mundo digitalizado em que vivemos hoje.

No final dos anos 1970 cunhou o termo “aldeia global” para descrever a interconexão humana através dos meios eletrônicos de comunicação. Para ele a vida mental dos homens é afetada diretamente pelos meios de comunicação e, por isso, digna de ser amplamente discutida.

O que lhe interessa é a questão do meio e a partir disso surge um dos seus conceitos mais difundidos: a ideia de que “o meio é a mensagem”, termo que dá nome a um dos capítulos do seu livro “Os meios de comunicação como extensão do homem” (1964) e do qual quisemos trazer alguns excertos que nos parecem interessantes à discussão proposta. Nessa obra o autor considera que os instrumentos, assim como qualquer outra ferramenta que os homens utilizam, é uma extensão do corpo humano, uma extensão da própria vida.

[...] A penetração da economia do dinheiro, escreveu G. B. Sansom (Japan, Cresset Press, Londres, 1931), “provocou uma revolução, lenta mas irresistível, que culminou com o esfacelamento do governo feudal e a retomada do intercâmbio com países estrangeiros, depois de mais de dois séculos de isolamento”. O dinheiro reorganizou a vida dos sentidos dos povos precisamente porque ele é **uma extensão da vida de nossos sentidos**. Esta mudança não depende da aprovação ou desaprovação dos membros constitutivos da sociedade. (MCLUHAN, 1964, p. 34, grifo nosso).

E os meios de comunicação não fugiriam a essa regra, sendo também uma extensão ao ser humano. Mas se os meios de comunicação são extensão do homem, de alguma maneira,

também são uma amputação, portanto adquirem um caráter negativo comparando, inclusive, com armas de fogo. Assim ele exemplifica a sua tese:

[...] o Gen. David Sarnoff declarou o seguinte: “Estamos sempre inclinados a transformar o instrumental técnico em bode expiatório dos pecados praticados por aqueles que os manejam. Os produtos da ciência moderna, em si mesmos, não são bons nem maus: é o modo com que são empregados que determina o seu valor.” Aqui temos a voz do sonambulismo de nossos dias. É o mesmo que dizer: “Uma torta de maçãs, em si mesma, não é boa nem má: o seu valor depende do modo com que é utilizada.” Ou ainda: “O vírus da varíola, em si mesmo, não é bom nem mau: o modo como é usado é que determina o seu valor.” E ainda: “As armas de fogo, em si mesmas, não são boas nem más: o seu valor é determinado pelo modo como são empregadas.” Vale dizer: se os estilhaços atingem as pessoas certas, as armas são boas; se o tubo de televisão detona a munição certa e atinge o público certo, então ele é bom. Não estou querendo ser maldoso. Na afirmação de Sarnoff praticamente nada resiste à análise, pois ela ignora a natureza do meio, dos meios em geral e de qualquer meio em particular, bem no estilo narcisístico de alguém que se sente hipnotizado pela amputação e extensão de seu próprio ser numa forma técnica nova. (MCLUHAN, 1964, p. 24).

Como forma de alertar o quão perigoso seria a homogeneização da sociedade, ele volta ao passado e tece comentários sobre a análise que Tocqueville faz sobre como a tipografia gráfica prévia à Revolução Francesa havia homogeneizado a França, preparando o terreno para a Revolução e afirma que os meios determinam seus propósitos.

De Tocqueville era um aristocrata altamente letrado, mas perfeitamente capaz de desligar-se de valores e pressupostos da tipografia. Eis por que só ele entendeu a gramática da tipografia. E é somente assim, permanecendo à margem de qualquer estrutura ou meio, que os seus princípios e linhas de força podem ser percebidos. Pois os meios têm o poder de impor seus pressupostos e sua própria adoção aos incautos. (MCLUHAN, 1964, p. 30).

Mais que conteúdos de palavras ou imagens, o importante é a maneira como o meio transforma rotinas e modos de percepção - o que nos leva a indagar sobre a música e a a educação musical. O meio pelo qual a mensagem é enviada influencia em como o receptor entenderá a tal mensagem ou ainda, o meio define as características do conteúdo. A forma é carregada de significados e intenções e determinante na comunicação. [...] “o meio é a

mensagem’, porque é o meio que configura e controla a proporção e a forma das ações e associações humanas.”. (MCLUHAN, 1964, p. 23).

No início dessa dissertação citamos o exemplo de uma espécie de “deslocamento cultural”, quando os alunos tiveram uma reação de estranhamento ao escutar músicas de origem africana – e se esperaria uma reação contrária, que estivessem a elas mais ambientados por constituírem parte da raiz dos gêneros musicais brasileiros – e se sentiram confortáveis ouvindo música orquestral de um compositor estadunidense. McLuhan discute essa temática a partir de um episódio um tanto quanto similar.

[...] a velocidade elétrica revelando as linhas de força que, a partir da tecnologia ocidental, operam nas mais remotas áreas da caatinga, da savana e do deserto. Um exemplo é o beduíno levando, no camelo, seu rádio transistor. Submergir os nativos com torrentes de conceitos para os quais não foram preparados é a ação normal de toda a nossa tecnologia. Mas com os meios elétricos, o próprio homem ocidental começa a sofrer exatamente a mesma inundação que atinge o remoto nativo. Não estamos mais bem preparados para enfrentar o rádio e a televisão em nosso ambiente letrado do que o nativo de Gana em relação à escrita, que o expulsa de seu mundo tribal coletivo, acuando-o num isolamento individual. Estamos tão sonados em nosso novo mundo elétrico quanto o nativo envolvido por nossa cultura escrita e mecânica (MCLUHAN, 1964, p. 31).

O consumo das TICs influenciaria a constituição psíquica de uma sociedade? McLuhan, para responder a essa pergunta, faz um paralelo usando como exemplo o resultado psíquico da sujeição econômica de um país que dependeria de apenas dois produtos básicos. Os padrões sociais e organizacionais seriam evidentes nessa nação. A ênfase na produção dessas mercadorias será o agente de desestabilidade ou estabilidade econômica. Do mesmo modo, os meios de comunicação seriam instrumentos de conformação psíquica.

O algodão e o petróleo, como o rádio e a televisão, tornam-se “tributos fixos” para a inteira vida psíquica da comunidade. É este fato que, permeando uma sociedade, lhe confere aquele peculiar sabor cultural. Cada produto que molda uma sociedade acaba por transpirar em todos e por todos os seus sentidos. (MCLUHAN, 1964, p. 36).

Os argumentos de McLuhan nos parecem que são muito convincentes por possuírem uma lógica quase que irrefutável. Entretanto, compreendemos que a relação da

sociedade atual com as tecnologias e meios de comunicação não é tão simples de se considerar, por isso não podemos recorrer a uma visão generalizante. Contudo, seus conceitos tais como o de “meio como mensagem” (uma mensagem de voz no WhatsApp tem significado diferente para quem recebe do que uma mesma mensagem recebida por E-mail ou carta, por exemplo), de homogeneização da sociedade e de instrumentos de formação psíquica enriquecem a discussão à qual nos propomos no que diz respeito à recepção de conteúdos artísticos pelas crianças através desses meios.

A recepção de conteúdos artísticos por crianças através de meios digitais pode ser aprimorada pela compreensão dos conceitos de “meio como mensagem”, homogeneização social e instrumentos de formação psíquica. Para compreender a influência da arte na vida das pessoas, é necessário levar em conta as leis que regem a vida psicológica, tais como as emoções, percepções e experiências. A compreensão da ação da arte na vida dos indivíduos está diretamente ligada à experiência e vivência dos mesmos, e a resolução do problema psicológico da arte é uma condição indispensável para estabelecer um método objetivo e um sistema de psicologia da arte, como aponta Vigotski (2007).

1.2 A REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA E A EXPERIÊNCIA COM A ARTE

...você talvez tenha ouvido falar muitas vezes do famoso Miserere em Roma; ele é tão considerado que os músicos da capela, sob pena de excomunhão, estão proibidos de levar uma voz sequer para fora da capela, copiar ou dar a alguém uma única de suas melodias. Acontece que nós já o temos. Wolfgang já o transcreveu...

Carta de Leopold a sua esposa. Roma, 14.4.1770

Conta-se que o jovem Mozart⁹, então com 14 anos, de viagem pela Cidade Eterna, quase arruinou com a **aura** de um dos motetes mais famosos de então: o Miserere do compositor

⁹ Wolfgang Mozart (1756-1791) foi um precoce compositor e músico austríaco do período clássico. Reconhecido pelos críticos e historiadores da música como um dos maiores gênios musicais da história, Mozart compôs mais de 600 obras, incluindo sinfonias, concertos, óperas e música de câmara. A fama da sua música e da sua vida excedem os aspectos biográficos e dão lugar a mitos difundidos entre o público não especializado.

italiano Gregorio Allegri¹⁰. A música é uma peça para dois coros e sua execução fora dos serviços da capela papal foi proibida, contribuindo para dar-lhe um caráter enigmático. Até que Mozart ouviu a peça e a transcreveu. Mas, ao contrário do que se possa imaginar, a reprodução desta pelo garoto prodígio aumentou ainda mais a **aura** da música e o fato ganhou notoriedade até chegar ao século XXI.

É curioso, entretanto, pensar que essa mesma música vetada e reverenciada no século XVIII, período em que as pessoas poderiam escutá-la somente *in loco* e que a interpretação era exclusividade de alguns cantores, hoje possa ser escutada por qualquer pessoa, através de seu celular, durante uma viagem de metrô lotado enquanto se dirige ao trabalho, por exemplo. Isso significa que, por meio da reprodução em massa das obras de arte, há maior acessibilidade a elas, mas não somente isso. Significa também a perda da sua **aura**, termo cunhado por Walter Benjamin, que poderíamos sintetizar como uma atmosfera, uma sensação que nasce do encontro com uma obra de arte no aqui e agora, ou seja, requer uma circunstância ligada à autenticidade e que não existiria, segundo ele, em outro contexto que não fosse o da originalidade.

Por mais perfeita que seja a reprodução, uma coisa lhe falta: o aqui e agora da obra de arte – a sua existência única no lugar onde se encontra. Sobre essa existência única, e sobre ela apenas, se a história a que a obra esteve sujeita no decurso da sua existência. Para isso contam tanto as transformações que a sua estrutura física sofreu ao longo do tempo, como também as várias mudanças de proprietário porque possa ter passado. [...] (BENJAMIN, 2017, p. 13).

Essa provocação de Benjamin traz-nos a ideia de que seu texto “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica¹¹” seja importante para nosso diálogo sobre a questão das artes e a experiência na atualidade.

Essa obra tem causado interesse e influência em teóricos da arte por levantar questões sobre os meios de comunicação de massa, democratização da arte entre outros conceitos. A primeira publicação do texto em 1936 – que ocorreu em vida do autor – continha

¹⁰ Gregorio Allegri (1582-1652) foi um compositor romano do período barroco. Conhecido principalmente por sua obra mais famosa, o "Miserere", composição para coro *a capella* que era restrita ao uso exclusivo da Capela Sistina durante a Semana Santa.

¹¹ O texto é conhecido no Brasil pelo título que citamos no corpo desta dissertação, porém, fizemos uso, para a elaboração da nossa pesquisa, da edição da editora Autêntica – tradução de João Barrento da 5ª versão do escrito de Benjamin – que leva como título “A obra de arte na época da possibilidade de sua reprodução técnica”.

adaptações e mudanças em relação ao texto original. Foi estampada pelo periódico *Zeitschrift für Sozialforschung*, revista oficial do *Institut für Sozialforschung* no exílio forçado pelo regime nazista na Alemanha. É interessante notarmos que a publicação é feita em francês e sai com o título um pouco diferente do que estamos habituados a ver: *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproduction mécanisée*. Benjamin não estava de acordo com as adequações e ajustes feitos pela revista e reformulou o texto até chegar à sua versão final de 1939 e que será publicada por Adorno em 1955 na primeira versão em alemão do texto. Infelizmente Benjamin não pôde ver publicado o seu texto na sua língua-mãe, já que morreu em 1940¹².

O impacto causado na arte pela invenção da fotografia é um argumento que permeia o texto benjaminiano. Sobretudo por meio da fotografia as obras de arte são replicadas ao infinito e, por assim dizer, popularizadas pela técnica que se desenvolve a cada dia. Depois do advento da fotografia, o que resta do conceito tradicional de arte? Segundo o autor, depois do surgimento da fotografia a nossa experiência e o nosso relacionamento com a obra de arte não são os mesmos. Afinal, ela não somente reproduz a obra, mas passa a constituir uma nova criação. Evidentemente as obras de arte já poderiam ser reproduzidas anteriormente à invenção da fotografia, mas a relação com a quantidade mudou. E essa mudança quantitativa implica também uma mudança qualitativa.

[...] Com a fotografia, a mão liberta-se pela primeira vez, no processo de reprodução de imagens, de importantes tarefas artísticas que a partir de então passaram a caber exclusivamente aos olhos que veem através da objetiva. Como o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução de imagens foi tão extraordinariamente acelerado que passou a poder acompanhar a fala. [...] (BENJAMIN, 2017, p. 12).

Tomemos, por exemplo, um episódio atual, para mostrar como os *smatphones* agregaram a essa relação fotografia-arte outro componente que interfere diretamente na experiência dos espectadores: a obsessão por registrar o momento, mais que vivenciá-lo. Na época presente quase que não se concebe uma visita a um museu ou exposição sem fotografar as obras de arte para reproduzi-las instantaneamente em nossas redes sociais, removendo sua autenticidade, modificando, por assim dizer, a própria essência da obra.

¹² Walter Benjamin encontrou fechada a fronteira entre a França com a Espanha, teoricamente neutra durante a Segunda Guerra, país onde esperava encontrar refúgio. Temendo ser preso e levado pelos nazistas aos campos de extermínio, preferiu tirar a própria vida.

[...] A autenticidade de uma coisa é a essência de tudo o que ela comporta de transmissível desde a sua origem, da duração material à sua qualidade de testemunho histórico. Como esta se baseia naquela, também o testemunho histórico é posto em causa na reprodução, em que a duração material escapou ao homem. Sem dúvida que é apenas este testemunho que é afetado, mas o que desse modo fica abalado é a autoridade da coisa. (BENJAMIN, 2017, p. 15).

O comportamento do espectador perante a obra de arte, então, foi modificado – ocorre uma alteração significativa de sua experiência com a arte. Por isso que as obras de arte e as exposições dos museus são cada vez menos concebidas para serem admiradas – e aqui o verbo admirar¹³ assume o significado etimológico de olhar (*mirar*) para (*ad*) –, mas para que as pessoas estejam dentro delas ou – por meio da tecnologia – para que não exista mais distância física entre o espectador e a obra. Esse movimento de proximidade tornaria, segundo Benjamin, a obra de arte desinteressante, pois essa exige atenção e não distração.

[...] Distração e concentração opõem-se de uma forma a que se pode dar a seguinte formulação: aquele que se concentra diante da obra de arte mergulha nela; é absorvido por essa obra, como aconteceu, segundo a lenda, a um pintor chinês ao ver seu quadro concluído. Pelo contrário, as massas, pela sua própria distração, mergulham a obra de arte em si. Os edifícios são o exemplo mais manifesto. Desde sempre a arquitetura constituiu o protótipo de uma obra de arte cuja recepção se produz coletivamente e na distração. As leis dessa recepção são as mais elucidativas. (BENJAMIN, 2017, p. 44).

Óculos de realidade virtual fazem com que estejamos dentro das obras e as fotografias de altíssima definição fazem com que possamos ver o menor sulco do pincel na tela pintada. Essa tecnologia fortalece o “mergulhar” na obra de arte ou, pelo contrário, distraem?

Vale a pena aproximarmos essa questão da distração/concentração na obra de arte de Benjamin com algo que Vigotski aponta como um erro na compreensão dos psicólogos acerca das questões de percepção e vivência estética:

Durante muito tempo manteve-se o ponto de vista de que a percepção estética é uma vivência absolutamente passiva, uma entrega à impressão, e a cessação de qualquer atividade do organismo (VIGOTSKI, 2016, p. 332).

¹³ Admirar pode sugerir uma atitude somente passiva e esvaziada perante a obra de arte, mas não necessariamente. Sobre isso falaremos no capítulo dedicado à educação estética e seus equívocos.

Segundo ele, essa visão constitui apenas uma meia verdade, pois o momento da percepção sensorial da forma constitui o momento inicial da vivência estética. Para Vigotski (2016) é óbvio que a obra de arte é percebida por meio de uma atividade interior complexa, “na qual o contemplar e o ouvir são apenas o primeiro momento, o primeiro impulso, o impulso básico.” (idem, p. 332). Tais considerações trariam, então, algumas necessárias reflexões à educação e, mais especificamente, ao campo que Vigotski vai circunscrever como educação estética.

Em suma, as aulas de Artes e a atividade do professor proposta por Vigotski (2016) visam à incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana. Isso significa que, por meio da Arte, os alunos têm a oportunidade de se aproximar da cultura, compreender a diversidade das manifestações artísticas e, conseqüentemente, desenvolver habilidades importantes para a formação integral do indivíduo. No entanto, é preciso refletir sobre como as tecnologias da comunicação podem contribuir com essas experiências estéticas. As mídias sociais, por exemplo, oferecem novas possibilidades de criação, fruição e compartilhamento da Arte, mas também apresentam desafios para a escola e para o professor, que devem lidar com a gestão do uso dessas ferramentas em sala de aula.

Diante do problema de pesquisa relacionado ao ensino de música na escola e à experiência com a arte em meio às tecnologias e mídias sociais, é necessário considerar a importância da educação estética. A escola tem o desafio de aproximar os alunos da Arte de maneira significativa, levando em conta as suas experiências. Nesse contexto, em que medida as tecnologias da informação e comunicação (TICs) podem (ou não) atuar como mediadoras estéticas e auxiliar no processo de educação? Na perspectiva histórico-cultural, as tecnologias de informação e comunicação poderiam ser consideradas como instrumentos mediadores. Adentremos um pouco nos conceitos dessa perspectiva que apresenta a mediação e a experiência como elementos fundamentais para o desenvolvimento humano.

2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL EM UM OLHAR ESTÉTICO

Para se entender a origem do pensamento de Vigotski faz-se necessária uma breve introdução histórica para compreendermos a circunstância na qual o psicólogo estava inserido e, assim, constatarmos como a fundamentação marxista irrompe numa Rússia, até pouco tempo antes, política, econômica e intelectualmente encerrada em si mesma – ainda que com uma densa ambiência artística –, para depois vermos alguns conceitos vigotskianos que nos parecem fundamentais para entendermos a Psicologia histórico-cultural.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO BIOGRÁFICO E OBRA

A virada do século XIX para o XX consistiu, tanto nas sociedades americanas quanto nas europeias, numa evidente evolução nos campos sociais, científicos e artísticos, época de grande euforia e esperança tanto pelas transformações artísticas quanto pelo leque de possibilidades de bem-estar que se abria e que, mais tarde, a Grande Guerra viria a demolir. A arte, impulsionada por tecnologias mais modernas, parecia se difundir também nas camadas mais pobres da sociedade.

[...] a partir do fim do século XIX, o tradicional terreno da cultura erudita estava minado por um inimigo ainda mais poderoso: o fato de as artes atraírem as pessoas comuns e (com exceção parcial da literatura) de terem sido revolucionadas pela combinação da tecnologia com a descoberta do mercado de massas. O cinema, a inovação mais extraordinária nessa área, juntamente com o jazz e seus vários descendentes, ainda não triunfara, mas em 1914 já estava muito presente e pronto para conquistar o mundo. (HOBSBAWM, 2015, p. 340).

Esse entusiasmo e essas perspectivas de progresso tardaram em chegar ao gigante império russo, onde a Revolução Industrial tinha pouca penetração e onde as principais considerações dos líderes nacionais, os czares, estavam postas nos conflitos com o Japão e com o Império Otomano. Os ares eram, ao contrário, de insatisfação popular com a monarquia e com os dirigentes políticos pelo atraso social e democrático: uma parcela considerável da população sofria as penas da fome e da miséria. Alguns acontecimentos evidenciam a progressiva insatisfação popular. Em 1881, 15 anos antes do nascimento do nosso protagonista Vigotski em 1896, morre assassinado por anarquistas o czar Alexandre II, e seu sucessor,

Alexandre III, endurece ainda mais a política de controle opressivo, aumentando o poder dos proprietários das terras.

O descontentamento da população pela situação precária do país é posto em palavras por Tolstói numa carta ao Czar Nicolau II, de 16 de janeiro de 1902:

Querido irmão:

Este qualificativo me parece o mais conveniente porque, nesta carta, me dirijo menos ao imperador e ao homem, que ao irmão. E, ademais, a escrevo quase desde o outro mundo, encontrando-me à espera de uma morte bem próxima. (...)

Um terço da Rússia está submetida a uma contínua vigilância policial; o exército de policiais conhecidos e secretos aumenta sem cessar; as prisões, os centros de deportação e os calabouços estão repletos; fora os duzentos mil criminosos comuns, há um número considerável de condenados políticos entre os quais consta agora uma multidão de operários. A censura com suas medidas repressivas chegou a tal grau que superou os piores momentos dos anos que se seguiram a 1840. As perseguições religiosas não foram nunca tão frequentes nem tão cruéis como o são agora, e tornam-se cada vez mais frequentes e mais cruéis.

Nas cidades e nos centros industriais concentram-se tropas, que armadas de fuzis se lançam contra o povo. Em alguns pontos já se produziram choques e matanças e em outros pontos se preparam mais choques e mais matanças, e a crueldade delas promete ser ainda maior.

O resultado de toda esta atividade cruel do governo é que o povo agricultor, os cem milhões de homens sobre os quais está fundado o poder da Rússia, apesar dos gastos do Estado crescerem consideravelmente, ou melhor, graças ao crescimento desses gastos, esse povo agricultor empobrece cada vez mais, de maneira que a fome chega a ser o estado normal, da mesma forma que o descontentamento de todas as classes trabalhadoras e a hostilidade delas para com o governo. (LÓPEZ; CORTEZ, 2010, p. 16-17).

Pouco tempo mais tarde – em 1905 – Vigotski, ainda uma criança de nove anos, certamente ouviu as repercussões daquele trágico episódio em que mais de 3.000 cidadãos russos, insatisfeitos com absolutismo da nobreza, se dirigiram ao palácio imperial de São Petersburgo em meio a cânticos e manifestações pacíficas reclamando melhores condições de vida. A multidão foi massacrada pelos guardas do palácio e a data ficou conhecida como o Domingo Sangrento. A partir de então a insatisfação, que era ocasional, foi gradativamente se generalizando num *crescendo* até às Revoluções de Fevereiro e Outubro de 1917 quando o czar

foi destituído, e mais tarde executado, estabelecendo um governo provisório e colocando o partido Bolchevique no poder, respectivamente.

Em meio a tantas convulsões sociais, nascia Lev Semenovitch Vigotski (1896 – 1934) em Orsha – então Império Russo, hoje Bielorrússia – no seio de uma culta família judaica que lhe dava estabilidade econômica e lhe favorecia o interesse intelectual: sua mãe era professora e lhe provia de tutores particulares para aquilo que julgava ser uma educação adequada, além de iniciá-lo no mundo da poesia e da literatura. Ambos os genitores falavam diversos idiomas, entre eles o hebraico para a leitura da Torá. Ele mesmo sabia o russo, alemão, inglês francês e hebraico. Apesar de seu falecimento precoce – aos 37 anos – foi autor de uma vasta obra tendo em vista sua formação interdisciplinar. Formado em direito pela Universidade de Moscou (1917), também desenvolveu estudos em filosofia e história na Universidade popular de Shanyavskii e, posteriormente, cursou medicina. Com uma considerável e diversificada vida acadêmica e pesquisas em filosofia, psicologia, literatura, pedagogia, etc. acompanhava suas atividades laborais. Exerceu a função de professor, ministrando aulas em várias instituições de ensino e pesquisa na Rússia, além de, nos anos que vão de 1915 a 1926, desempenhando o ofício de crítico teatral enquanto esteve em Gomel (MARQUES, 2016).

Vivenciou um período de transformações também no campo artístico: assim como as relações sociais e políticas na Rússia de seu tempo estavam mudando, as artes - dentre as quais destacamos a literatura pelos constantes exemplos que Vigotski usa dela - também estavam passando por um momento de renovação.

La novela rusa moderna es en lo esencial creación de la intelectualidad rusa, esto es, de aquella aristocracia espiritual que se separaba de la Rusia oficial y que bajo el término de literatura comprende ante todo la crítica social, y bajo el de novela, desde luego, la novela “social”. (...) La nación se encuentra en un proceso de fermentación tan violenta y en el público lector la conciencia política y social está tan desarrollada, que un principio con el del arte por el arte no puede en absoluto aparecer. (...) Toda la literatura rusa moderna surge del espíritu de oposición. (HAUSER, 1969, p. 166).

É inegável que a Rússia estava se convertendo, no que viria a ser mais tarde, em ponto de influência política e estética, exportando para o resto do mundo artistas de diferentes áreas como, por exemplo, a música de Stravinsky, o balé de Nijinski e as artes plásticas de Kandinsky.

Na Rússia deste período, entre 1890 e 1917, sucederam-se eventos cuja força abalou completamente as estruturas sociais: rápida industrialização e evasão do campo; nova economia capitalista e mobilidade social; a revolução de 1905 e sua repressão pelo regime czarista; a I Guerra Mundial; a revolução de 1917, seguida de guerra civil. A arte necessariamente testemunhou, refletiu/refratou e significou essas experiências. (WEDEKIN; ZANELLA, 2013, p. 690).

Esse período de reflorescimento artístico russo, chamado de “Era de Prata”, foi de grande influência na formação das ideias vigotskianas, especialmente o Simbolismo: “A influência do Simbolismo sobre Vigotski é unanimidade entre seus biógrafos, e nessa tendência evidencia-se o princípio de fusão entre arte e vida, uma poderosa marca da cultura russa da virada do século” [...]. (WEDEKIN; ZANELLA, 2013, p. 690). Grande conhecedor das artes em geral – especialmente da literatura, poesia, teatro e artes visuais –, organizou encontros literários e deu palestras sobre história da arte.

Seu interesse por literatura, gestado nesses primeiros anos de formação, permeia sua obra acadêmica. Ao longo de seus textos Vigotski recorre frequentemente a citações extraídas de obras literárias para exemplificar ou aprofundar questões de que está tratando teoricamente. Cita Púchkin, Dostoiévski, Tolstói, Gógol e diversos outros autores, russos e estrangeiros. (OLIVEIRA; REGO, 2010, p. 11).

Destacamos que durante esse período existe a aspiração por uma arte para o povo que contrastasse com a arte contaminada pelas ideias burguesas e nobiliárquicas. A arte russa aparecia, entre outras, como uma opção para ocupar esse lugar.

(...) Apenas a guerra, a Revolução de Outubro e as inclinações apocalípticas do cubismo e do “construtivismo” tornariam a amalgamar a revolução nas artes e na sociedade, lançando retrospectivamente uma luz vermelha sobre ambos, o que não acontecia antes de 1914. (HOBBSAWM, 2015, p. 356).

Para a conclusão de seu curso universitário escreveu, em 1916, a *Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca* o que mais tarde serviria de texto base para o seu *Psicologia da Arte*, concluído em 1925. Nesse texto, além de tratar sobre questões estéticas e a relação entre arte e vida, Vigotski discute o realismo e modernismo russos, evidenciando sua grande erudição e conhecimento na área. Ao mesmo tempo em que dialoga com Tolstói – representante

do realismo na literatura russa – também o contradiz, ao rejeitar que a arte deva ter propósitos morais e religiosos. Vigotski também estabeleceu conexões com nomes do teatro russo como Stanislavski e Eisenstein do cinema.

Juntamente com a vinda da Revolução, penetraram nos meios acadêmicos os conceitos do filósofo alemão que legitimariam a subversão do povo russo: Karl Marx (1818-1883), o principal crítico do sistema capitalista. Sua ideia de que o homem faz parte da natureza e que ao modificá-la com o próprio trabalho, modifica a si mesmo, marcará profundamente os trabalhos e pesquisas vigotskianas, a ponto de ser um ponto nevrálgico para se entender a teoria histórico-cultural.

Vigotski, profundamente influenciado pelas ideias marxistas, foi o proponente de uma nova perspectiva teórica em psicologia, conhecida como Psicologia histórico-cultural com repercussões por diversas áreas dos conhecimentos como a linguística, neurologia, psicologia e educação. A elaboração de uma nova psicologia, implicava, para ele e seus colaboradores, que se deixasse para trás uma psicologia burguesa.

Quando ele se refere à “velha psicologia” como psicologia burguesa, está referindo-se à psicologia que reflete e referenda as relações burguesas, isto é, que explica o homem burguês, seus sentimentos, seu funcionamento mental e sua ação no mundo. Quando se coloca na luta com o objetivo de superar a psicologia burguesa, posiciona-se no sentido de mostrar a necessidade de superação das relações burguesas no interior da sociedade as quais dão base material a esta psicologia. (TULESKI, 2016, p. 104).

Entre outros conceitos ele se identificava com as seguintes ideias: 1) de que o trabalho é um requisito da vida social; 2) que o caráter histórico do homem se constitui em suas relações sociais e 3) do conceito de síntese dialética, por onde novos elementos surgem a partir de elementos já existentes (TULESKI, 2016).

Em suma, os princípios do materialismo histórico e dialético afirmam que a sociedade e a história são moldadas pelas forças materiais e produtoras, bem como pelas relações sociais que surgem a partir delas. Vigotski, ao integrar em sua teoria o materialismo histórico e dialético, assume que haveria uma interação contínua entre fatores biológicos e culturais e que o desenvolvimento humano seria um processo histórico e socialmente construído.

[...] lembro ao leitor de que a tese de Vigotski que orienta minhas reflexões situa-se no contexto do materialismo histórico e dialético, na linha de Marx e Engels, como ele mesmo afirma em vários dos seus trabalhos. Nesse contexto, a emergência da consciência é um fenômeno historicamente situado e ligado à atividade produtora do homem. Sua emergência é contemporânea à descoberta do homem de que fazendo parte da natureza ele pode agir sobre ela e transformá-la com os meios de que ele é capaz de inventar para isso. A consciência surge, portanto, no distanciamento do homem da natureza que lhe permite fazer dela o objeto da sua ação. Isso quer dizer que a consciência é algo que acontece no próprio agir humano, sendo ao mesmo tempo causa e efeito dele. Ora; o próprio da atividade humana é que, por ser simbólica além de técnica, é de natureza reversível, ou seja, afeta tanto o objeto sobre o qual se exerce quanto o sujeito que a realiza. O resultado é que ambos - natureza e homem - adquirem uma forma nova de existência: a existência *simbólica*. (PINO, 2005, p. 16. *Itálico no original*).

De acordo com alguns estudiosos contemporâneos (Sawaia, 2000, Magiolino, 2010) outro autor influente para as teses vigotskianas foi o filósofo de origem hebraica Baruch Espinosa (1632-1677), sendo estrutural principalmente no que diz respeito à problemática das emoções. Essa presença espinosana é citada nominalmente pelo autor em suas obras como, por exemplo, *A Teoria das Emoções De Espinosa à Luz da Neuropsicologia Contemporânea*. “O principal argumento de Vigotski era o de que as teorias existentes eram dualistas e para solucionar a questão, ele volta-se para Espinosa para buscar soluções para a neuropsicologia de sua época.”. (MAGIOLINO, 2010, p. 49).

Vigotski também se apoia em Espinosa ao tratar de questões relativas à arte: ele questiona a visão de que a arte é apenas um ornamento da vida, uma vez que a investigação psicológica mostra que a arte é um método importante para alcançar um equilíbrio entre o homem e o seu ambiente em momentos cruciais da sua existência. Ele argumenta que no futuro papel da arte também mudaria. Apesar de dizer que seja difícil prever qual será esse papel, afirma que a arte teria uma influência decisiva na remodelação do homem e que sem uma nova arte não poderá haver um novo homem socialista.

Es imposible imaginarse el papel que está llamado a desempeñar el arte en esta redefinición del hombre, qué fuerzas existentes, pero todavía inactivas en nuestro organismo, movilizará para la formación del hombre nuevo. Pero no cabe duda de que en este proceso el arte tendrá una voz de peso, decisiva. Sin un arte nuevo no hará un hombre nuevo. Y, tanto para el arte como para la vida, las posibilidades del futuro no se pueden prever ni calcular; como dijo

Spinoza “Nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede el cuerpo”. (VIGOTSKI, 2007, p. 358).

Vigotski, como pudemos perceber, presenciou acontecimentos de ebulição, eventos que redefiniram o curso da história da Rússia no início do século XX com novos ideais e perspectivas de mudança que o incentivaram a expandir suas investigações rumo à elaboração de inovadores conceitos em psicologia, também em função da preocupação central com a educação e a arte. É nessa intersecção que sua obra se produz.

2.2 ALGUNS CONCEITOS CENTRAIS NA OBRA DE VIGOTSKI

Vigotski, com o auxílio de seus companheiros de pesquisa – Luria e Leontiev, entre outras colaboradoras e colaboradores – busca compreender o desenvolvimento humano como um processo histórico e cultural, mediado por sistemas simbólicos. Com base nesse pressuposto se solidifica uma perspectiva histórico-cultural em Psicologia que compreende a constituição do homem – o desenvolvimento das funções psicológicas superiores¹⁴ – como o resultante da interação de vários processos que ocorrem em “planos genéticos”¹⁵ cada um respondendo por uma determinada especificidade do desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, Vigotski e colaboradores, inicialmente, realizaram uma distinção entre a atividade consciente do homem e o comportamento dos animais por meio de três traços: primeiro, a atividade consciente do homem é guiada por necessidades intelectuais, não é regida – necessariamente – por motivos biológicos; segundo, o homem possui a possibilidade de refletir sobre os acontecimentos para depois tomar um direcionamento; e terceiro, “...a grande maioria dos acontecimentos e habilidades do homem se forma por meio

¹⁴ As funções psicológicas superiores não é um conceito cunhado por Vigotski, mas anterior a ele. Ele faz uso do termo para descrever o mecanismo psíquico e a maneira de apreensão da realidade e sua dialética com o meio. O conceito será melhor explicado mais adiante.

¹⁵ Esses planos genéticos poderiam ser explicados da seguinte maneira: **Filogênese**: história do desenvolvimento humano (foco no sistema nervoso); refere-se às bases biológicas do ser; história da espécie. **Ontogênese**: história de cada ser (cada um de nós tem uma história particular); porém, sofre o papel do ambiente; a qualidade de vida pode interferir muito neste processo (história biológica de cada indivíduo); aqui o ambiente interfere no organismo: o nascimento, o crescimento, a puberdade, a velhice – todo mundo passa por tais processos, mas não de maneira igual. **Sociogênese**: deve ser entendida como os mecanismos pelos quais o homem internaliza a influência (aprendizado) externa. O que era intersíquico passa a ser intrapsíquico. **Microgênese**: a história de mediações não é igual; cada um de nós é diferente do outro; a subjetividade do sujeito constitui-se no plano da microgênese. Refere-se à história particular de cada indivíduo. Ou seja, o desenvolvimento seria fruto da interação de todos esses planos.

da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem” (LURIA, 1979, p.73). Assim Luria destaca que o fundamento da formação da consciência humana consiste nas relações, interações e condições sociais:

As peculiaridades da forma superior de vida, inerente apenas ao homem, devem ser procuradas na *forma histórico-social de atividade*, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem. (...) *Por isso as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da “alma” nem no íntimo do organismo, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas.* (LURIA, 1979, p. 74-75).

Como podemos perceber, tanto o desenvolvimento de instrumentos/ferramentas para o trabalho como o surgimento da linguagem são características marcantes do surgimento da espécie humana, traçando um limite entre a história social do homem e a história natural dos animais.

Desta forma, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na obra de Vigotski consiste em uma de suas principais preocupações em seus pensamentos sobre o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Vigotski propôs duas funções básicas para a linguagem. A primeira e principal refere-se ao seu caráter de **intercâmbio social**: “A função primordial da linguagem é a comunicação, intercâmbio social” (VIGOTSKI, 2008, p. 6). É através dos signos compartilhados por meio da cultura que os homens conseguem se comunicar. A segunda função da linguagem refere-se ao **pensamento generalizante**.

A concepção do significado das palavras como unidade simultânea do pensamento generalizante e do intercâmbio social é de um valor incalculável para o estudo do pensamento e da linguagem. Permite-nos uma verdadeira análise genético-causal, um estudo sistemático das relações entre o desenvolvimento da capacidade intelectual da criança e do seu desenvolvimento social. (VIGOTSKI, 2008, p. 8).

Por exemplo, se alguém numa conversa comenta sobre um “gato” que estava atravessando a rua, ainda que não saibamos como é exatamente este gato, podemos imaginar um gato baseado no conceito de pensamento generalizante, pois temos em nossa memória a ideia – as características – de como é um gato.

O pensamento e a linguagem não possuem a mesma origem, o seu desenvolvimento ocorre de maneira distinta. Com o objetivo de compreender como ocorre este processo na espécie humana, Vigotski analisou os estudos feitos por K. Buhler com chimpanzés e entrevistou nesses primatas formas de funcionamento intelectual precursoras do pensamento e da linguagem humanos.

[...] no chimpanzé encontramos, de fato, uma “linguagem” relativamente bem desenvolvida em alguns aspectos – principalmente em termos fonéticos –, não muito diferente da fala humana. Uma característica notável dessa linguagem é o fato de ela funcionar separadamente de seu intelecto. (VIGOTSKI, 2008, p. 42).

Observou – a partir dos estudos – que os chimpanzés possuem formas de utilização da linguagem e de pensamento; no caso da utilização do pensamento denominou como “fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento”; e para o uso da linguagem “fase pré-verbal do desenvolvimento da fala”. Caracterizou a utilização de instrumentos por esses animais como “inteligência prática”, pois, eles conseguiam utilizar instrumentos para fins imediatos. A linguagem que os animais utilizam não possui significados específicos, funcionando somente como expressão emocional.

Os desenvolvimentos do pensamento e da linguagem seguem por vias diferentes até o momento em que se “encontram” caracterizando a linguagem racional e o pensamento verbal.

Esquemáticamente, podemos imaginar o pensamento e a fala como dois círculos que se cruzam. Nas partes que coincidem, o pensamento e a fala se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal. O pensamento verbal, entretanto, não abrange de modo algum todas as formas de pensamento ou de fala. Há uma vasta área do pensamento que não mantém relação direta com a fala. (VIGOTSKI, 2008, p. 58).

Com o surgimento da linguagem racional e do pensamento verbal, o indivíduo que se utiliza do sistema da linguagem simbólica é capaz de acessar formas mais aprimoradas do funcionamento psicológico. Essa é uma questão complexa e não temos a pretensão de dar conta da discussão aqui. Interessa-nos destacar, entre outras coisas, a centralidade da dimensão semiótica para o desenvolvimento humano.

Isto é importante porque, interessado em compreender a especificidade da condição humana e o que a diferencia dos animais, as investigações de Vigotski tinham como “ponto gravitacional” as **funções psicológicas superiores** – às quais gravitam a maioria de seus conceitos na psicologia: a atenção voluntária, a memória, o pensamento e a linguagem – e que tais funções são de **origem sociocultural**, despontando das **funções elementares**: são relações sociais convertidas em funções psicológicas. A ideia de funções superiores na psicologia é prévia às elaborações de Vigotski, mas ele a utiliza, bem como o conceito de funções elementares dando-lhes uma conceituação diferente. A distinção entre umas e outras reside em que as funções psicológicas superiores referem-se a processos tipicamente humanos e de caráter histórico.

En general, se conoce bastante bien la diferencia radical y de principio entre el desarrollo histórico de la humanidad y la evolución biológica de las especies animales. Podemos, por lo tanto, limitarnos a mencionarlas tan sólo a fin de hacer una deducción absolutamente evidente e indiscutible: la misma diferencia que hay entre el desarrollo histórico de la humanidad y la evolución biológica de las especies animales debe diferenciarse entre sí los tipos cultural y biológico del desarrollo de la conducta, ya que tanto uno como el otro forman procesos más generales de la historia y de la evolución. Así pues, nos enfrentamos a un proceso de desarrollo psíquico sui generis, con un proceso de género especial. (VYGOTSKI, 2012, p. 30).

Vigotski (2012) entende que as relações sociais são o eixo do desenvolvimento humano, esse conceito é central para compreender como um ser biológico se torna um ser cultural. Assim, acaba por explicitar o conceito de lei genética geral do desenvolvimento cultural: “[...] toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento social, pode-se afirmar que o social e o cultural constituem duas categorias fundamentais na obra do autor” (PINO, 2000, p. 46).

A centelha primordial nas ponderações de Vigotski sobre esses processos incide sobre o conceito de **mediação**, o que se refere à ação de um elemento intermediário numa relação: esta deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Vigotski (2007, p. 53) salienta que “... o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado”.

Na obra de Vigotski essa ideia é medular, pois para ele o contato do homem com o mundo é uma relação mediada, não direta. Nesta relação homem-mundo – relação mediada – ele diferencia duas classes de elementos mediadores: os **instrumentos** e os **signos**.

Diante disso, e tendo em vista o escopo deste trabalho, as relações do ser humano com o mundo são mediadas por diversos elementos, dentre eles, as tecnologias. No contexto da arte, as tecnologias têm um papel fundamental na mediação das relações entre o ser humano e a obra de arte nos dias de hoje - como vimos discutindo. Por meio das tecnologias, é possível conhecer e apreciar a arte sem estar fisicamente presente no local em que a obra está exposta, bem como as tecnologias também possibilitam a criação e difusão de novas formas de arte. Nesse sentido, compreender e analisar a mediação das tecnologias e mídias sociais entre o ser humano e a arte é imprescindível, um desafio que se abre ao campo educacional.

2.2.1 A IMPORTÂNCIA DOS INSTRUMENTOS E DOS SIGNOS NA ATIVIDADE HUMANA

As elaborações vigotskianas sobre a utilização dos instrumentos e signos têm fundamento na teoria marxista. Marx afirma que os seres humanos, quando fazem uso dos instrumentos, estão modificando a natureza e, dessa maneira, se modificam.

Fundamentado também na concepção marxista de produção ou trabalho social, Vigotski destaca o papel da mediação do homem com a natureza e com os outros homens, incluindo a si mesmo. Ao fazer uso de instrumentos, que são artefatos culturais criados pelo homem e transmitidos, modificados, reelaborados historicamente, o homem modifica suas formas de agir, pensar, sentir e conhecer o mundo. Vigotski (1931/1995; 1931/2000b) apresenta uma aproximação entre signo e instrumento, destacando sua função mediadora, estando subordinados a um conceito mais geral: a atividade mediada. (MAGIOLINO, 2010, p. 153).

O instrumento e o signo criados pelo homem cumpre um papel social de **mediação**, estabelecendo uma conexão/relação entre o indivíduo e o mundo. A produção de instrumentos, assim como sua utilização pelo ser humano, visa a transformação do ambiente, sendo parte de um processo sócio-histórico. Outros animais também utilizam instrumentos¹⁶, porém, seu uso difere dos humanos – entre outros pontos – por não criarem instrumentos para objetivos específicos e não os preservarem para o uso futuro, num tipo de planificação.

¹⁶ Vigotski teve acesso aos experimentos realizados com chimpanzés onde é possível verificar que estes animais também se utilizam de instrumentos para o desenvolvimento de diversas ações – como a uso de uma vara para alcançar um alimento em uma árvore, ou o fato de empilhar caixotes para acessar algo que esteja fora do seu alcance. Porém, seu uso difere do uso que fazemos, pois – entre outros fatores – os animais não têm objetivos específicos e também não preservam tais instrumentos para o uso futuro num ato de planejamento.

Vigotski, no início de sua obra, caracteriza o uso de **signos** como “instrumentos psicológicos”.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.), é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”. (VIGOTSKI, 2007, p. 52).

O signo serve, internamente, como “norte” para o ser humano, ou seja, ele é utilizado pelo indivíduo para o seu autocontrole. Vigotski distingue o caráter mediador do **signo** e do **instrumento**, pois o modo como orientam o comportamento humano difere um do outro.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui meio pelo qual a atividade externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente”. (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

A articulação do uso tanto de signos quanto de instrumentos exerce transformações substanciais nas funções psicológicas, ampliando as possibilidades de atividades do ser humano, sobretudo em termos do funcionamento psicológico especificamente humano. A transformação do natural (universo independente da existência humana) em cultural (produção social) passa por outra relação a ser aclarada: o da técnica e semiótica, pois “[...] designam a totalidade dos meios inventados pelos homens para agir sobre o mundo e sobre eles mesmos e criar assim as próprias condições de existência, materiais e imateriais.” (PINO, 2003, p. 287).

No que diz respeito a esse trabalho, vemos como um elemento vital o das tecnologias como mediadoras culturais na transformação das funções psicológicas do ser humano e na relação entre o natural e o cultural. Segundo Pino (2003), os meios técnicos e semióticos são inventados pelos seres humanos para agir sobre o mundo e criar suas próprias condições de existência. Dessa forma, a cultura – a arte e as tecnologias como produto e produção cultural – são importantes na mediação da relação do ser humano com a natureza, ampliando as possibilidades de atividades humanas e transformando o natural em cultural.

A invenção dos meios técnicos e semióticos marca o processo de constituição do ser humano. Toda atividade humana requer um desses meios que exercem a função principal de mediador dos homens com a natureza e dos homens consigo mesmos.

Instrumento técnico e signo constituem os dois mediadores universais das relações dos homens com o mundo e entre si. Embora sendo de natureza diferente e desempenhando formas diferentes de mediação – do homem com a natureza, no caso do instrumento, e dos homens entre si e consigo mesmo, no caso do signo – existe entre ambos uma espécie de “cumplicidade” que lembra a relação entre matéria e forma de que falava Aristóteles: o signo (in)forma a matéria conferindo-lhe forma / identidade; a matéria dá suporte ao signo para que ele possa significar. [...] Entende-se por meios semióticos cada um dos sistemas de signos inventados pelos homens para representar-se (espécie de “tradução”) e compartilhar entre eles a percepção que têm do mundo e deles mesmos¹⁷. (PINO, 2003, p. 288).

O uso dos signos motiva mudanças importantes no desenvolvimento humano, transformando-os em processos internos de mediação. “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa”. (VIGOTSKI, 2007, p. 56). Entretanto, o termo internalização não se resume a alguma coisa externa que é simplesmente depositada na psiquê sujeito imerso nas práticas sociais. Trata-se de um complexo e dialético processo que supõe da ação do sujeito na apropriação destas práticas.

Internalização, como um construto psicológico, supõe algo “lá fora” – cultura, práticas sociais, material semiótico – a ser tomado, assumido pelo indivíduo. A realidade, a concretude, a objetividade ou a estabilidade de tais materiais e práticas lhes dão as características de produtos culturais. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que o termo apropriação poderia ser usado como um sinônimo perfeitamente equivalente a internalização, já que ele também supõe algo que o indivíduo toma “de fora” (de algum lugar) e de alguém (um outro). Esse termo também implica a ação de um indivíduo sobre algo ao qual ele atribui propriedade particular. (SMOLKA, 2004, p. 28).

Nessa perspectiva, os sistemas dos signos são desenvolvidos e possuem significado dentro de um determinado contexto de interação social, ou seja, eles não são constituídos no âmbito individual. No decorrer do desenvolvimento das relações humanas o homem foi

¹⁷ Tais considerações constituem a base das reflexões sobre as tecnologias da informação: a junção das dimensões técnica e semiótica constituindo um elemento mediador entre os homens e a natureza e dos homens entre si.

elaborando sistemas de representação da realidade. Essas representações simbólicas e seus significados se desenvolvem no cerne das **culturas** e podem variar de acordo com os valores culturais de cada grupo.

Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa [...]. Quando a mãe vem em ajuda da criança e nota que seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação [...] de uma outra pessoa. [...] Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa. (VIGOTSKI, 2007, p. 56-57).

O grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve se encarrega de lhe fornecer significados sobre a realidade que o rodeia, bem como sobre o mundo em geral. Este processo é dinâmico e o sujeito não é passivo, ele opera uma relação de síntese elaborando novos conhecimentos baseados nas informações que já possui.

É nesse sentido que falamos que o organismo vivo, vibrante, expressivo, requer interpretação e, somente na relação com outro, torna-se corpo significativo, corpo que sente e pensa, corpo tornado signo, corpo com estatuto de sujeito, que se vê, se (re)conhece. Corpo marcado, afetado pelas práticas historicamente construídas, locus de sensações, emoções, sentimentos, enquanto locus de relações: as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas. E essa conversão só se torna possível pelos signos produzidos nas relações. O que é internalizado é a significação da relação com o outro. (SMOLKA, 2004, p. 56).

Ou seja, muitos dos conhecimentos que o homem possui foram adquiridos por sua experiência ao longo de sua história social. Neste sentido a arte e o desenvolvimento estético, não estão dissociados da cultura e da história, mas devem ser compreendidos como possibilidades de leitura de um determinado contexto estético-social. Ao afirmar que “El arte es lo social en nosotros” (VIGOTSKI, 2007, p. 350), implica, como vimos, um complexo processo de significação. A arte, na perspectiva vigotskiana, como discutiremos a seguir, é tomada como uma “técnica social dos sentimentos”.

2.3 O PROBLEMA PSICOLÓGICO DA ARTE

Após apresentar esse conjunto de elementos e de conceitos vigotskianos, apresentaremos alguns de seus conceitos sobre a arte. O psicólogo russo que, como vimos, também tinha intimidade com o mundo artístico, ao pensar nas condutas estéticas destacava que seria decisiva a ordem social na constituição do psiquismo, sem uma redução ao fator econômico:

[...] para comprender, digamos el minué, resulta del todo insuficiente el conocimiento de la economía francesa del siglo XVIII. En este caso se trata de una danza que expresa la psicología de una clase improductiva... Por consiguiente, el ‘factor’ económico cede el honor y el lugar al psicológico. Pero no olvidéis que la propia aparición de clases no productivas en la sociedad es un producto de su desarrollo económico. (VYGOTSKI, 2007, p. 168).

Vigotski, assim como outros teóricos de seu tempo, questiona os métodos empregados pela psicologia de sua época ao analisar a arte, o que os levou a tentar reformular conceitos relacionados à psicologia. Essa reformulação, segundo ele, dividiu os psicólogos em duas categorias: uma psicologia subjetiva e outra objetiva. A esta última caberia o problema da psicologia estética:

Es evidente que, junto con la revisión radical de toda la metodología de la antigua estética, esta tendencia al objetivismo abarca asimismo la psicología estética. De este modo, el más importante problema de esta psicología es la creación de un método objetivo y de un sistema de psicología del arte. El hacerse objetiva es un problema de vida o muerte en toda esta rama del conocimiento. Para acercarse a su solución es preciso determinar con mayor exactitud en qué consiste el problema psicológico del arte, y únicamente entonces pasar al examen de sus métodos. (VYGOTSKI, 2007, p. 172).

A partir dessa citação entendemos que, antes de definirmos o método, precisamos ver o que consistiria o problema psicológico da arte. “[...] la psicología del arte exige ante todo una consciencia clara y precisa de la esencia del problema psicológico del arte y de sus límites” (VYGOTSKI, 2007, p. 174). Esse problema o qual cita Vigotski, poderia se tratar de uma psicologia da forma?

Estamos dispuestos a repetir la afirmación de Hausenstein, sustituyendo la palabra “sociología” por la palabra “psicología” [...]. “La sociología del estilo no puede ser en ningún caso la sociología del material artístico...; para la sociología del estilo se trata... de su influencia en la forma. (VYGOTSKI, 2007, p. 174).

Ele explica que o problema seria averiguar se podem ser estabelecidas ou não algumas leis psicológicas da influência da arte no ser humano. Para explicar a ação da arte na vida dos indivíduos, deve-se recorrer às leis que regem a vida psicológica, uma vez que esta ação está vinculada com as demais formas de nossa atividade.

Assim a influência da arte na vida dos indivíduos está vinculada com as demais formas de atividade psicológica. Isso significa que as leis que regem a vida psicológica - com as emoções, percepções e pensamentos - devem ser consideradas para explicar a ação da arte na vida dos indivíduos. Portanto, a experiência e vivência do ser humano são fundamentais para compreender a influência da arte na vida das pessoas, uma vez que essa influência está diretamente ligada aos processos psicológicos dos indivíduos.

Para Vigotski existiam duas abordagens ao querer resolver o problema do método na psicologia da arte e ambas partem de diferentes sujeitos em relação à obra: autor e espectador. A primeira tratava da psicologia do autor e como este teria se expressado na obra de arte. A segunda tentava discutir como o espectador perceberia a obra. Ambas as abordagens resultariam falhas, pois se de um lado não se pode alcançar os processos de criação e as leis que regem a expressão da psiquê do autor, havendo uma incapacidade de identificar na obra a psicologia do criador, por outro, é da mesma maneira irrealizável atingir a psicologia do espectador.

Vigotski propõe o novo método da psicologia da arte, com base em Müller-Freienfels, denominado método objetivamente analítico no qual o objeto de estudo não seria nem autor ou expectador, mas a própria obra de arte e as leis que a governam. Para ele o método é garantia de objetividade porque parte do estudo dos fatos concretos, existentes e calculados objetivamente.

Cuando estudiamos la estructura rítmica de un fragmento verbal, estamos manejando hechos no psicológicos, sin embargo, al analizar el sistema rítmico del lenguaje como dirigido a provocar una reacción funcional, nosotros, a través de este análisis y partiendo de datos perfectamente objetivos, reconstituimos algunos rasgos de la reacción estética. [...] La dirección

general del método puede expresarse en la siguiente fórmula: de la forma de la obra de arte, a través del análisis funcional de sus elementos y estructura, a la reconstitución de la reacción estética y al establecimiento de sus leyes generales. (VYGOTSKI, 2007, p. 176).

Um dos pontos cruciais nos estudos e pesquisas de Vigotski foi a criação de um método – e no caso da psicologia da arte não poderia ser diferente. Se as discussões históricas e sociológicas sobre os percursos tomados pela arte não dão muita possibilidade ao debate, por serem dados práticos e fatos, o tópico da psicologia da arte aqui proposto por ele abre um leque quase que infinito de possibilidades: são tão numerosas quanto abundantes forem as obras de arte.

Se a análise se centra na obra de arte, qual seria a compreensão de “arte” para o autor? Nesse contexto, para Vigotski, a arte é tomada como uma “técnica social dos sentimentos”.

Una de las particularidades del hombre, a diferencia del animal, consiste en que aporta y separa de su cuerpo tanto el aparato de la técnica, como el aparato del conocimiento científico, los cuales se convierten en una especie de instrumentos de la sociedad. Del mismo modo, el arte representa una técnica social del sentimiento, un instrumento de la sociedad, mediante el cual incorpora a la vida social los aspectos más íntimos y personales de nuestro ser. Sería más correcto decir que el sentimiento no se convierte en social, sino que por el contrario, se hace individual, al vivir cada uno de nosotros la obra de arte, se hace individual, sin dejar de ser social. (VIGOTSKI, 2007, p. 350).

Deste modo poderíamos considerar as tecnologias e mídias sociais como técnicas sociais que incorporam aspectos íntimos e pessoais do ser humano na vida social? Assim como a arte, as tecnologias e mídias sociais são instrumentos utilizados pela sociedade para expressar emoções, pensamentos e experiências pessoais, além de permitirem a conexão e interação os seres humanos?

Se por um lado, para Vigotski, a discussão da estética deve se fundamentar nos elementos sociopsicológicos, por outro lado a questão principal da psicologia da arte seria o reconhecimento da superação da matéria pela forma artística, o que ele considera equivalente à técnica social do sentimento (VIGOTSKI, 2007). O reconhecimento da superação da matéria pela forma artística e a técnica social do sentimento se equivalem na medida em que ambas se

referem à capacidade da arte de transcender os aspectos materiais e técnicos da produção artística para atingir um significado mais profundo e socialmente relevante. A arte como uma forma de expressão socialmente significativa transcende as limitações físicas e técnicas da obra para se tornar uma forma de expressão humana.

Para falar do aspecto transformador da arte na vida humana, Vigotski expõe suas análises sobre a temática num capítulo da *Psicologia da Arte* intitulado “Arte e vida”. Assim Pozza (2018) considera que o texto está estruturado:

No campo da pedagogia, o autor ressalta que todo o capítulo de *Psicologia da arte* (1925/1999) denominado de *Arte e vida* é destinado a mostrar o **efeito** educativo da arte, que une o sentido pedagógico e o **efeito** prático e *vital* da arte, ou seja, as relações entre *arte e vida*. Na educação, Vigotski compreende que a arte é um **ato**, assim como os demais movimentos do ser, porém, é ainda mais complexo, pois é um **ato criador**. E ressalta que, mesmo sendo impossível ensinar o **ato criador**, ainda assim o educador pode contribuir para a sua formação e manifestação. (POZZA, 2018, p. 101, grifos do autor).

Para Vigotski, a arte vai além de ser um instrumento para a transmissão de emoções, seria um problema triste e ela careceria de significância se assim o fosse. Existe em nosso organismo, no entanto, um desequilíbrio em relação ao meio ambiente e a arte serviria para que pudéssemos nos superar.

“Y es al parecer esta posibilidad de superar mediante el arte las más grandes pasiones que no han hallado salida en la vida normal, lo que constituye la base del dominio biológico del arte. Toda nuestra conducta no es más que un proceso de establecimiento de equilibrio entre nuestro organismo y el medio ambiente. Cuanto más simples y elementales son nuestras relaciones con el medio ambiente, tanto más elemental es el modo en que discurre nuestra conducta. Cuanto más compleja y sutil se torna la interacción entre el organismo y el medio, tanto más zigzagueantes y embrollados se hacen los procesos de equilibración.” (VYGOTSKI, 2007, p. 347-348).

Ao discorrer sobre a ação prática da arte e seu caráter educativo, Vigotski desmistifica a ideia de a atividade artística como algo celestial e sobrenatural, na verdade são procedimentos reais de nosso ser, impossíveis de serem ensinados, mas possíveis de serem estimulados.

[...] Como hemos dicho más arriba, nuestro estudio ha descubierto que el acto artístico es un acto creador y no puede reproducirse mediante operaciones puramente conscientes, pero si no más importante en el arte se reduce a lo inconsciente y creador, ¿significa ello que los momentos y fuerzas conscientes han quedado eliminadas? No se puede enseñar el acto creador del arte; pero ello no significa que el educador no pueda contribuir a su formación y manifestación. [...] es sabido que el acto artístico incluye como condición indispensable los actos precedentes de conocimiento racional, comprensión, reconocimiento, asociación, etc. Sería un error pensar que los ulteriores procesos inconscientes no dependen de la dirección que confiramos a los procesos conscientes [...] (VYGOTSKI, 2007, p. 356).

Arte e educação se encontram na célebre discussão do autor sobre a educação estética. Em sua obra dedicada ao tema, Vigotski (2016) explora como a arte e a estética podem contribuir para o desenvolvimento humano, cognitivo e emocional. Para ele a educação estética é essencial para a formação integral do ser humano e que a apreciação estética é uma habilidade que deve ser cultivada desde a infância. Através da educação estética, Vigotski propõe um caminho para a promoção da atividade criadora, da sensibilidade, da imaginação e da expressão artística.

2.4 EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Sócrates: [...] ainda temos pela frente muita coisa considerada de importância pelo consenso geral.

Hermógenes: Tens razão.

Sócrates: Uma delas consiste em saber o que poderá significar a palavra Arte (technê).

Hermógenes: Perfeitamente.

Sócrates: Ora, não indicará essa expressão Possessão do espírito (echonóê), no caso de suprimirmos o t e de inserirmos dois oo, um antes e outro depois do n?

Hermógenes: Essa citação me parece muito rebuscada, Sócrates.

(Platão, Teeteto e Cratilo, 414 b-c)

Definir e relacionar arte, técnica e estética é uma preocupação que ronda a mente dos estudiosos das artes, sejam eles teóricos ou práticos. Vemos evidências dessa busca desde os filósofos clássicos até a contemporaneidade, entretanto não temos nenhuma unanimidade para estabelecer um padrão conceitual. Sem embargo, as palavras arte e técnica têm a mesma raiz etimológica grega (*technê*), o que nos indica uma íntima relação entre elas, a tal ponto que é frequente encontrarmos a tradução de *technê* como “técnica”, “artesanal” ou mesmo “arte”, ou seja, técnica e arte seriam sinônimos.

A palavra (substantivo) estética seria mais jovem que as duas anteriores – de acordo com Abbagnano (2015) ela teria surgido com Baumgarten por volta do ano de 1750 – e, ainda segundo o autor italiano, significa a ciência (filosófica) da arte e do belo. Apesar dessa datação do termo, é válido vermos sua origem filológica trazida por Couchot (2018).

[...] Origina-se da palavra grega *aisthêtikos* (aquele que tem a capacidade de sentir), adjetivo derivado do substantivo *aisthêsis* (capacidade de perceber por meio dos sentidos). É conveniente ressaltar, ainda, que se essas palavras remetem à capacidade de perceber pelos sentidos, em sua origem elas se referem também à capacidade de perceber por meio da inteligência, de compreender, de atribuir um sentido à coisa percebida. (COUCHOT, 2018, p. 65).

Ou seja, a capacidade de perceber pelos sentidos é uma das funções fundamentais do ser humano. Por meio dos nossos órgãos sensoriais, somos capazes de captar informações do mundo à nossa volta, mas tal capacidade não se limita apenas à percepção sensorial, mas também envolve a nossa inteligência e capacidade de compreensão. Quando percebemos algo, não estamos apenas captando informações sensoriais, mas também atribuindo um sentido àquilo que percebemos.

E se reunirmos esses vocábulos com a palavra “educação”? Então teríamos “arte-educação” e “educação-estética”¹⁸. Esses termos combinados são muito usados pelos

¹⁸ Embora sejam áreas de estudo relacionadas à arte e à educação, “arte-educação” e “educação-estética” possuem alguns matizes. A “arte-educação” se concentra no uso da arte e do ensino da arte como ferramentas para o desenvolvimento de habilidades artísticas e técnicas. O objetivo principal da arte-educação é proporcionar aos alunos as habilidades e conhecimentos necessários para criar e apreciar a arte. Assim, a arte-educação enfatiza a prática artística como uma forma de desenvolver habilidades específicas. Já o termo “educação-estética” – circunscrito à abordagem vigotskiana – tem como foco a percepção e apreciação estéticas e está relacionado com as emoções e vivências. A educação estética enfatiza o desenvolvimento da sensibilidade, da atividade criadora e da capacidade de apreciação artística, bem como a compreensão da arte como produção e expressão humana na

professores de artes em geral, a ponto que muitos deles se autodenominam “arte-educadores”. Então, ao que se dedica um arte-educador? Fazendo uma generalização, poderíamos dizer que um arte-educador se ocupa de educar esteticamente seus alunos, em suma, lida com educação-estética. Por ser esta a finalidade do trabalho do arte-educador, é importante que nos aproximemos especificamente dessa temática.

Vigotski se debruçou sobre tal problemática em um texto que integra a compilação chamada “Psicologia pedagógica” e afirmou que “até hoje não se resolveu de forma definitiva a questão da natureza, do sentido, do objetivo e dos métodos da educação estética” (VIGOTSKI, 2016, p. 323). Talvez ainda hoje, há quase um século de sua morte, não tenhamos resolvido esse dilema da educação estética. E, não obstante não o tenhamos solucionado, Vigotski esclareceu os pontos falhos e indicou um caminho a ser seguido se quisermos resolvê-lo.

Um dos pontos aclarados por Vigotski é a divergência de autores quanto à importância do sentido educativo das vivências estéticas. Enquanto uma corrente de pensadores – contemporâneos a Vigotski – nega o valor do sentido estético, outra se utiliza das emoções estéticas como um recurso pedagógico para resolver problemas da educação em geral, mas alheios à estética. Há ainda os que veem na estética somente uma finalidade de distração e satisfação. O psicólogo russo esmiúça essa errônea e tripartida situação em alguns subtemas.

O primeiro deles é se utilizar de um possível impulso de comportamento **moral** produzido pela obra de arte para educar os alunos moralmente. Essa falsa ideia tem como pressuposto o achar que a criança pode absorver unicamente da arte um princípio moral, o demais seria incompreensível a ela. O autor exemplifica qual a implicação dessa ação:

Surge daí também um sentimentalismo idiota próprio de uma literatura infantil como traço distintivo. O adulto procura enquadrar-se na psicologia infantil e, supondo que o sentimento sério é inacessível à criança, adocica sem habilidade nem arte as situações e os heróis: substitui o sentimento pela sensibilidade e a emoção pelo sentimento. O sentimentalismo não é senão uma tolice do sentimento.

Como resultado, a literatura infantil costuma representar um protótipo nítido de falta de gosto, de um estilo artístico grosseiro e da mais desoladora compreensão do psiquismo infantil. (VIGOTSKI, 2016, p. 324).

Na prática não se pode ter certeza da consequência moral que a obra de arte produzirá sobre a criança pelo fato psicológico de haver uma multiplicidade de interpretações e conclusões morais. Inclusive, narrativas que são consideradas moralmente boas, podem ter o efeito contrário do esperado ao serem incorporadas pelas crianças. É, por exemplo, o caso da fábula da *Gralha e a Raposa*, onde a primeira é enganada pela segunda. As crianças interpretaram a fábula como a raposa sendo um animal esperto e perspicaz, enquanto a gralha foi considerada tola. O autor conclui essa relação moral da arte:

O resultado é um amortecimento sistemático do sentimento estético, sua substituição por um momento moral estranho à estética e daí a natural repugnância estética que noventa e nove por cento dos alunos que passaram pela escola secundária experimentaram pela literatura clássica. Muitos dos que se pronunciaram a favor da exclusão da literatura como objeto de ensino escolar assume precisamente esse ponto de vista e afirmam que o melhor meio de infundir ódio a algum escritor e levar a que ele não seja lido é introduzi-lo no currículo escolar. (VIGOTSKI, 2016, p. 328).

A seguinte contestação de Vigotski se refere ao quesito **arte e o estudo da realidade**. Dentro dessa abordagem de ensino a estética seria usada como meio para que os alunos tenham seus conhecimentos ampliados, mas esses teriam objetivos alheios à estética e focados na realidade. Essa conduta se baseia na falsa concepção de que a literatura é cópia da realidade e, assim, ficamos com uma visão enganosa da realidade, excluindo os momentos puramente estéticos do ensino. Nesse sentido, as tecnologias e mídias sociais permitem a disseminação de diferentes formas de arte, como literatura, música, cinema e artes visuais, entre outros, de maneira mais ampla e acessível do que nunca. Mas faz-se necessário ter presente que, ao contrário da ideia equivocada de que a arte é uma cópia da realidade, ela é uma produção e uma forma de expressão humana que pode apresentar também uma visão única e subjetiva do mundo. Usamos como exemplo a essa objeção de Vigotski um episódio ocorrido com o pintor Matisse em uma de suas exposições, quando uma senhora, olhando para um de seus quadros disse: “Não existe mulher com nariz amarelo!” ao que o pintor respondeu: “Senhora, isso não é uma mulher, mas um quadro!”. Vigotski ainda completa seu argumento:

Antes de mais nada, a organização social estudada segundo os modelos literários é sempre assimilada em formas falsas e deturpadas: a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de

incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela. (VIGOTSKI, 2016, p. 329).

Outro dos erros apontados por Vigotski é o de considerar a **arte como objetivo em si**, ou seja, de considerá-la como um fim para a obtenção do sentimento do agradável. O autor russo nos lembra de que uma vivência real é sempre mais significativa do que uma imaginária e que quem estabelece a estética na educação como fonte de prazer “se arrisca a encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes.” (VIGOTSKI, 2016, p. 331).

Outro equívoco apontado por ele é o entendimento que se tem da **atividade passiva** como condição indispensável para a percepção estética. O ponto de vista de que a percepção estética é uma vivência meramente passiva é, para ele, uma meia verdade, pois a obra de arte é percebida através de uma atividade anterior e complexa, sendo a postura passiva, “contemplar e ouvir são apenas o primeiro momento, o primeiro impulso, o impulso básico” (VIGOTSKI, 2016, p. 332) ao que ele completa dizendo que “o momento da percepção sensorial da forma, aquele trabalho desempenhado pelo olho e o ouvido constitui apenas o momento primeiro e inicial da vivência estética” (VIGOTSKI, 2016, p. 333). Para ele a transformação do objeto em obra de arte depende do psiquismo de quem recebe e se uma melodia toca a alma é porque quem a escuta sabe organizar – ou seja, reelaborar – os sons que chegam do exterior.

O seguinte ponto abordado por Vigotski no texto ainda é muito atual, pois se faz cada vez mais presente nas discussões sobre a arte das disciplinas que dialogam com as ciências biológicas, é o **sentido biológico da atividade estética**¹⁹ e que para o autor está entre as questões discutíveis e confusas. Se, diz ele, “a arte surge por uma necessidade da vida, o ritmo é uma forma primária de organização do trabalho e da luta, os adornos são componentes da corte sexual e a arte tem um caráter nitidamente utilitário e de trabalho” (VIGOTSKI, 2016, p. 334) na arte moderna, entretanto, essa correspondência vital parece ter desaparecido.

Sua justificação deriva da inadequação da ideia de que há uma economia biológica dos esforços fazendo com que a vivência artística seja útil para o organismo, pois produziria o

¹⁹ Atualmente existem várias abordagens dentro da neurociência sobre a origem biológica da estética. Entretanto, ao que Vigotski se refere aqui tem origem na lei da seleção natural que faz com que nossos organismos eliminem aquilo que não utilizamos para uma economia energética. Ele também cita a “lei da economia de forças criadoras criada por Spencer” (ibidem, p. 335). Herbert Spencer (1820 – 1903) foi um biólogo e antropólogo inglês que fez uso da teoria da evolução em suas pesquisas.

máximo efeito com baixa perda de energia. Haveria, então, um contrassenso com essa perda mínima de energia.

O estudo da forma artística mostrou que na vivência estética não operamos com uma reprodução facilitada da realidade mas com uma reprodução complexificada, e alguns pesquisadores mais extremados ousam falar de “estranhamento” dos objetos como lei fundamental da arte. Em todo caso, é claro que o discurso do verso é um discurso complexificado em comparação com o discurso em prosa [...]. (VIGOTSKI, 2016, p. 336).

Nesse sentido caminha sua opinião de que o objetivo final da reação estética não é a repetição da reação real ou contagiar com o interlocutor com o sentimento original, mas sua superação. A comunicação da tristeza, por meio de um poema triste, seria desolador. A **característica psicológica da reação estética** seria, portanto, a superação e não a multiplicação. Para Vigotski a parábola evangélica da multiplicação dos pães e peixes não representa o fenômeno da arte, pois constituiria somente na multiplicação da experiência.

[...] neste caso a função da arte seria extremamente mesquinha uma vez que todo objeto real e toda emoção real seriam muito mais fortes, mais intensas e agudas e, conseqüentemente, todo o prazer propiciado pela arte teria origem na pobreza e na fome do homem, ao passo que em realidade ele decorre da riqueza do homem, do fato de que o homem é mais rico do que a sua vida. (VIGOTSKI, 2016, p. 339).

Contudo o milagre das bodas em Caná²⁰ com a transformação da água em vinho é a imagem que mais se aproxima do prodígio artístico, dado que este se origina de algum tema e/ou emoção reais e concretos e os transforma em novos constituindo uma catarse. A relação entre arte e catarse constitui um tema habitual em Vigotski e de difícil definição, mas Pozza (2018) assim sintetizou o vínculo entre os conceitos elaborados pelo autor russo:

“Embora o conceito de catarse não seja claramente definido, o autor nos dá pistas para compreendê-lo como a transformação de sentimentos que tem como base a contradição. E o fundamento da catarse está na oposição entre forma e conteúdo, na lei da destruição do conteúdo pela forma. E para validar

²⁰ A diferença entre ambos os acontecimentos bíblicos consiste ora na multiplicação do material, ora na transformação da substância. No primeiro deles Jesus multiplica cinco pães e dois peixes para alimentar uma multidão, diferentemente do milagre durante as bodas em Caná no qual, ao invés de multiplicar, transformou a água em vinho.

a sua conclusão, mostra por meio de vários exemplos, expandindo os campos da arte para além da literatura, como por exemplo: a música, o teatro, a pintura, a escultura e a arquitetura.” (POZZA, 2018, p. 58).

No seguinte questionamento, Vigotski menciona a **aplicação das teorias na educação** subdividindo-o em três subtemas que classificamos como: educação infantil, o ensino técnico das artes às crianças e educação das percepções estéticas. É importante salientar que no seu parecer sobre essas questões ele coloca em primeiro plano tanto o poder criativo da criança em relação aos outros requisitos, quanto a vivência estética.

No que diz respeito ao problema da **criação infantil**, ele o enfoca como um meio de dominar o sistema de suas vivências, sobrepondo-se ao resultado estético. Um cão desenhado por uma criança pode não ser rico, esteticamente, mas “A criança que desenha um cão vence, supera e coloca-se acima da vivência imediata”. (VIGOTSKI, 2016, p. 346). Um dos erros dos educadores seria a correção da criação infantil ao compará-lo com um ideal de desenho adulto, com isso haveria uma desorganização do psiquismo da criança. Dar liberdade para que a criança crie sem amarras seria um requisito básico. Para ele, a criança “deformando” o objeto no desenho significa que ela abre mão dos aspectos secundários do objeto em favor dos principais.

O **ensino profissionalizante da arte**²¹ seria um ponto arriscado e até prejudicial por ignorar os interesses da criança em favor de, na maioria das vezes, interesses do ambiente em que ela vive. O ensino técnico da arte deveria ser reduzido e combinado com o foco na criação da criança e a cultura das percepções artísticas.

Daí o ensino profissionalizante da técnica de cada arte enquanto problema de formação geral e educação deve ser introduzido em certos limites, reduzido ao mínimo e, principalmente, combinado a duas outras linhas da educação estética: a própria criação da criança e a cultura das suas percepções artísticas. Só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber. (VIGOTSKI, 2016, p. 351).

²¹ O ensino profissionalizante da arte que cita Vigotski não é como concebemos hoje um ensino técnico que prepara o sujeito para o mercado de trabalho, mas se referia ao ensino de arte voltado exclusivamente para o desenvolvimento de habilidades e técnicas relacionadas ao campo artístico.

No que se refere à **educação das percepções estéticas**, Vigotski considera que aumentar as experiências seja o cerne da educação estética.

[...] A humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela. Por isso, quando se fala de educação estética no sistema da educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo. Eis a tarefa básica e o objetivo. (VIGOTSKI, 2016, p. 351-352).

O mais controverso dessa afirmação vigotskiana parece ser o emprego da expressão “arte monumental”, o que poderia deixar transparecer uma visão elitista sobre a arte. Contudo, em nosso entendimento, Vigotski parece buscar transmitir a ideia de que as obras de arte produzidas ao longo dos séculos formam uma espécie de legado cultural monumental. Essa concepção implica que a arte não deve ser vista como uma série de realizações isoladas, mas sim como uma continuidade que se acumula e se perpetua através do tempo.

Uma interpretação plausível é que ele está enfatizando o valor histórico e a importância das obras de arte como uma espécie de tesouro coletivo. A arte monumental se torna uma representação física e tangível do desenvolvimento artístico humano, permitindo que gerações futuras apreciem e experienciem a diversidade de estilos, técnicas e temáticas que foram explorados ao longo dos séculos.

Esse acúmulo histórico de obras monumentais também pode ser compreendido como um testemunho das transformações culturais ao longo do tempo. À medida que novos movimentos artísticos surgem e se desenvolvem, eles dialogam com aquilo que foi alcançado no passado, criando um diálogo intergeracional entre artistas e espectadores.

Vigotski inclui, ainda dentro desse texto sobre educação estética, algumas páginas com pensamentos sobre os **contos de fadas**, o que nos faz ver o quão amplo era o seu pensamento. Inicia, como de costume, apontando erros procedimentais ao oferecermos esse tipo de leitura às crianças. O primeiro deles é o de julgar a literatura de conto de fadas como exclusividade infantil. Esse erro se baseia em dois conceitos: **a substituição da explicação da realidade** pelos contos – pois em teoria a realidade seria muito complexa para a criança – e o

princípio biogenético de desenvolvimento em que a criança reproduziria, de maneira diminuta, os mais importantes estágios percorridos pela humanidade e a literatura dos contos de fadas traria essa vivência asselvajada.

Quanto à primeira justificativa ele afirma que esse tipo de substitutos faz mais mal do que bem, já que o uso é passageiro, mas o mal permaneceria enraizado no psiquismo. Posteriormente, ao demonstrarmos por vias lógicas a inverossimilitude dos fatos à criança, talvez consigamos convencê-la, mas os vícios adquiridos por tal crença poderão não desaparecer. Ele alude também ao exemplo da fala deformada do adulto quando se refere à criança, trocando sílabas ou letras, deixando-a confusa e desorientada. Também comenta a insensatez do uso de diminutivos com as crianças: seria mais lógico usar aumentativos, uma vez que a relação infantil com o tamanho dos objetos é a de impressão de gigantesco.

No que diz respeito ao princípio biogenético de desenvolvimento, Vigotski é bem taxativo: se tal condição fosse real, não precisaríamos alimentar esses elementos, ao contrário, a educação de forma alguma deveria preservá-los.

Tendo isso como base, deveríamos então excluir os contos de fadas? De forma alguma, porque os contos têm valor estético e não há necessidade de crer nos fatos para ter satisfação com eles, a emoção que se tem é real. A criança precisa de algumas formas que organizem suas emoções e um conto de fadas inteligente pode ser esse organizador emocional.

Aqui é necessário elucidar a lei da realidade emocional da fantasia, que é a mais importante para esse campo. Essa lei consiste no seguinte: independentemente de ser real ou irreal a realidade que nos influencia, é sempre real a nossa emoção vinculada a essa influência. (VIGOTSKI, 2016, p. 359).

Por último – e não menos importante – é a compreensão do autor a respeito da falsa concepção que popularmente se tem sobre a necessidade de haver uma educação estética para as pessoas talentosas, outra para as médias e outra para as comuns, ou seja, a conexão entre **educação estética e talento**.

A opinião de Vigotski é que o problema sobre este tema tem seus elementos rudimentares num questionamento que, para ele, é colocado de maneira inversa. Ao invés de nos perguntarmos por que algumas pessoas têm mais talento, deveríamos procurar a razão de algumas terem menos talento, dado que se pode perceber a perda de talento nos indivíduos. E,

com isso, a educação estética também deve se encarregar do talento e das potencialidades humanas.

[...] a tarefa da educação estética, como de qualquer **educação criadora**, em todos os casos normais deve partir da existência de um alto talento da natureza humana e da hipótese da existência de grandiosas potencialidades criadoras do ser humano e, assim, dispor e orientar as suas interferências educativas de modo a desenvolver e preservar tais potencialidades. (VIGOTSKI, 2016, p. 363. Grifo nosso).

Entretanto, tais potencialidades criadoras às quais se refere Vigotski, não são dádivas, dons inatos pertencentes a um indivíduo, mas produtos de criação coletiva: “[...] grande parte de toda a criação humana corresponde precisamente à criação coletiva anônima de inventores anônimos”. (VIGOTSKI, 2014, p. 5).

De acordo com Vigotski, o ato de criação requer tanto fatores emocionais quanto intelectuais, sendo ambos imprescindíveis. O autor enfatiza a complexidade do processo criativo humano, que engloba a percepção de elementos externos e internos, bem como a dissociação, modificação, distorção e associação de imagens individuais, podendo culminar na realização de uma obra completa e concluída quando se materializa em imagens externas.

Nesse contexto, Vigotski destaca a importância das influências do meio sociocultural circundante na concretização da imaginação criadora, sendo este um fator determinante na compreensão do processo criativo. O autor também evidencia a relevância da atividade criativa na infância, pois ela possibilita a realização de imagens criadas com elementos da realidade por meio da encenação infantil, que está diretamente relacionada à brincadeira.

O melhor estímulo para a criação artística infantil consiste em organizar a vida e o contexto social das crianças de tal modo que criem a necessidade e a possibilidade da criação infantil. (VIGOTSKI, 2014, p. 80)

Portanto, é possível observar que o processo criativo humano é complexo e abrange diversos aspectos, tais como as relações entre imaginação e realidade, a influência do meio sociocultural, bem como a participação ativa das crianças na criação coletiva.

3 EDUCAÇÃO ESTÉTICA E MUSICAL NA ESCOLA EM UMA PERSPETIVA VIGOTSKIANA – A CENTRALIDADE DA EXPERIÊNCIA DA ATIVIDADE CRIADORA

Embora tenhamos agora um entendimento das principais concepções de Vigotski no que se refere à arte e educação estética, assim como das problemáticas artísticas contemporâneas e das questões pertinentes à reprodutibilidade técnica, é oportuno enfatizar a importância da educação musical na perspectiva vigotskiana. Dessa maneira, cabe investigar a viabilidade e a relevância desse campo de estudo no âmbito da teoria vigotskiana, com o intuito de compreender como a música pode contribuir para o desenvolvimento humano, bem como para a promoção de práticas educativas mais significativas e transformadoras.

Pensar a educação musical tem se mostrado um importante meio para a promoção de práticas educativas mais significativas e transformadoras, mas como ela se dá na teoria histórico-cultural?

Entendemos que a teoria histórico-cultural é uma perspectiva em psicologia que traz contribuições à educação em suas diferentes esferas e, por isso, ao ter domínio dessa matriz teórica, os educadores podem atuar em diferentes áreas da educação, bem como na de música.

No caso concreto da música, há certo número de pesquisadores e educadores que fazem uso da teoria histórico-cultural tanto no terreno da teoria da música, como na esfera educacional. Com a intenção de identificar quais elementos são indispensáveis para que se tenha uma educação musical dentro da teoria histórico-cultural, pesquisamos que material já foi produzido academicamente nessa linha para, depois, analisá-los.

Numa tentativa de se ter um panorama geral do que tem sido produzido academicamente acerca da aproximação da teoria vigotskiana com a música e seus processos educativos, fizemos um primeiro levantamento de textos neste campo em duas das principais plataformas nacionais (SciELO e Capes) seguido de uma triagem a partir dos resumos e palavras-chaves que entendíamos estar mais próximos à educação musical e ao desenvolvimento estético musical das crianças no âmbito escolar. Ademais dos textos encontrados nas plataformas citadas acima, foram-nos sugeridos textos que não apareceram nas buscas, mas que membros

do GPPL²², sabendo de nossa pesquisa, indicaram para leitura e apreciação. Com isso chegamos ao seguinte resultado:

a) *Música/Vigotski* – 8 textos, b) *Histórico-cultural/música* – 9 textos, c) *Educação musical/Vigotski* – 12 textos, d) *Educação musical/Histórico-cultural* – 3 textos, contabilizando 32 textos.

No quesito “a) *Música/Vigotski*”, já nos deparamos com algo que, apesar da contribuição conceitual que alguns textos proporcionaram, eles não fariam parte do nosso foco primordial de pesquisa, pois alguns deles encaram a música como meio para, por exemplo, o desenvolvimento da memória, enquanto que o que pretendemos é encontrar textos que nos tragam à luz práticas na perspectiva vigotskiana para o desenvolvimento estético-musical na escola regular. Ou seja, para nós, a música ocuparia o papel de *protagonista* como objetivo didático e não o de *coadjuvante*, sendo usada como ferramenta pedagógica. Dentre esses textos, encontramos instigantes tentativas por parte dos autores de diálogos e aproximações entre Vigotski e outros pensadores como, por exemplo, Bakhtin e Sartre, com intuito de fortalecer/enriquecer a discussão teórica - o que, no entanto, acabava fugindo ao escopo da pesquisa nesse momento.

Na busca “b) *Histórico cultural/música*” esbarramos, mais uma vez, na utilização da música como meio para outros fins que não o estético, como o uso dela para, por exemplo, a humanização de alunos em situação de vulnerabilidade social. Destacamos a nobre função da pesquisa e do projeto social, mas que foge às nossas pretensões de investigação.

O resultado com esses últimos buscadores também nos levou a refletir que não poderíamos nos deter somente a questões educacionais e a música na perspectiva histórico-cultural, já que nos defrontamos com textos que tratavam sobre o impacto da música no sujeito e a relação da música com a psicologia. Tais textos poderiam aportar conceitualizações e definições dentro da perspectiva desejada muito mais para fundamentar as práticas.

Em “c) *Educação musical/Vigotski*”, igualmente que em seleções anteriores, encontramos textos que desenvolvem temáticas a respeito de pessoas com habilidades especiais (surdez, cegueira e espectro autista) e a utilização da música como instrumento alheio à educação estética.

²² GPPL – Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem – opera na Faculdade de Educação da UNICAMP fundamentando-se nas teorias da perspectiva histórico-cultural em psicologia.

Do mesmo modo surgiu a relação da música com as outras linguagens artísticas, o que nos pareceu pertinente, haja vista que o ensino de música nas escolas regulares brasileiras – ou seja, não aquelas especializadas em música como, por exemplo, os conservatórios – está atrelado ao ensino de artes.

No item “d) *Educação musical/Histórico-cultural*”, nos demos conta de que a perspectiva histórico-cultural foi usada como prisma pelo qual se enxerga – ou se fundamenta – a pesquisa sobre a música, mas nem por isso está diretamente associado a questões estético-pedagógicas.

Também é recorrente nos blocos temáticos de pesquisa, a presença, de maneira secundária, dos assuntos criação, imaginação – tópicos igualmente caros a Vigotski – além de textos relativos ao papel do professor de música e/ou educação musical.

Assim julgamos que esta pesquisa nas plataformas não atingia exatamente o propósito da investigação, ao que nos propusemos a fazer outra busca nas plataformas já citadas, mas, dessa vez, cruzamos 3 termos para dar mais precisão à consulta e o resultado foi o seguinte: *Educação musical/educação estética/Vigotski* (27 artigos encontrados), *Música/educação estética/Vigotski* (45 artigos), *Educação musical/educação estética/Histórico-cultural* (209 artigos), *Música/Educação estética/Histórico-cultural* (209 artigos, coincidindo os mesmos textos da busca anterior), totalizando 490 artigos que poderiam ou não se repetir entre as buscas com os descritores cruzados e nas duas plataformas (SciELO e Capes).

O volume de textos foi bem elevado e considerando as condições de pesquisa foram selecionados 10 artigos²³ da plataforma SciELO a partir dos seguintes critérios: alguns resultados da pesquisa não tinham relação com o ensino de música e/ou com a perspectiva histórico-cultural (prática artesanal e estudo da fotografia na arte urbana são alguns exemplos) e foram excluídos; os outros, que guardavam relação com o ensino de música, a escola e com a **educação estética**, foram incluídos. Cabe salientar ainda que, esses artigos nos permitiam avançar na discussão conceitual à qual nos havíamos proposto: compreender a experiência com a arte no ensino de música na escola em meio às tecnologias e mídias sociais contemporâneas, tendo em vista os desafios à **educação estética**, desde a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Conduziremos, a seguir, uma apresentação e análise dos textos mencionados, com

²³ Os 10 artigos selecionados estão elencados em uma tabela no ANEXO deste trabalho.

o propósito de identificar elementos comuns que sejam essenciais à conexão do ensino de música às teorias de Vigotski na perspectiva de uma educação estética.

Ao contrário dos textos que são objeto de análise crítica, os textos escolhidos por nós desempenham a função de ilustrar e servir como exemplos no contexto da educação estética vigotskiana. Ademais, pretende-se debater as contribuições de suas teorias para o ensino de música no atual contexto escolar atravessado pelas tecnologias e mídias sociais.

3.1 A EMERGÊNCIA DA REAÇÃO ESTÉTICA DA CRIANÇA NA ATIVIDADE MUSICAL

Este primeiro artigo que trazemos para a discussão foi escrito conjuntamente pelas pesquisadoras **Zoia Ribeiro Prestes, Patrícia Lima Martins Pederiva e Carla Terci**, que procura examinar como se manifestam as reações estéticas nas crianças. Para as acepções de música, ou seja, as relações desta à temporalidade, as afinidades dos sons (notas) uns com os outros, as pesquisadoras usaram os referenciais teóricos do filósofo alemão Hegel, para quem:

“não se poderia denominar de música, segundo o autor, a expressão meramente natural das interjeições, pois elas não são signos arbitrários plenos de representações, comparados ao som verbal. Elas não enunciam conteúdos universais, mas somente a disposição a um sentimento que é introduzido por meio desses sons.”. (PRESTES ET AL, 2018, p. 46).

Para Prestes et al. (2018, p. 47), “as ideias de base hegeliana estão contempladas na obra *Psicologia da Arte*, de Vigotski”. Na citada obra o psicólogo russo faz uma crítica a duas correntes do seu tempo, uma de cunho psicológico – algo como uma psicologia do prazer estético – e outra de cunho não psicológico – que “propunha-se a edificar uma base histórica e sociológica para o estabelecimento de uma teoria estética” (PRESTES ET AL., 2018, p. 47). Entretanto, para Vigotski,

[...] as duas vertentes seriam complementares e não antagônicas, pois ele considera que a arte sistematiza o campo do sentimento do psiquismo do homem social. O psiquismo de um indivíduo particular é socialmente condicionado, não existindo, assim, fronteiras entre um e outro campo e nem diferença de princípios entre os processos de criação grupal e individual.

Desse modo, o psiquismo de um indivíduo particular é o objeto da psicologia social. (PRESTES ET AL., 2018, p. 58).

O texto também se fundamenta no **papel catártico** da música, separando do que foi na sua origem, segundo os historiadores da música afirmam, seu papel ligado ao trabalho, como meio de resolver a tensão causada por ele. A música teria, portanto, uma funcionalidade ligada a uma descontração e relaxamento.

O método de pesquisa foi pensado para a coleta de dados em três agrupamentos de crianças de 7 a 12 anos, totalizando 9 crianças (3 crianças em cada grupo). Com cada agrupamento foram realizadas 5 sessões de audição musical para, num segundo momento, poderem conversar a respeito dos trechos escutados. Para cada sessão foi designada uma música que servia como disparador ou símbolo de alguma emoção:

Para cada uma das sessões, era apresentado trecho de uma música que induzisse uma emoção: 1. Alegria: 1 x 0, de Jacob do Bandolim; 2. Medo: Rocky Mountains, de Wendy Carlos e Rachel Elkind; 3. Raiva: Hell, da banda Vendo 147; 4. Calma: um trecho de um canto gregoriano, e 5. Tristeza: Tristesse, de Chopin. A ordem de apresentação dos trechos musicais foi a mesma para todos os grupos. (PRESTES ET AL., 2018, p. 51).

A conversa acerca das canções iniciava-se a partir de 10 pontos específicos a serem tratados com o intuito de estudar como as emoções estéticas emergiam nas crianças por meio da fala e por meio da *pereživánie*²⁴ – termo este que as autoras usaram como sinônimo de **vivência**. O “bate-papo” tinha como alvo analisar as emoções provocadas pela música especificamente naquelas crianças e como esse expressar das emoções em palavras por meio da conversa e da troca com as demais, auxilia a ter clareza do que se sente, a conscientizar-se.

O estudo aqui apresentado aponta contribuições importantes para o ensino de música na atual condição escolar, pois destaca a importância da compreensão da música como uma expressão artística que sistematiza o campo do sentimento do psiquismo do homem social. Além disso, enfatiza a complementaridade entre as correntes psicológicas e histórico-sociológicas para o estabelecimento de uma teoria estética consistente.

²⁴ A grafia *perezhivanie* foi a transliteração do alfabeto cirílico feita pela pesquisadora russa Ekaterina Zavershneva, entretanto usamos *pereživánie* em nosso texto como tradução feita para o português – e adotada pela maioria dos textos em nossa língua – por Toassa e Souza (2010).

Também apresenta uma metodologia de pesquisa que envolve a audição musical e a conversa acerca das canções como forma de estudar como as emoções estéticas emergem nas crianças, auxiliando na conscientização do que se sente e na expressão das emoções por meio da fala. Isso pode contribuir para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos, bem como para a formação de uma consciência estética mais apurada. Tal visão pode ser empregada para que os professores de música utilizem a música de forma mais ampla, não somente como ferramenta de aprendizagem, mas também como caminho para o desenvolvimento integral dos alunos.

3.2 A EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR E O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA INSERÇÃO DA CRIANÇA AO UNIVERSO SONORO: REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O próximo artigo selecionado é de autoria do pesquisador **Raimundo Nonato Aguiar Oliveira**. Já o título nos dá indícios de que há um papel preponderante da educação musical na escola sob a perspectiva histórico-cultural – algo que vai ao encontro do que estávamos buscando.

Na primeira parte do artigo o autor apresenta uma contextualização do ensino de música ao longo da história e como este foi usado como ferramenta ideológica, bem como a utilização da música “[...] como um instrumento para potencializar outros saberes e não os dela. O que torna essa realidade preocupante, haja vista que a música é uma ação da práxis humana que flui da livre expressão, externalizando sentimentos e emoções.” (OLIVEIRA, 2021, p. 151).

Também chama a atenção para a obrigatoriedade do ensino de música na educação infantil estabelecida pela BNCC. Tal ensino, para ele, é legitimado em princípios de duas autoras – Teca Alencar de Brito e Maura Penna – que são autoridades em educação musical em nosso país: uma visão de sensibilização e percepção musicais por meio da corporeidade, do lúdico e de práticas em conjunto.

A perspectiva histórico-cultural daria, para a educação musical uma chave fundamental: o papel **indispensável da experiência e da criatividade** da criança com a música produzida histórica, cultural e individualmente.

O papel do professor, conhecedor de sua função junto às crianças, seria o de “[...] oportunizar a seus alunos o exercício da imaginação musical, proporcionando-lhes a possibilidade de criarem música, desconstruindo a ideia conservadora de que apreciar, fazer e fruir música não seja uma capacidade comum.” (Oliveira, 2021, p. 8), estabelecendo uma relação de **troca de experiências entre as crianças**, organizando as práticas e o espaço musical, auxiliando na composição de um repertório psíquico.

O emprego das ideias vigotskianas sobre a ZDR e ZDP²⁵ são adaptadas por Oliveira (2021, p. 10) para zona de desenvolvimento musical real e zona de desenvolvimento musical proximal: “[...] o nível de internalização da experiência musical tende a tornar-se cada vez mais independente no ser humano a ponto de ele expandir progressivamente e de determinar regularmente um elo entre essas duas Zonas de Desenvolvimento Musical.”.

Ele concluiu chamando atenção para as lutas solitárias que os professores travam nas escolas visando o cumprimento da obrigatoriedade da música nas escolas “[...] contra gestores, coordenadores municipais e estaduais, diretores de escolas e grande parte da sociedade, ignorando e compreendendo como não prioritário esse direito.” (OLIVEIRA, 2021, p. 18), assim como a concepção presente nas escolas e na sociedade de que a música – e as artes em geral – cumprem uma função decorativa.

Sobre as contribuições deste artigo, gostaríamos de destacar a indicação de que a música não deve ser vista apenas como um objeto de estudo ou um conjunto de técnicas a serem aprendidas, mas sim como uma prática cultural que tem uma relação íntima com a história e com as diferentes culturas em que se desenvolveu. Essa perspectiva valoriza a música como uma forma de expressão e de manifestação das emoções e dos sentimentos humanos, o que é especialmente importante em um mundo cada vez mais padronizado e tecnológico.

A despeito das pertinentes críticas à BNCC, cabe lembrar a obrigatoriedade do ensino de música na educação infantil estabelecida pela lei. Isso significa que a música deve ser considerada uma disciplina tão importante quanto as outras áreas do conhecimento, o que

²⁵ A aprendizagem é um processo gradual e Vigotski apresenta duas concepções importantes sobre o desenvolvimento cognitivo: a **zona de desenvolvimento real (ZDR)** e a **zona de desenvolvimento proximal (ZDP)**. A zona de desenvolvimento real é o nível atual de desenvolvimento independente de uma pessoa, ou seja, as tarefas e atividades que ela consegue realizar sozinha, sem ajuda. Já a zona de desenvolvimento proximal é o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquelas tarefas e atividades que a pessoa ainda não consegue realizar sozinha, mas pode realizar com a ajuda ou orientação de outra pessoa mais capacitada, que lhe fornece apoio e orientação, a fim de ajudá-la a superar suas limitações e ampliar seu potencial de aprendizagem. Esta concepção de interação para o desenvolvimento humano é fundamental na teoria vigotskiana, pois o outro, a cultura, a mediação e o social são importantes para o desenvolvimento humano.

reforça a necessidade de se investir na formação de professores já que estes ocupam o papel de mediador entre os alunos e a música, estimulando a imaginação e a actividade criadora das e dos estudantes.

3.3 PLUNCT PLACT ZUM: IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA

O próximo artigo selecionado é fruto do trabalho de **Luciane Maria Schlindwein, Aline Santana Martins e Rafael Dias de Oliveira** (2019) que tinha como objetivo investigar a educação estética sob o prisma vigotskiano, através de uma intervenção artística integrada com música, teatro de animação, literatura e ludicidade desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tal intervenção foi planejada pelo professor de música e pela professora de teatro intitulado Plunct, plact, zum, criando na biblioteca da escola um planeta imaginário que propiciava vivências artísticas com carácter interdisciplinar: a música, a dramatização e as práticas de artes visuais eram fundidas em tarefas lúdicas. As atividades foram documentadas por vídeos, fotos e cadernos de anotações para uma análise mais cuidadosa dos profissionais envolvidos.

As habilidades práticas (das artes visuais) e de experimentação musical (explorando instrumentos musicais) também foram desenvolvidas manipulando materiais conjuntamente. O **papel fundamental da experiência** já exposto por Vigotski aparece aqui de maneira explícita, pois a experiência e a imaginação estão estreitamente relacionadas e são vistas como elementos cruciais no desenvolvimento cognitivo, mas **a imaginação está subordinada à experiência** uma vez que esta é a fonte da imaginação: as crianças se desenvolvem através de sua interação com o mundo ao seu redor. As novas informações adquiridas através da experiência são incorporadas às estruturas cognitivas existentes, resultando em um crescimento e desenvolvimento contínuos.

A atividade da imaginação subordina-se à experiência, às necessidades e aos interesses na forma dos quais essas necessidades se expressam [...] essa atividade depende também da capacidade combinatória e do seu exercício, isto é, da encarnação dos frutos da imaginação em forma material: que depende, ainda, do conhecimento técnico e das tradições, ou seja, dos modelos de criação que influenciam a pessoa (VIGOTSKI APUD SCHLINDWEIN ET AL., 2019, p. 66).

O trabalho de desenvolvimento da imaginação e criação das crianças fundamentou-se em Vigotski, pois:

O autor argumenta que a relação que se estabelece entre a imaginação, a fantasia e a realidade coloca em foco a atividade criadora do homem. Ao problematizar os supícios da atividade de criação do homem na relação com a arte, como música, literatura, teatro e desenho, o autor enuncia a imaginação e a arte como atividades humanas complexas, que mobilizam funções psicológicas como a memória, a percepção, as emoções, a imaginação e a criação. (SCHLINDWEIN ET AL., 2019, p. 63).

O autor russo também foi o alicerce teórico sobre o qual se fundamentaram as práticas de dramatização e brincadeiras, dado que “Vigotski expõe que o drama se constitui como um eixo de relação da criança com sua realidade e com sua imaginação por meio de brincadeiras de faz de conta.”. (SCHLINDWEIN ET AL., 2019, p. 63).

A realização de tais atividades contemplou alguns pontos levantados por Vigotski: o proposto por ele em teoria foi efetivado em práticas atuais com novas perspectivas para o trabalho interdisciplinar e ao alcance dos professores dentro da realidade brasileira.

As aulas de música e a relação com o teatro proporcionaram aos professores de música e teatro planejar situações pedagógicas que ampliassem a relação estética das crianças com cada linguagem artística em particular, e com a união entre a música, a literatura e o teatro, abrindo possibilidades para o ensino de artes na escola. (SCHLINDWEIN ET AL., 2019, p. 70).

O artigo apresenta contribuições importantes para o ensino de música no contexto atual da escolaridade, pois destaca a importância da interdisciplinaridade, da vivência artística e da experiência como elementos fundamentais para o desenvolvimento artístico das crianças. O texto ressalta a importância da teoria de Vigotski como base teórica para a prática pedagógica, destacando a valorização da imaginação, da fantasia e da criação como múltiplos atributos humanos que abrangem diferentes funções psicológicas.

O trabalho interdisciplinar proposto pelos professores de música e teatro na criação do planeta imaginário na biblioteca da escola propiciou uma vivência artística rica e diversificada, em que a música, a dramatização e as artes visuais foram combinadas em

atividades lúdicas. A manipulação de materiais e a experimentação musical foram utilizadas para desenvolver habilidades práticas, ampliando o potencial de aprendizagem das crianças.

3.4 PSICOLOGIA DA ARTE: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS PARA UMA AÇÃO TRANSFORMADORA

O seguinte texto, que foi escrito por **Vera Lúcia Trevisan de Souza, Lilian Aparecida Cruz Dugnani e Elaine de Cássia Gonçalves dos Reis** (2018), nos chamou a atenção por ser uma ação realizada em uma escola pública com alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, mas procurando não ter um olhar de professor, mas de psicóloga tentando enxergar a dimensão e potencial humanizadores da arte capaz de afetar o sujeito, como instrumento de trabalho do psicólogo, considerando a apreciação estética como uma atividade mediatizada e mediatizante.

Por sua linguagem singular e basicamente representativa, as obras artísticas dos mais variados segmentos podem promover, a um só tempo, uma aproximação e um afastamento entre a forma e o conteúdo, entre o significado e o sentido, entre o verbal e o icônico. E é essa qualidade da obra de arte que Vigotsky considera essencial para o desenvolvimento da Psicologia da Arte e para o desvelamento de seu problema central: a compreensão do elo entre a imaginação e a emoção na promoção do desenvolvimento humano. (VIGOTSKI, 1930/2009 apud SOUZA ET AL., 2018, p. 378-379).

Inicialmente, é importante considerar a ideia apresentada pelas autoras de que tanto os alunos quanto os educadores possuem uma compreensão da escola em que atuam e da sua influência como organizadores das relações interpessoais nesse ambiente. Nesse contexto, há um compromisso mútuo em se responsabilizar e em buscar a compreensão tanto de si mesmos quanto dos demais envolvidos no processo educacional.

O texto propõe que a relação com a obra de arte pode se configurar em duplo movimento, ou seja, mediatizada e mediatizante. Mediatizada enquanto que, por um lado, síntese dos sentimentos de uma época e, por outro, mediando **a produção coletiva processos** de ressignificação do cotidiano.

E é mediatizante porque pode conferir novas qualidades às funções psicológicas superiores, por meio do **desenvolvimento de formas mais complexas, criativas e autorais** de se compreender e atuar a “partir de” e

sobre a realidade, alterando o curso e a direção da constituição dos motivos que orientam a conduta, direcionando-os para a superação e transformação coletiva das condições materiais de existência. (SOUZA ET AL., 2018, p. 378. Grifos nossos).

As autoras apresentam, tendo como referência as suas experiências, o que elas consideram “caráter promissor da Psicologia da Arte” (SOUZA ET AL, 2018, p. 378): como mediação da conscientização e ressignificação da realidade, bem como **agentes de criação para a projeção do futuro.**

O método propôs uma pesquisa-intervenção, com 70 estudantes, de 16 a 18 anos, de duas turmas do 2º ano do Ensino Médio noturno. Totalizaram 16 encontros em dois semestres letivos que possibilitavam a reflexão conjunta dos jovens sobre o próprio futuro e as aspirações de trabalho, fazendo uso de músicas, documentários, fotografias e reproduções de obras de arte, em suma, de materialidades artísticas de diversas linguagens. Esses encontros pretendiam promover mudanças na maneira de enxergar a realidade dos jovens para que, assim, pudessem transformar suas próprias vidas.

[...] a defesa da Psicologia da Arte como instrumento psicológico que promove poder de agir nos sujeitos, justamente por seu potencial de fazer emergir as emoções, sua compreensão e favorecer o acesso à dimensão do humano-genérico, demanda muito estudo e diálogos infinitos e permanentes com outros campos do conhecimento, sobretudo a Filosofia, a História da Arte, a Semiótica, a Estética e a crítica em arte. (SOUZA ET AL., 2018, p. 377).

As pesquisadoras concluíram que a obra de arte pode servir de mediadora estética para a promoção, o desenvolvimento e a conscientização para poder agir e ser no mundo.

Na vida, forma e conteúdo, espaço e tempo, são vividos de forma imperceptível, incompreendida, e as emoções e sentimentos seguem o fluxo da vida cotidiana com seu caráter fragmentado. Eis uma contribuição que a psicologia pode oferecer à conscientização do homem: apropriar-se do que ela tem de arte e lançar mão da rica produção da cultura para cultivar a humanidade. (SOUZA ET AL., 2018, p. 386).

O artigo mostrou, a partir da pesquisa-intervenção proposta com estudantes do Ensino Médio, a importância da arte para a educação, como forma de cultivar a humanidade e promover mudanças significativas na vida dos estudantes. A obra de arte é vista como mediadora estética para a promoção, desenvolvimento e conscientização do poder de agir e ser no mundo.

3.5 LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS EMOCIONES ESTÉTICAS: ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE INSTRUMENTISTAS

O trabalho de pesquisa de **René Rickenmann** (2016), junto à uma banda de crianças, elucida a análise feita por ele sobre a relação da transmissão cultural – no caso concreto, da música – e o desenvolvimento das emoções.

As proposições teóricas adotadas são da perspectiva histórico-cultural de que os objetos e práticas culturais servem de mediadores do sujeito com o seu entorno, gerando um “sujeito-objeto cultural que a su vez interactúa con el entorno” (RICKENMANN, 2016, p. 65). Segundo o autor, esse movimento de conexões entre o sujeito, o entorno material e humano e as produções culturais formam um encadeamento triádico que permite analisar a dinâmica do desenvolvimento estético. Essa tríade se contrapõe a uma visão dualista de relação sujeito-objeto.

[...] desde que nace el bebé no solamente se confronta al medio en su dimensión material, pero también lo hace con el conjunto de pre-constructos sociales, semióticos y culturales elaborados por las generaciones anteriores. Se confronta en particular a formas de actividades colectivas instrumentadas... elaboradas por los grupos sociales de su entorno. (RICKENMANN, 2016, p. 65).

A obra de arte, de acordo com a perspectiva adotada, “no se considera como un producto que expresa las emociones del artista sino como un dispositivo para provocar efectos (intelectuales y emocionales) en los receptores es más acorde con la perspectiva propuesta por Vygotski que considera la obra de arte como “técnica social de las emociones”. (DOGUET, 2007 apud RICKENMANN, 2016, p. 66).

Tendo presente que as ações individuais são derivadas de ações coletivas, o pesquisador se propôs a realizar ensaios conjuntos dos músicos por serem estes um campo de

estudo apropriado para descrever, ao mesmo tempo, o funcionamento da obra de arte como um dispositivo para provocar sensações intelectuais e emocionais, bem como os processos de desenvolvimento emocional estético.

A banda, objeto de sua análise, é formada por um grupo de crianças da região de Valparaíso (Chile) que executam música folclórica. Ele as filmou em oficinas – com duração aproximada de uma hora – que tinham como intuito fazer com que os instrumentistas atingissem uma maneira mais autóctone de conceber e interpretar as músicas tradicionais dessa região.

Fizeram-se transcrições dos momentos considerados mais significativos para uma posterior análise. Os indicadores estabelecidos e utilizados para a análise foram os conteúdos de ensino (como, por exemplo, construção de instrumentos e produção sonora, repetição de escalas pentatônicas nos instrumentos, etc.) e as interações didáticas com os alunos/musicistas. Tomou-se em consideração que a atividade didática é uma ação conjunta entre todos os participantes, ou seja, uma ação compartilhada.

Se trata de procesos de doble mediación en los que, en un primer nivel, la mediación adviene en actividades acompañadas por el formador experto (“situaciones sociales de desarrollo²⁶”, como las denomina Vygotski) a través de las cuales el novato entra en contacto con formas elaboradas de la cultura (“formas ideales²⁷”); un segundo nivel de mediación concierne el hecho de que estas formas ideales constituyen sistemas semióticos, cuyas claves para decodificar son dadas en las mediaciones del primer nivel. (RICKENMANN, 2016, p. 12).

Rickenmann considera preponderante o papel do corpo – ao que ele denominará de enraizamento semiotizado, dentro de um contexto cultural específico – e da escuta ativa na assimilação e nas aprendizagens técnicas específicas do repertório folclórico andino.

[...] En efecto, el aprendizaje de un instrumento implica modificaciones propioceptivas que cubren un repertorio de fenómenos corporales variados: posturas, gestos, digitación, respiración... que se constituyen en indicadores del trabajo propiamente semiótico de recorrido de la obra desplegándose en el tiempo. (RICKENMANN, 2016, p. 13).

²⁶ Podemos sintetizar a situação social de desenvolvimento – o que alguns autores acabam abreviando por SSD – como a situação única que vai ocasionar uma experiência particular.

²⁷ Considera-se esse conceito vigotskiano de “formas ideais” como um modelo de entendimento social, um produto cultural e um sinal.

O autor julga que esta concepção de desenvolvimento implica considerá-lo de um ponto de vista funcional, ou seja, as funções psíquicas e as emoções fazem parte de tal desenvolvimento e não podem ser reificadas. As funções se manifestam nas ações do sujeito e estas, por sua vez, surgem a partir da atividade e situações em que o sujeito está imerso. Tais situações promovem **a experiência estética** que, por sua vez, **conduz as emoções a um outro nível de desenvolvimento**.

Podemos por lo tanto concluir que la movilización del complejo emocional no concierne únicamente la dimensión privada del sujeto, aunque la moviliza. En el caso de la interpretación musical, la obra musical constituye una forma cultural dentro de la cual se desarrolla una experiencia emocional a través de su exploración y del recorrido semiótico implicado en el descubrimiento de su organización sonora. (RICKENMANN, 2016, p. 17).

O estudo de Rickenmann evidencia a relevância da experiência estética proporcionada pela música no desenvolvimento emocional dos alunos. Também destaca que a interpretação musical pode ser vista como uma forma cultural que permite aos estudantes explorar e descobrir a organização sonora da obra musical, o que contribui para uma compreensão mais profunda e rica da música.

Essa perspectiva é importante para o ensino de música na escola, pois enfatiza a importância da música não apenas como um conjunto de técnicas a serem aprendidas, mas como uma forma de expressão artística que pode levar a experiências emocionais profundas e enriquecedoras. Isso pode ajudar a motivar os alunos a se envolverem mais profundamente com a música e a desenvolverem sua sensibilidade artística e atividade criadora.

3.6 A UNIDADE EDUCAÇÃO-MÚSICA: EDUCAÇÃO MUSICAL NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O texto dos autores **Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves e Patrícia Lima Martins Pederiva** (2019) visa basear-se na teoria histórico-cultural para auxiliar a criação de uma atividade direcionada à educação do desenvolvimento da musicalidade das pessoas.

Apoiando-se na premissa vigotskiana de que a vida é educação, os pesquisadores fazem um breve recorrido da história da educação musical para mostrar que esta tem sido

utilizada para a segregação das pessoas, e completam que é preciso que a música seja intrínseca à vida: “[...] quanto mais a música se afasta da vida, isto é, da educação, menos educativa ela se torna.” (GONÇALVES; PEDERIVA, 2019, p. 20-21).

Consciente de que a musicalidade é coletiva e histórica, que antecede o nascimento dos seus alunos e de que “[...] a educação só pode ser definida como ação planejada, racional premeditada e consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo” (GONÇALVES; PEDERIVA, 2019, p. 26), o professor tem o papel de organizador do espaço social, pois ele deve pretender:

[...] o compartilhamento das experiências musicais históricas, culturais e particulares das pessoas, favorecendo o amplo desenvolvimento da musicalidade de cada indivíduo-social ao levar em consideração as suas **vivências musicais** únicas, irrepetíveis e intransponíveis. (GONÇALVES; PEDERIVA, 2019, p. 21, **negrito nosso**).

Desta maneira, a educação musical deveria sobrelevar a música enquanto histórica, cultural e individual (**criação** de cada aluno), as atividades musicais-educativas serviriam como impulsionadoras para que cada um possa conceber novas formas musicais, criadores musicais, já que, **para Vigotski, a criação é uma exigência da vida sem a qual não haveria desenvolvimento.**

A experiência, como uma fonte importante de desenvolvimento e uma ferramenta valiosa para a aquisição de habilidades sociais e cognitivas na combinação com o produzido socialmente, permitirá aos alunos desenvolverem suas capacidades cognitivas e se apropriar de novos conhecimentos musicais.

Tão somente em sociedade, a história ou o desenvolvimento natural-biológico (filogenia) da musicalidade compartilhada com os nossos ancestrais se funde com o desenvolvimento cultural-social da musicalidade do indivíduo (ontogenia) em meio as suas **experiências musicais**. Nessa direção, *as experiências musicais engendram o processo de desenvolvimento da musicalidade humana e é através dessas experiências que internalizamos aquilo que chamamos de funções psicológicas musicais superiores* (percepção, atenção, escuta, memória e pensamento musicais etc.). (PEDERIVA; TUNES, 2013; GONÇALVES, 2017; GONÇALVES; REZENDE, 2017 apud GONÇALVES; PEDERIVA, 2019, p. 21-22, **negrito nosso**).

Para os investigadores, de igual importância é o papel da emoção na educação: emoção e corpo são indissociáveis e excluir a emoção da educação é aniquilar o próprio corpo, o que consistiria numa grande falha.

Também há de se levar em consideração que se o desenvolvimento é precedido pela inadequação, a infância é um momento crucial, pois a criança está em contínuo processo de adaptação ao meio social.

Sendo assim, a constante adaptação das crianças e dos adultos aos desafios impostos pelo meio social normalmente impele o desenvolvimento em suas diversas modalidades. Por essa causa, Vygotsky chega à conclusão de que a adaptação “é a lei fundamental e universal do desenvolvimento e da vida no organismo”. Adaptação enquanto processo dinâmico oriundo de constantes inaptações movidas por conflito e superação (não garantida) de desafios impostos pelas relações no e com o mundo biológico, histórico e cultural. (VIGOTSKI 2004, p. 45 apud GONÇALVES; PEDERIVA, 2019, p. 27).

Portanto, se a educação é a superação da nossa natureza biológica, – uma vez que a vida humana ultrapassa as limitações naturais pelas relações sociais e culturais – o papel da educação musical é o de “[...] guiar a educação do desenvolvimento da musicalidade humana por meio de processos educativos de inaptações musicais no sentido de superar e transformar as reações musicais incondicionadas em culturalmente condicionadas.”. (GONÇALVES; PEDERIVA, 2019, p. 28).

O artigo apresenta considerações significativas para o ensino de música na escola ao enfatizar a importância da musicalidade ser intrínseca à vida e da educação musical estar alinhada com a história, cultura e individualidade (construída socialmente) de cada aluno. Isso implica em compartilhar experiências musicais, favorecer o desenvolvimento da musicalidade de cada indivíduo-social, permitir a criação de novas formas musicais, criar uma relação com a emoção e o corpo e entender que a adaptação é a lei fundamental do desenvolvimento e da vida no organismo.

Nessa perspectiva, a música educacional desempenha um papel crucial ao direcionar o aprimoramento da musicalidade humana através de processos educativos de ajustes musicais, visando superar e transformar as respostas musicais inatas em culturalmente adaptadas. Em outras palavras, a educação musical deve estimular a capacidade dos alunos de se adaptarem musicalmente e prover-lhes ferramentas para desenvolver habilidades cognitivas e sociais por meio da música.

3.7 NATURALIZAÇÃO DA VIDA: UMA CRÍTICA AO ESFORÇO EM NATURALIZAR A INFÂNCIA E A MUSICALIDADE DAS CRIANÇAS

A pesquisadora **Andréia Pereira de Araújo Martinez** (2019) expõe suas ideias através do próximo texto selecionado. A autora diz que algumas linhas de pensamento se aplicam para qualificar a infância como algo natural e universal. Tal corrente de pensamento, além de ignorar a multiplicidade de infâncias, também não toma em consideração as transformações da vida humana surgidas pelas relações sociais. Essa forma de enxergar a infância afeta o modo como se vê o desenvolvimento musical infantil: com a tentativa de naturalizar a atividade humana, o uso de termos como dom, talento e missão são muito utilizados como justificativa.

Nessa mesma linha – e uma vez que segue a teoria histórico-cultural que tem suas bases na teoria marxista – ela relembra um pensamento de Marx para questionar tais ideias que naturalizam a vida humana e afirma que naturalizar os processos dialéticos é estagnar as mudanças e transformações.

Marx elucida que é preciso desconfiar e questionar os movimentos de naturalização da vida humana, pois esta se constitui em um processo dialético de constantes mudanças e transformações. Ou seja, se existe uma tendência de naturalizar a vida, isso corrobora para que essas mudanças e transformações fiquem estagnadas. O autor elucida que é necessário transpor a aparência e buscar a essência, examinando cautelosamente o que se apresenta como algo natural, pois nada é impossível de sofrer transformações, sobretudo quando tratamos do processo de desenvolvimento do ser humano. Segundo Vigotski (2012c), o ser humano é um ser de possibilidades, capaz de se desenvolver nas mais diversas áreas do conhecimento e de múltiplas formas. (MARX, 2013 apud MARTINEZ, 2019, p. 47).

A musicalidade, segundo Martinez (2019), se desenvolve por meio de relações e **experiências culturais e sociais**, do contrário, sendo uma capacidade inata, a educação nada afetaria na formação infantil. Além do que a visão inatista gera uma educação que cunha rótulos, faz com que se invista em determinadas crianças e preterindo a outras, gerando, portanto, exclusão. A visão inatista é limitadora.

O movimento de naturalização da vida é fundamentalmente metafísico, provocando explicações da realidade a partir de uma tradução natural dos fatos e acontecimentos, que a tomam como natural em vez de considerá-la resultado

de processos constituídos social e historicamente. Na mais tenra idade, as crianças e sua musicalidade desenvolvem-se em meio às relações e às experiências sociais, culturais e históricas. A naturalização implica que os bebês e as crianças pequenas bem como sua musicalidade são produtos naturais e, assim, que as práticas educativas pouco interferem. O que equivale a anunciar que alguns poucos seres escolhidos “ao acaso” têm o dom e o talento para a atividade musical, enaltecendo “crianças prodígios” envolvidas pelo “manto sagrado” de sua “natureza excepcional”. (PEDERIVA; TUNES, 2013 apud MARTINEZ, 2019, p. 47-48).

As práticas educativas que visam proporcionar abundantes experiências são fundamentais, pois permitem que as pessoas construam novos significados e compreendam o mundo ao seu redor de maneiras únicas, em suma, favorecem a formação de sujeitos singulares.

Vigotski esclarece que o ser humano se desenvolve a partir de suas **experiências vivenciadas e internalizadas**. Tais experiências são armazenadas no cérebro e, posteriormente, podem ser reproduzidas ou transformadas, dando vazão ao ato imaginativo e criativo da atividade humana. [...] Portanto, o desenvolvimento da musicalidade das crianças se dá a partir da **diversidade de experiências** que são oportunizadas e as práticas educativas podem contribuir nesse processo. (VIGOTSKI, 2009 apud MARTINEZ, 2019, p. 48-49, grifos nossos).

Assim como as demais formas de desenvolvimento, o desenvolvimento musical se dá por meio do compartilhamento de uma vida social e cultural, de **vivências e trocas de experiências** e de práticas educativas, e não de uma qualidade congênita.

Para alcançar as conclusões de sua pesquisa, a autora dialogou seu referencial teórico com uma pesquisa empírica na qual observou o desenvolvimento musical de bebês em uma creche da rede pública do município de Alto Paraíso, em Goiás.

As narrativas por ela descritas expõem, num primeiro momento, a descoberta e exploração dos sons por meio de brinquedos sonoros. Numa segunda ocasião ela notou a transformação do choro em nova função comunicativa, de acordo com suas necessidades de convívio social. O papel do outro nessa descoberta é importante para dar significado ao choro.

O choro, que no primeiro contato com a vida extrauterina era um reflexo da laringe, torna-se, aos poucos, um modo de o bebê expressar que algo não está bem, que algo o está incomodando, e quanto maior o envolvimento com o

outro da relação social, mas facilmente essa pessoa pode auxiliar e aliviar o desconforto do bebê. (MARTINEZ, 2019, p. 52).

O despontar para o universo sonoro não é natural, mas cultural, emergindo das relações sociais em paulatina transformação sonoro-musical:

Os bebês já nascem providos de um aparato biológico que os permite desenvolver sua musicalidade, mas é no contato com a cultura que esse comportamento musical humano se consolida e se desenvolve. (MARTINEZ, 2019, p. 56).

3.8 A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO PARA A CRIAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As investigadoras **Sônia Regina dos Santos Teixeira e Ana Paula de Araújo Barca** (2019) escreveram seu artigo tendo como “objetivo discutir formas de organização do meio social educativo para estimular a livre expressão e **a criação musical de crianças da educação infantil**” (p. 75).

Fazendo uma análise sobre as mudanças nas referências acerca da educação musical, as autoras sustentam que apesar de haver mudanças na maneira de se conceber esse campo da educação, fomentando a criação e a imaginação musical infantil, na prática, essas mudanças não são efetivas, pois a música tem fins recreativos ou de entretenimento, ou ainda é utilizada como ocupação do tempo de ócio das crianças.

Considerando a teoria vigotskiana como referência para suas análises sobre a educação musical infantil, elas confirmam que, para Vigotski, o desenvolvimento humano se dá por um sistema interfuncional e integral, onde as partes se relacionam com o todo. “O autor fez questão de enfatizar que a explicação para formação da personalidade reside na existência social da pessoa, em seu devir histórico. No dizer do autor, ‘a personalidade é o social em nós’”. (TEIXEIRA; BARCA, 2019, p. 75).

Portanto, é imprescindível estruturar um sistema educacional musical que permita a livre manifestação e produção musical das crianças. Para tanto, Vigotski explicitou o conceito de meio social educativo, onde o aluno, o professor e o meio são elementos ativos nesse processo. Portanto, o meio e as relações escolares precisam ser conscientemente organizados.

Apesar de o autor russo ter desenvolvido muitas ideias acerca da educação infantil, ele não pôde fazer o mesmo com a educação musical.

Até onde temos conhecimento, Vygotsky não chegou a escrever um texto específico acerca da música ou da educação musical, de onde pudéssemos extrair princípios para a organização do meio social educativo para a criação musical na infância, mas seu sistema teórico-científico geral e seus pressupostos sobre a arte e a atividade criadora na infância, bem como suas proposições acerca do meio social educativo e do papel do professor, aqui abordados, credenciam-nos a realizar essa tarefa. (TEIXEIRA; BARCA, 2019, p. 77).

Teixeira e Barca desenvolveram um projeto com crianças ribeirinhas da Amazônia com idades de 3 a 6 anos na Unidade Pedagógica da Ilha do Combu, no Pará, no qual analisaram os dados para uma observação que fosse de acordo com a perspectiva histórico-cultural.

Isto posto, as autoras apontaram para cinco aspectos essenciais que devem ser considerados para a organização de um ambiente social propício ao estímulo da criação musical na infância:

- Imaginação como base da criação musical;
- Formas de vinculação entre a imaginação e a realidade na criação musical;
- A brincadeira como raiz da criação musical;
- significado da criação musical para a criança e para própria música;
- A lei principal da criação musical na infância. (TEIXEIRA; BARCA, 2019, p. 78).

Da mesma forma citam quatro elementos de vinculação entre **experiência e imaginação** nos processos de criação musical:

- a imaginação musical tem como base a experiência musical vivenciada pela pessoa em suas relações sociais;
- um processo de colaboração, via zona de desenvolvimento proximal;
- a imaginação musical está profundamente ligada aos nossos sentimentos e emoções;

- a imaginação musical se cristaliza ou se encarna em algo novo. (TEIXEIRA; BARCA, 2019, p. 79).

É interessante notar que as autoras citam três vezes nessa lista o termo “imaginação musical”, o qual na obra de Vigotski não podemos encontrar uma definição acerca desse pensamento. Elas trazem o que o autor diz a respeito da atividade criadora para, assim, aplicá-lo à música.

Na obra *Imaginação e criação na infância*, Vygotsky (2009) afirma que a atividade criadora é a modalidade humana de reordenar o real em combinações inéditas, a partir da relação dialética entre imaginação e realidade. (TEIXEIRA; BARCA, 2019, p. 78).

Uma das pesquisadoras notou que a ter repertório musical amplo é fundamental para que as crianças pudessem estabelecer conexões entre conceitos musicais, expandir a memória e aperfeiçoar sua capacidade musical, mas tal experiência lhes faltava. Com isso foi-lhes proposto oportunizar tais vivências.

O trabalho colaborativo foi desencadeado a partir das necessidades identificadas no trabalho pedagógico realizado com as crianças da turma de educação infantil. A primeira autora havia constatado em sua pesquisa que as crianças das turmas anteriores afirmavam gostar muito de música, mas que apresentavam um repertório musical muito limitado e vivenciavam poucas experiências musicais em casa e na escola. Ao compartilhar esses resultados com a professora da turma, ambas concluíram que uma possibilidade seria a elaboração de um projeto que oportunizasse a interação das crianças com a música de uma forma viva e criativa. (TEIXEIRA; ALVES, 2008 apud TEIXEIRA; BARCA, 2019, p. 81).

O objetivo da criação musical infantil estaria no próprio ato de criar e não na arte em si, ou seja, no processo de criação. Tal atividade criadora se dá pelas possibilidades que a escola pode fornecer aos alunos. E se para Vigotski a mãe de todas as artes seria a brincadeira, o professor deveria fazer uso desse recurso.

Para as autoras é importante criar um espaço musical que seja estimulante, diversificado e de acordo com a faixa etária das crianças, ao mesmo tempo em que adquire habilidades musicais, mas também fazer com que os alunos participem da organização.

Este estudo, que analisou como uma professora de educação infantil organizou o meio social educativo para estimular a criação musical das crianças da turma, mostrou que uma das primeiras ações que um(a) professor(a) pode tomar visando alcançar esse objetivo é proporcionar um ambiente musical desafiador, rico e adequado à idade das crianças, no qual elas participem de todos os momentos de sua organização. No caso das crianças deste estudo, na faixa etária entre 3 e 6 anos, isso significou a organização das interações das crianças com o tempo, os espaços, os materiais, as atividades, com as outras crianças e com adultos da comunidade. (TEIXEIRA; BARCA, 2019, p. 84).

A pesquisa desenvolvida pelas investigadoras apresenta aportes para o ensino de música, destacando a importância da educação musical infantil e como ela pode ser organizada para proporcionar a livre expressão e criação musical das crianças. A partir da teoria vigotskiana, as autoras sugerem a organização de um meio social educativo consciente que envolva o aluno, o professor e o meio como elementos ativos no processo.

Elas também destacam alguns pontos para a organização do meio – com importante papel para o professor – com o intuito de estimular a produção na infância, influenciada pela imaginação e pela brincadeira, as quais são consideradas como fundamentos da criação musical. Ademais, citam elementos de vinculação entre experiência e imaginação nos processos de criação musical e realçam a importância de um ensino de música que vá além da recreação e do entretenimento, promovendo o desenvolvimento integral da criança por meio da livre expressão e da criação musical. Os princípios por ela apresentados podem ser aplicados por professores e educadores musicais para proporcionar uma experiência musical enriquecedora e significativa para as crianças.

3.9 “VAMOS BRINCAR DE COMPOR?” EXPERIÊNCIAS COM CRIAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL FORMAL

Kátia Maheirie e Fábio Ramos Barreto (2019) visam, em seu texto, analisar as experiências do ensino de música em duas escolas do sul do Brasil, adotando, para tal tarefa, a perspectiva histórico-cultural.

Segundo ambos os autores, a criação é a condição para sermos humanos. Esta condição se apoia na memória, mas só se torna viável pela faculdade da imaginação e recombinação de elementos já vivenciados. A brincadeira seria a recombinação e

ressignificação das experiências em uma ação afetivo-volitiva, transcendendo-as de forma individual e, ao mesmo tempo, coletiva.

Foram utilizados, junto às crianças de 7 a 9 anos, instrumentos, livros e gravações musicais para repertoriá-los e para que elas pudessem brincar, decompor, recompor e interpretar suas criações musicais, bem como compor letras para as canções. Os alunos também conheceram algumas técnicas de gravação e mixagem, o que lhes ajudaram no movimento de observação e escuta. No processo de gravação os alunos também puderam aprimorar seus conhecimentos sobre teoria musical – algo de grande relevância à uma educação estética sob a ótica vigotskiana.

O resultado das atividades composicionais dos alunos mostrou que eles eram capazes de criar as próprias músicas, pois “a composição apresenta-se como um processo essencial na música, sendo que esse ‘é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada’” (MAHEIRIE; BARRETO, 2019, p. 116).

E, assim como em textos citados anteriormente, os pesquisadores reforçam a intenção de desmistificar a ideia de que a criação é um domínio daqueles que são privilegiados pela natureza, ou seja, daqueles que possuem um dom.

Os investigadores concluíram que todos podem criar e que as habilidades intelectuais e artísticas de cada um, podendo ou não acontecer coletivamente, são sociais.

Sua singularidade consiste em compreender as subjetividades a partir do social e do coletivo, reafirmando a ideia de que toda ação é uma objetivação mediada pelo outro, produzida intersubjetivamente, onde uma objetividade musical pode servir de enlace na construção de um nós e no fortalecimento do eu. (MAHEIRIE; BARRETO, 2019, p. 121).

3.10 EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA: VALORIZAR O HUMANO EM CADA UM DE NÓS

E, por último, destacamos o artigo de **Olavo Pereira Soares, Rosimeire Bragança Cerveira e Suely Amaral Mello (2019)** se baseou em uma pesquisa realizada com a maioria dos alunos (90%) de uma escola de tempo integral no estado de Minas Gerais que viviam em situação de vulnerabilidade social. O objetivo era proporcionar atividades que ajudassem a desenvolver a audição e a fruição musical por meio da tentativa e do improviso, com ênfase na

ideia de que os alunos são capazes de criar e produzir. Além disso, a pesquisa buscava destacar a importância da educação musical como um fator de humanização. Foram formadas duas turmas, cada uma com 25 crianças entre 7 a 12 anos.

O projeto de educação musical desenvolvido no âmbito do PROETI envolveu crianças que tinham entre 7 e 12 anos, divididos em duas turmas de 25 participantes: uma turma pela manhã e outra à tarde. O projeto teve a duração de um ano letivo e a intervenção aqui analisada ocorreu entre os meses de agosto e outubro de 2016. O projeto teve como objetivo proporcionar atividades que favorecessem a escuta e a apreciação musical e que, por meio da experimentação e da improvisação musical, os alunos pudessem se perceber como seres criadores [...] (SOARES ET AL., 2019, p. 127).

Os autores recordam assim que a educação musical no Brasil era um ensino de técnicas sem ligação com o que os alunos consumiam artisticamente, ou seja, sem vínculo algum com suas vidas particulares. E, com isso, paulatinamente a música foi perdendo espaço para as aulas de Educação Artística até atingirmos o cenário atual com aulas de música extracurriculares.

Apesar de existir a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, prevista por lei, sua utilização na escola se restringe a recursos meramente didáticos.

[...] defendemos uma educação musical que seja humanizadora, que constitua, desenvolva e valorize capacidades de apropriação do mundo pelo ser humano: por exemplo, a imaginação como elemento para o aprendizado e a respectiva transformação desse aprendizado em conhecimento e desenvolvimento humano. (SOARES ET AL., 2019, p. 127).

Para os autores os conhecimentos são adquiridos através da **experiência individual**, o que inclui a percepção dos sentidos. A combinação das experiências é única para cada indivíduo, resultando em uma compreensão única e individual do meio. A vivência e interação de cada pessoa com o ambiente ao seu redor, assim como suas emoções e pensamentos, influenciam sua capacidade de compreender o mundo.

Ou seja, os cinco sentidos e também os sentidos práticos e os intelectuais — as qualidades humanas ou os órgãos da individualidade humana — são frutos da experiência de cada um. Nas palavras de Leontiev “o que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir

o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. (LEONTIEV, 1978b, p. 267 apud SOARES ET AL., 2019, p. 128).

O texto defende, portanto, a ideia de que os cinco sentidos e as qualidades humanas são o resultado das **experiências individuais**. No entanto, não nos bastaria o natural ou biológico, mas faz-se necessário apropriar-se do desenvolvimento adquirido ao longo da história da humanidade.

Em outras palavras, a criança que aprende é sujeito agente ativo e criador no processo de aprender: aprende com o corpo, a mente e as emoções, aprende com seu ser inteiro. Essa unidade cognição/afeto implica que nossa intenção na organização do processo educativo não deve contemplar apenas os objetos da cultura que apresentamos às crianças, mas também a forma como fazemos isso. A criança aprende quando interessada, afetada pelos objetos da cultura que apresentamos. E seu interesse — afeto, vontade, necessidade, desejo — se forma também nas relações que possibilitamos que as crianças estabeleçam com a cultura. E, nesse sentido, somos também responsáveis por possibilitar a formação de novos afetos, desejos e necessidades nas crianças e alunos. (SOARES ET AL., 2019, p. 129).

Para os autores do texto, encarar o ensino de música numa perspectiva humanizadora levanta algumas questões: “Por que ensinar música na escola? Com que perspectiva? E como ensinar música de acordo com a perspectiva adotada?” (SOARES ET AL., 2019, p. 129).

Procuram responder essas questões com base na afirmação de Vigotski e Leontiev: para o primeiro, a cultura é a origem das qualidades humanas, e, para o segundo, as qualidades humanas não são simplesmente dadas, mas somente colocadas nos objetos. “Para se apropriar delas é preciso reproduzir com os objetos sua função adequada, ou seja, a função para a qual o objeto foi criado”. (SOARES ET AL., 2019, p. 129).

Nas atividades de escuta ativa os alunos ouviram sons produzidos por objetos e, a partir dessa dinâmica, elaboraram estratégias para classificar tais sons. A seguir criaram seus objetos sonoros e os gravaram para melhor analisá-los, como, num outro momento, dramatizá-los.

A imaginação criativa foi um aspecto importante explorado no processo de ensino e no momento da apresentação dos novos conteúdos, considerando que

o ser humano não nasce criativo, mas torna-se criativo à medida que novas possibilidades lhe são apresentadas. (SOARES ET AL., 2019, p. 132).

Outra atividade foi realizada com balões de aniversário, na qual os alunos experimentaram diversos sons conforme modificavam o contato com a película do balão. À medida que avançavam na experimentação, evoluíam na capacidade de escuta.

A investigação teve como desfecho a confiança de que os alunos foram introduzidos na cultura musical com caráter ativo e, por isso, contribuiu para o processo de humanização.

[...] Mais que fruir da música, procuramos provocar os alunos para experimentar novas possibilidades sonoras e musicais, para criar sua própria estrutura e estilo musical, para se perceber sujeito de sua ação no mundo. (SOARES ET AL., 2019, p. 136).

Depois de examinarmos e refletirmos sobre os textos acima citados, nos demos conta de que, para os autores que trabalham com a perspectiva vigotskiana, alguns elementos são importantes por aparecerem com frequência nos textos, como, por exemplo: a imaginação, criação e o papel mediador do professor. Outro fator fundamental é a experiência e/ou vivência no processo de educação musical e ensino de música na escola. Isso posto, faremos um apanhado teórico do que encontramos nos artigos sobre o componente experiência estética com a música e dialogaremos com as elaborações de Vigotski e as proposições de um autor contemporâneo (Couchot) acerca da experiência.

3.11 A EXPERIÊNCIA COMO FATOR FUNDAMENTAL

As informações dos textos acima nos proporcionaram a ideia de que a experiência pode ser um ponto crucial para se procurar atingir, no âmbito escolar, o desenvolvimento estético-musical.

O ensino da música na escola, cada vez mais pautado pelo uso das tecnologias e mídias sociais, está inserindo os alunos em um ambiente virtual que transforma sua experiência com a música em uma dimensão diferente daquela experimentada anteriormente. Esse processo de interação dialética entre o homem e seu meio sociocultural é evidenciado pela forma como a tecnologia influencia e modifica o modo como as pessoas se relacionam com a música - tal

como vimos na discussão com as artes e sua reprodutibilidade e massificação na indústria cultural. Se a tecnologia amplia o acesso à música e às diversas formas de expressão musical, a experiência musical virtual pode ser diferente daquela que se tem em um ambiente físico. Assim, ao mesmo tempo em que os alunos utilizam a tecnologia para transformar seu meio, eles mesmos são transformados pela experiência musical virtual.

[...] as experiências musicais engendram o processo de desenvolvimento da musicalidade humana e é através dessas experiências que internalizamos aquilo que chamamos de funções psicológicas musicais superiores (percepção, atenção, escuta, memória e pensamento musicais, etc.). (GONÇALVES; PEDERIVA, 2019, p. 22).

Se considerarmos, com esses autores que o desenvolvimento musical, assim como o desenvolvimento geral para Vigotski, decorre da inadaptação ao meio e da tentativa de superá-la, os educadores musicais deveriam, portanto, provocar uma *inadaptação sonora* e instigá-los a solucioná-las?

A educação musical calcada na unidade dialética educação-música é assumidamente de natureza social e se propõe enquanto tal a guiar a educação do desenvolvimento da musicalidade humana por meios de processos educativos de inaptações musicais no sentido de superar e transformar as reações musicais incondicionadas em culturalmente condicionadas. (GONÇALVES; PEDERIVA, 2019, p. 28).

Ou seja, a compreensão da importância da vivência estética e criadora na formação da musicalidade humana é fundamental para uma educação musical efetiva e socialmente engajada. A teoria vigotskiana enfatiza a importância da experiência estética e criadora como uma atividade dinâmica e transformadora, que envolve a internalização de funções psicológicas musicais superiores, como percepção, atenção, escuta, memória e pensamento musicais. A educação musical, então, deve se basear na unidade dialética educação-música, que busca guiar o desenvolvimento da musicalidade humana por meio de processos educativos de inaptações musicais, transformando as reações musicais incondicionadas em culturalmente condicionadas. Assim, a experiência sensível com as emoções e sentimentos desempenha um papel central na educação musical, proporcionando uma base sólida para a atividade criadora e a formação de uma cultura musical rica e diversa.

Ora, essa superação deveria gerar um fruto, um produto musical - imaginação cristalizada, em termos vigotskianos, ao que podemos dizer, que é resultado da imaginação e da atividade criadora:

Vigotski esclarece que o ser humano se desenvolve a partir de suas experiências vivenciadas e internalizadas. Tais experiências são armazenadas no cérebro e, posteriormente, podem ser reproduzidas ou transformadas, dando vazão ao ato imaginativo e criativo da atividade humana. (Martinez, 2019, p. 48).

As atividades foram planejadas de modo a possibilitarem a experimentação e a técnica, a conhecer materiais, a manipular, apreciar, combinar e mobilizar os repertórios que possuíam de músicas, de histórias e seus conhecimentos sobre a vida. Segundo Vigotski, a experiência tem papel fundamental para a vivência da imaginação. (VIGOTSKI, 2009 apud SCHLINDWEIN ET AL., 2019, p. 65).

A concepção sobre a experiência como “bagagem” adquirida e reelaborada em criações parece-nos clara pelas referências precedentemente trazidas. Mas a pergunta que todo educador se faz é como transformar essa teoria em prática? O que os pesquisadores que já trabalharam de acordo com a perspectiva em sala de aula teriam a nos ensinar? Uma das maneiras de propor a criação/composição musical se dá por meio da brincadeira.

A criação da criança na brincadeira assumiu um caráter de síntese no processo de brincar. As relações foram dinamizadas e enfatizadas em processo. As crianças envolveram-se diretamente com os procedimentos de criação, vivenciando sua imaginação. [...] A relação estética que ocorreu nas brincadeiras no jogo do faz de conta do drama, na arte, constituiu-se em possibilidades de fortalecimento da consciência criadora, apreciadora e reflexiva das crianças e dos professores nas ações no cotidiano escolar real e imaginário. (SCHLINDWEIN ET AL., 2019, p. 65).

A teoria vigotskiana comentada por Schindwein enfatiza a importância da vivência estética como um processo ativo e criador, que se dá a partir da experiência sensível nas ações rotineiras. Através de atividades planejadas e estruturadas, as pessoas são capazes de mobilizar e combinar seus repertórios culturais e conhecimentos prévios, criando novas formas de expressão e ampliando seu repertório simbólico. Assim, a experiência estética não deve ser vista como algo passivo, mas sim como um processo criativo e enriquecedor, que permite ao indivíduo explorar e expandir suas capacidades imaginativas e criativas.

Em conclusão, o processo de criação e vivência estética durante as brincadeiras é essencial para o desenvolvimento das crianças, proporcionando uma experiência ativa e reflexiva. De acordo com a teoria vigotskiana, essa atividade criadora é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos, permitindo uma experiência sensível com as emoções e sentimentos. Dessa forma, é crucial que os professores considerem a importância dessas vivências estéticas e criadoras em suas práticas pedagógicas, promovendo um ambiente de aprendizagem que valorize a imaginação, a criatividade e a reflexão.

A centralidade da experiência na teoria de Vigotski e sua retomada nas pesquisas atuais, nos trouxeram a necessidade de adensar – ainda que brevemente – a discussão mergulhando nas ideias de um autor contemporâneo que se dedica ao tema: Couchot.

Apesar das diferenças disciplinares entre ambos – Couchot foi um filósofo francês especializado em arte e tecnologia, enquanto Vigotski foi um psicólogo russo multidisciplinar – os dois enfatizam a importância da experiência e da vivência na relação com a arte. Além disso, ambos estavam engajados com a educação – cada um ao seu modo – e tinham um notório desejo de pesquisar e entender a relação entre experiência e arte, além da conexão desta última com a vida.

3.12 VIGOTSKI E COUCHOT, UMA APROXIMAÇÃO SOBRE EXPERIÊNCIA

Ao considerar a experiência como condição indispensável para a educação musical infantil, entendemos que fosse proveitoso para a pesquisa trazer uma “conversa” entre as ideias vigotskianas com um autor contemporâneo que falasse amplamente do assunto e pudesse “discutir” com as ideias vigotskianas. Um dos autores sugeridos pela banca de qualificação foi o francês Edmond Couchot. Pretendemos primeiro apresentá-lo para, em seguida, colocá-lo “frente a frente” com Vigotski.

Edmond Couchot foi um teórico, artista francês e professor universitário que desempenhou um papel significativo na interseção entre arte e tecnologia. Nascido em 1946 e falecido em 2020, Couchot é conhecido principalmente por suas contribuições no campo da arte digital e pela exploração dos aspectos estéticos e teóricos das novas mídias. Criou o Departamento de Arte e Tecnologia da Universidade de Paris visando aproximar e relacionar

os temas arte, tecnologias e ciências. Como artista explorava o campo da arte digital e foi, em seu país natal, um dos primeiros artistas a produzir arte numérica²⁸.

Ao longo de sua carreira, Couchot buscou compreender a relação entre a arte e a tecnologia, analisando como a tecnologia afeta a criação artística e como a arte pode se apropriar dos avanços tecnológicos para expandir suas possibilidades expressivas. Sua pesquisa se concentrou em diversos aspectos, incluindo realidade virtual, arte interativa, instalações multimídia e computação gráfica.

Couchot é reconhecido por sua abordagem crítica e reflexiva em relação à tecnologia, questionando os limites e as possibilidades que ela traz para o campo artístico. Ele explorou as interações entre o espectador e a obra de arte, investigando como a participação ativa do público pode transformar a experiência estética.

Para materializar suas pesquisas e teorias, Couchot publicou livros e artigos acadêmicos sobre arte e tecnologia e suas obras forneceram uma base conceitual para o estudo da arte digital e influenciaram outros artistas, teóricos e pesquisadores do campo artístico e, por isso, consideramos necessário seu aporte para esse trabalho, tanto por suas reflexões sobre a arte e sobre as tecnologias, mas também pela contemporaneidade de suas observações. Faremos uma discussão de sua perspectiva sobre a questão da experiência com os escritos de Vigotski, pois nos parece importante a ênfase dada esta questão nos estudos contemporâneos que tematiza a arte, o ensino da música e a educação estética.

Traremos para a discussão parte da obra *A natureza da arte* (2019) em que Couchot procura entender os desenvolvimentos primordiais da arte e discute a procedência desta como naturalizada, ou seja, para além de um esquema meramente cultural, afirmando que há presença de condutas estéticas em toda a natureza, não somente na humana.

Oliveira (2013) assim elucida o que Couchot quer dizer com condutas estéticas relacionando-as a um tipo de padrão de comportamento que é o próprio fundamento da experiência artística como uma prática humana:

A noção de conduta estética é apresentada por Couchot (2012) como sendo inicialmente uma característica do que ele denomina por atenção cognitiva. De acordo com o autor a atenção, como ação cognitiva, tem duas funções

²⁸ Diz-se de arte numérica – ou mesmo de arte digital – aquelas obras que são criadas e/ou manipuladas a partir de aparelhos digitais.

básicas que podem ser designadas não apenas enquanto características humanas, mas de agentes percebedores em geral a saber, um [...] *faisceau exploratoire dirigé vers une cible* [...] e um *Méchanism d'anticipation qui prépare à agir et qui configure le monde* [...]. Essas duas descrições das funções da atenção cognitiva podem ser relacionadas diretamente com a descrição da percepção como detecção de informações na filosofia ecológica de J. J. Gibson (1966 e 1979) que propõem ser a informação uma seta bi-direcional, com uma ponta voltada ao mundo e outra ao percebedor [...] (COUCHOT, 2012, p. 50 apud OLIVEIRA, 2013, p. 189, itálicos do autor).

Nessa perspectiva, Couchot defende um projeto de naturalização da arte, uma espécie de confirmação direta das hipóteses sobre a possibilidade de uma estética para além da cultura, naturalizada (OLIVEIRA, 2013).

Para chegar a tais conclusões, Couchot faz aproximações com a neurociência, biologia, tecnologia e com isso podemos constatar o quão abrangente é sua obra. Mas o que mais nos diz respeito desse seu mencionado escrito, dentro do contexto de nossa pesquisa, é a parte em que ele discorre sobre a experiência e é o que trazemos para esse diálogo com Vigotski.

O que propomos é um diálogo entre os dois autores. Em nosso papel de “mediador do debate” pretendemos encontrar proximidade entre as opiniões deles, mas também distanciamento, especialmente no centrado às questões não culturais e meramente biológicas propostas por Couchot, não confluindo estas com as ideias do pensador russo. Tendo isso presente, faz-se necessário recorrer, para esse texto, ao sentido que o pensamento clássico nos oferece da palavra diálogo:

[...] Para grande parte do pensamento antigo até Aristóteles, o D. não é somente uma das formas pelas quais se pode exprimir o discurso filosófico, mas a sua forma típica e privilegiada, isso porque não se trata de discurso feito pelo filósofo para si mesmo, que o isole em si mesmo, mas de uma conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca. (ABBAGNANO, 2015, p. 323).

Entendemos, portanto, que Vigotski (1896) e Couchot (1932), nascidos com quase quatro décadas de diferença – o que é bastante se levarmos em conta a velocidade em que os progressos tecnológicos foram sendo desenvolvidos – estivessem unidos “pelo interesse

comum da busca” por compreender e discutir pontos cruciais da experiência com a arte, como mencionamos acima.

Antes de confrontarmos os pensamentos de ambos os autores, tentamos definir alguns conceitos para que possamos ter um ponto de apoio ou de partida. Por isso gostaríamos que nosso *start* fosse da origem histórica da palavra “estética” feita pelo professor e esteta Bence Nanay²⁹, para nos darmos conta do quão próximo ela está da experiência para, então, vermos o que nossos autores têm a dizer a respeito dessa última.

A estética diz respeito a algumas classes especiais de experiências, sobre as quais nos preocupamos muito. A palavra grega 'aesthesis' significa 'percepção' e quando o filósofo alemão Alexander Baumgarten (1714-62) introduziu o conceito de 'estética' em 1750, o que ele quis dizer foi precisamente o estudo de experiências sensoriais (*scientia cognitionis sensitivae*).³⁰ (NANAY, 2019, p. 4).

Se tomarmos em conta, então, o que entendia Baumgarten acerca de estética, que foi quem cunhou o termo em seu significado moderno como “o estudo de experiências sensoriais”, nos damos conta que o objeto de reflexão deixa de ser o objeto artístico ou estético em si e se concentra na experiência do espectador – ponto importante para Couchot e também para Vigotski, que veremos mais adiante.

Por ora tentemos divisar o que dizem Vigotski e Couchot sobre a experiência, palavra que podemos encontrar nos textos dos nossos autores citados nesse capítulo, mesmo sabendo que não chegaremos a um consenso conceitual por conta de diversas questões que mereceriam, a posteriori, um aprofundamento teórico. Assim diz Couchot: “A experiência concerne à interação do organismo com seu ambiente que é simultaneamente humano e físico, inclui materiais da tradição e das instituições assim como o contexto da vida social.” (COUCHOT, 2019, p. 275).

Embora tenhamos apresentado anteriormente algumas das ideias de Vigotski sobre a arte e o legado histórico e cultural, a missão de encontrar algo próximo a uma definição em Vigotski é uma tarefa mais difícil. Isso porque, entre outras coisas, não há um acordo quanto à

²⁹ Bence Nanay é professor no Centro de Psicologia Filosófica da Universidade de Antuérpia e atua nas áreas da Filosofia da Mente, Filosofia da Biologia e Estética.

³⁰ Aesthetics is about some special kinds of experiences. Ones we care about a lot. The Greek word 'aesthesis' means 'perception' and when the German philosopher, Alexander Baumgarten (1714–62) introduced the concept of 'aesthetics' in 1750, what he meant by it was precisely the study of sensory experiences (*scientia cognitionis sensitivae*)

palavra empregada por Vigotski em sua língua materna, *pereživánie*, que se aproxima de vivência ou experiência, foi traduzida para o português como vivência e tem como seu ponto nevrálgico a relação com o meio no (a partir do) desenvolvimento infantil, mas também de sua relação com a arte como advertem alguns autores.

O texto trabalha com o termo meio, que na língua russa pode ter dois significados diferentes, segundo nota de rodapé da tradutora Márcia Pileggi Vinha: o meio que nos cerca e o meio que envolve o psíquico e o cultural. [...] Assim, podemos pensar que Vigotski estuda como não só as condições exteriores – o meio da “realidade objetiva”, mas também as psíquicas e culturais que interferem no desenvolvimento da criança, o que Pino chama de “organismos humanos”. Desta forma, busca compreender o papel do significado do meio nesse desenvolvimento [...]. (VIGOTSKI, 1935/2010 e PINO, 2010 apud POZZA, 2018, p. 79).

Pereživánie, seria não somente uma experiência passiva, mas é um processo ativo de assimilação e transformação da experiência vivida pelo sujeito em sua relação com o meio. Isso significa que a pessoa não apenas vivencia, mas também significa, atribui sentido e interpretação à experiência vivida. Vejamos o que o próprio Vigotski diz a respeito na sua *Quarta Aula* (traduzido aqui por vivência).

(...) as singularidades constitutivas da pessoa, de modo geral, as particularidades pessoais da criança, como que se mobilizam sob a forma de uma dada vivência e vão se acumulando para se cristalizarem nessa vivência, mas, ao mesmo tempo, tal vivência consiste não apenas na totalidade dessas particularidades pessoais da criança que, por sua vez, determinam como ela vivenciou esse acontecimento, mas se constitui também nos diferentes acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras pela criança. Uma mãe embriagada ou uma mãe psicologicamente doente é o mesmo que uma babá psicologicamente doente, não o mesmo que um pai embriagado ou um vizinho embriagado. Significa que o meio, nesse caso configurado como uma situação concreta, também sempre se encontra representado numa certa vivência. (VIGOTSKI, 1935/2010, p. 687)

Toassa (2009) assim pormenoriza etimologicamente a origem dessas palavras e discute as nuances de significado e uso desse conceito na língua russa explorando as implicações semânticas e conceituais a fim de esclarecer seu uso correto e suas nuances na língua russa.

O lingüista Bóris Schnaiderman ensinou-nos que os verbos russos se agrupam aos pares. Um deles é пережить (*perejit*) e переживать (*perejívát*), ambos originários do verbo жить (*jit*). No seu sentido amplo, tanto *jit* quanto *perejit* significam viver. Os termos e os substantivos deles derivados são bastante utilizados na língua russa. Schnaiderman afirmou que “*Pieriejit* é sofrer algo. *Pier* dá sempre a idéia ‘através de’, dá uma idéia de ‘trans’, ‘através’. Então, quer dizer, você ‘atravessou um pedaço de vida difícil’. Diz-se *pieriejit* para sofrer algo. Vencer uma etapa da vida.” (Schnaiderman, comunicação pessoal, 08 de dezembro de 2006). Enquanto que *jit* significa simplesmente “viver”, denotando condições de vida particulares (viver do seu trabalho; viver na abundância; viver regaladamente etc), пережить – *perejit*, verbo perfectivo (de sentido também específico) segundo Schnaiderman, é um termo que, no uso cotidiano da língua russa está mais ligado ao sofrimento. A ideia de suportar ou padecer é recorrente na tradução do termo para diversas línguas, embora Schnaiderman assegure que Vigotski não utilizou os verbos neste sentido. Compartilhamos desta opinião. (SCHNAIDERMAN apud TOASSA, 2009, p. 57).

O conceito abrange uma gama de significados complexos e sutis, relacionados ao mundo psicológico tanto interno quanto externo do sujeito. O estudo da “*perejivânie*” nos permite adentrar no mundo complexo e multifacetado do sujeito, explorando as interações entre as dimensões internas e externas de sua vida psicológica.

O conceito de vivência (*perejivânie*) aparece em Vigotski designando tanto a apreensão do mundo externo pelo sujeito e sua participação nele, quanto a de seu próprio mundo interno (sua “realidade psíquica”, indicando que este mundo interno é passível de simbolização e tomada de consciência, tal como podemos compreender de outras obras do autor). Designa o modo pelo qual o mundo afeta-nos, tornando-se apreensível, inicialmente apenas através dos processos psicológicos geneticamente biológicos e, posteriormente, também através da mediação dos signos. O uso do termo é sinal do perfil monista da obra de Vigotski, em que as sensações sempre aparecem implicadas nas alterações psíquicas que denominamos de sentimento. (TOASSA, 2009, p. 61).

Retornamos a Vigotski para retomar a análise do conceito de “*pereživánie*”, explorando sua relação com a pessoa/situação em questão e examinando os efeitos que a ocasião específica tem sobre o indivíduo, ampliando a compreensão de “*pereživánie*” como um fenômeno complexo que reflete a interação entre o indivíduo e seu ambiente, revelando assim as nuances e particularidades dessa experiência na vida cotidiana.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. Por isso, parece apropriado conduzir de maneira sistemática a análise do papel do meio no desenvolvimento da criança, conduzi-la do ponto de vista das vivências da criança, porque na vivência, como já coloquei, são levadas em conta todas as particularidades que participaram da determinação de sua atitude frente a uma dada situação. Por exemplo, será que todas as minhas peculiaridades constitutivas, dos mais diversos tipos, participam inteiramente e também em bases iguais de todas as situações? Claro que não. Em certa situação, algumas de minhas particularidades constitutivas desempenham papel principal, em outra, outras desempenham o papel principal, enquanto, no primeiro caso, elas podem estar absolutamente ausentes. Para nós é importante saber, não de maneira geral, quais são as peculiaridades da criança, mas é importante saber quais dessas peculiaridades constitutivas desempenharam um papel determinante para definir a atitude da criança frente a uma dada situação, enquanto em outra situação, outras particularidades constitucionais desempenharam seu papel. (VIGOTSKI, 1935/2010, p. 686 e 687)

Além das autoras já citadas consideramos oportuno trazer mais uma referência para tentarmos alcançar o que entende Vigotski por esse termo. A pesquisadora russa Ekaterina (2014) traz um dado histórico interessante sobre o que ela considera uma nova unidade de investigação da consciência e personalidade, a *pereživánie*. Diz ela:

Em 1933-1934 Vygotsky iniciou uma transição do sentido para uma unidade especial de análise a que se refere como *perezhivanie* – o análogo russo mais próximo do *Erlebnis* alemão, muito usado no discurso psicológico contemporâneo do período entre guerras – e o discutiu em uma série de

artigos, palestras e apresentações, algumas das quais acessíveis através de publicações subsequentes como Vygotski, 1934b, 1984b, 1996, 2001; Vygotsky, 1994. Vygotsky o identifica vagamente como a unidade “na qual todas as principais características da consciência são dadas como tal, enquanto... no pensamento não é dada nenhuma conexão de consciência” (VYGOTSKII, 2001, p. 213). Para Vygotsky, *perezhivanie* é a inter-relação entre a criança e o ambiente, a “unidade indivisível de personalidade e situação”, relacionada com o sentido de uma situação vivida por uma personalidade.³¹ (Vygotskii, 2001, p. 213 apud ZAVERSHNEVA, 2014, p. 90–91, *itálicos da autora*).

Deduzimos, então, que a *pereživánie* de Vigotski é a resignificação das vivências num movimento dialético, não sendo uma simples internalização do que foi vivenciado.

Nesse sentido, vemos que a *pereživanie*, expandido o conceito para compreender também o desenvolvimento do psiquismo e da *personalidade* do adulto, não é a influência que o **meio** exercerá sobre a pessoa. Mas sim a tomada de consciência pela pessoa dos acontecimentos **vivenciados** por ela em determinadas condições materiais e psíquicas. E é preciso destacar também que se trata de uma **vivência** cuja *significação* é mais profunda que a mera vivência cotidiana dos acontecimentos. Para esse tipo de **vivência** mais ordinária, o termo empregado no russo é a palavra *opit*, e não *pereživanie*. (POZZA, 2018, p. 81–82, grifo da autora).

Trouxemos aqui a noção de *pereživánie* apontando como Vigotski relaciona ao desenvolvimento da criança. Mas Fleer et al, fazendo menção aos textos iniciais de seu trabalho, traz o termo *pereživánie*, esclarecendo que Vigotski também utiliza o termo nos textos em que discorre sobre estética.

Os teóricos que examinam a *pereživánie* através do contexto do trabalho inicial de Vygotsky tendem a ver a *perezhivanie* como um retorno aos interesses em

³¹ In 1933–1934 Vygotsky initiated a transition from sense to a special unit of analysis that he refers to as *perezhivanie* – the closest Russian analog of the German *Erlebnis*, very frequently used in contemporary psychological discourse of the interwar period – and discussed it in a series of papers, lectures, and presentations, some of which are accessible through subsequent publications such as Vygotski, 1934b, 1984b, 1996, 2001; Vygotsky, 1994. Vygotsky vaguely identifies it as the unit “in which all main features of consciousness are given as such, whereas... in thinking no connection of consciousness is given”. For Vygotsky, *perezhivanie* is the interrelation between the child and the environment, the “indivisible unity of personality and situation,” related to the making sense of a situation experienced by a personality.

processos emocionais inteligentes com o benefício de uma compreensão mais desenvolvida da psicologia. (FLEER ET AL, 2017, p. 25)³².

[...] o primeiro significado de *perezhivanie* nos textos de Vygotsky coincide com a definição clássica tradicional que existia na psicologia (todo processo psicológico é *perezhivanie*); entretanto, distingue dois significados do termo - (1) *perezhivanie* como um processo e (2) *perezhivanie* como conteúdo. Em A Psicologia da Arte escrita no início dos anos 20, também podemos encontrar muitos lugares, onde *perezhivanie* é usado com estes significados (veja, por exemplo, o pensamento de Vygotsky sobre experiência estética. (VYGOTSKY, 1971 e 1986 apud FLEER ET AL, 2017, p. 48)³³

Assim, a noção de *pereživanie* e sua relação com a experiência estética é explorada por Vigotski e também é discutida por outros teóricos que debatem arte e educação. Couchot, por exemplo, comenta o que Dewey escreveu acerca de tal ideia em seu livro "A arte como experiência", depois deste último ponderar muito sobre filosofia e pedagogia, destacando a importância da experiência estética na vida humana.

A fim de compreender a estética em suas principais formas consumadas e conhecidas", escreve ele, "devemos começar a buscá-la na matéria bruta da experiência, nos acontecimentos e nas cenas captadas pela atenção auditiva e visual do homem, que despertam seu interesse e lhe propiciam prazer quando ele observa e escuta. (COUCHOT, 2018, p. 272).

Após evidenciar que, na visão de Dewey, o propósito da experiência estética não é o de agradar, ou seja, satisfazer o princípio de prazer, mas possibilitar ao homem o desdobramento de sua vitalidade, Couchot (2018, p. 273) também salienta que, para o filósofo, as experiências estéticas não são necessariamente alcançadas na contemplação de obras-primas renomadas, mas as experimentamos em momentos banais do nosso cotidiano: "plenas de

³²Theorists who examine *perezhivanie* through the context of Vygotsky's earlier work tend to view *perezhivanie* as a return to interests in intelligent emotional processes with the benefit of a more developed understanding of psychology.

³³ [...] the first meaning of *perezhivanie* in Vygotsky's texts coincides with the traditional classical definition that existed in psychology (every psychological process is *perezhivanie*); however, it distinguishes two meanings of the term — (1) *perezhivanie* as a process and (2) *perezhivanie* as content. In *The Psychology of Art* written in the beginning of the 1920s, we can also find lot of places, where *perezhivanie* is used with these meanings (see, for example, Vygotsky's thinking about aesthetic experience. (Vygotsky 1971, 1986).

sensações, movimento, vida. [...] Tudo o que exacerba a sensação de vida percebida no instante e admirada por nós pertence à estética.”.

Para Vigotski, a experiência estética também não se reduz à função de princípio de prazer – o que constitui uma das críticas do autor a Freud³⁴, quem defendia tal tese.

[...] Por eso se equivoca Freud, al considerar que el hombre se encuentra cara a cara ante la realidad natural y que el arte puede deducirse de la diferencia puramente y biológica entre el principio del placer, al cual tienden nuestras inclinaciones, y el principio de la realidad, que les compele a renunciar a su satisfacción. Entre el hombre y el mundo se halla el medio social, el cual a su modo refracta y orienta tanto los estímulos que actúan sobre el hombre desde fuera, como las reacciones que parten del hombre hacia el exterior³⁵. [...] (FREUD apud VIGOTSKI, 2007, p. 352).

Essa visão de uma centralidade da experiência estética em nossas vidas em ocasiões corriqueiras não tira a importância das obras de arte consagradas, mas garante o fluxo contínuo que existe entre a arte e a vida. Couchot (2018) afirma que a estética de Dewey é naturalista com a qual busca as origens da arte e da beleza no ponto em que são compartilhadas tanto por humanos como por animais.

Esse argumento levantado pelo autor francês nos leva ao encontro de outro, um contraponto levantado por Vigotski quando descreve, em sua *Psicologia da arte*, a centralidade da arte na vida dos seres humanos como o ponto de equilíbrio entre o homem e o meio – radicado no materialismo histórico e dialético.

Es perfectamente admisible la opinión de que el arte representa un adorno en la vida, pero contradice radicalmente las leyes psicológicas sobre el arte. La investigación psicológica muestra que el arte representa el centro de todos los procesos biológicos y sociales del individuo en la sociedad, que es el medio

³⁴ Vigotski esboça outras críticas a Freud e sua visão da arte. Entre essas podemos citar que o fundador da psicanálise enxerga a arte sob o prisma principal da sexualidade e para Vigotski essa é uma maneira simplista de ver a arte, pois, explica ele, esta é social e vai além dos desejos íntimos e individuais dos seres humanos.

³⁵ Freud está, portanto, equivocado ao considerar que o homem está face a face com a realidade natural e que a arte pode ser deduzida da diferença puramente biológica entre o princípio do prazer, ao qual nossas inclinações tendem, e o princípio da realidade, que o obriga a renunciar à sua satisfação. Entre o homem e o mundo está o meio social, que à sua maneira refrata e dirige tanto os estímulos que agem sobre o homem de fora como as reações que emanam do homem para fora.

de establecer el equilibrio entre el hombre y el mundo en los momentos más críticos y responsables de la vida³⁶. (VIGOTSKI, 2007, p. 358).

Couchot frisa, ainda, que há duas observações a se fazer: a primeira é que, quando estamos diante de uma obra de arte, é inegável que a experiência é mais intensa. A segunda observação diz respeito a que as obras de arte são recriadas em toda experiência vivida por cada indivíduo. E assim uma obra de arte clássica sempre terá o poder de inspirar as novas gerações a partir de experiências pessoais. Para ele é evidente que essa recriação da obra de arte pela experiência do espectador não pode ser absoluta, do contrário a obra perderia sua essência, mas a reinterpretação da obra por aquele que a vivenciou é decisiva.

Na *crítica ao leitor* feita por Vigotski em sua *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, ele sugere que a tal crítica seja feita a partir de especificidades: a relação com o autor (não importando quem seja este), a relação da obra com outras interpretações críticas (não tomá-las como absolutas, pois toda interpretação é válida) e, finalmente, a relação com o objeto de pesquisa (a obra que deve ser tomada como peça incondicional).

Nessa passagem, Vigotski também classifica o crítico em duas categorias: o crítico-criador – aquele que recria a obra de arte enquanto a vivencia – e o crítico-leitor – quando, no caso específico citado por ele de Hamlet, o crítico sente as impressões, mas não a recria, vivencia em silêncio. O crítico de leitor vigotskiano vai ao encontro das ideias couchonianas de recriação:

De modo geral, o que pretende o autor com sua *crítica de leitor* é mostrar que “nenhuma obra literária existe sem o leitor: o leitor a reproduz, recria e elucida”. Tem como meta não interpretar a tragédia de maneira a esgotar suas possibilidades. A única forma de interpretação da obra é compreendê-la como mito. Essa compreensão da tragédia como mito é interpretá-la como verdade, “é ver no texto da peça a verdade, sem as demais críticas, sem a explicação e ideia do autor. A verdade de *Hamlet* é o próprio *Hamlet*, portanto, a “impressão artística” é inefável. (VIGOTSKI, 1999a, p. XXI apud POZZA, 2020, p. 109).

³⁶ A opinião de que a arte representa um ornamento na vida é perfeitamente admissível, mas ela contradiz radicalmente as leis psicológicas sobre a arte. A pesquisa psicológica mostra que a arte representa o centro de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que ela é o meio de estabelecer o equilíbrio entre o homem e o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida.

Couchot (2018, p. 277) expande e radicaliza o argumento ao afirmar que “[...] a realidade só é realidade porque ela é experiência”. Com isto, se aproxima da ideia construtivista de que a realidade é uma construção; e, anda mais, das teses de Varela nas quais a realidade desponta de uma co construção entre o organismo e o ambiente (o meio).

Para entendermos melhor essa segunda proposição e a relação dela com a arte, faz-se necessário que nos aproximemos a um dos termos centrais do pensamento dos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, que é a expressão por eles criada de “enação”. A construção da palavra é feita pelo prefixo “en” – que sugere um movimento para dentro ou de posição interior – e a palavra “ação”. Poderíamos traduzir esse conceito como a tentativa de enxergar a ação interna dos corpos guiada pela percepção. “Por exemplo, ver objetos não consiste em extrair deles traços visuais que pertencem a um mundo predefinido, mas em guiar visualmente a ação para eles.” (COUCHOT, 2018, p. 41). A experiência do sujeito é o disparador para a sua ação. A significância do mundo:

[...] é inseparável da experiência vivida pela espécie e pelos indivíduos. A cognição não é um espelho da natureza. Nosso cérebro não reflete simplesmente os mundos que nos rodeiam, ele os “faz emergir”, faz que eles existam em relação, em “acoplamento” com nossa própria existência na qual a corporalidade desempenha um papel fundamental. É desse modo que um sistema cognitivo adquire sentido. As capacidades cognitivas são “inextricavelmente ligadas à história daquilo que é vivido”, entendamos por isso: vivido por nosso corpo. (COUCHOT, 2018, p. 43).

Esse “vivido por nosso corpo” tem correspondência com o que diz Vigotski:

Por eso el arte puede denominarse una reacción, preferentemente diferida, puesto que entre su efecto y su realización existe siempre un lapso más o menos prolongado. De aquí en modo alguno se infiere que la acción del arte sea enigmática, mística o exija para su intelección nuevos conceptos y leyes, aparte de los que establece la psicología al analizar la conducta habitual. **Todo lo que el arte realiza, lo hace en nuestro cuerpo y a través de él.** (VIGOTSKI, 2007, p. 353. grifo nosso).

À vista disso, a visão de mundo enactado pelo sujeito é, antes de tudo, uma visão experienciada, vivida por ele. Não é exatamente a maneira pela qual aborda nosso autor russo, mas vemos certa aproximação com o termo “enação” (ação em) de Varela e Maturana e desenvolvida e aplicada por Couchot à experiência artística com o de “reação estética” (prefixo

“re” de repetição ou reforço adicionado à palavra “ação”) proposto por Vigotski. Em ambos os casos há uma internalização da experiência vivida pelo corpo e uma ressignificação. Pozza (2018) assim explica:

[...] a **reação estética** ocorre em três estágios: primeiramente pelos órgãos do sentido, passando pelo processo de elaboração em que “com as impressões externas apresentadas o próprio receptor constrói e cria o objeto estético para o qual já se voltam todas as suas posteriores reações”, e a resposta, que é o momento que a pessoa significa o que foi percebido pela obra de arte. (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 333 apud POZZA, 2018, p. 92–93, **negritos e itálicos do autor**).

Para que a obra de arte seja compreendida e se torne significativa, é necessário que o espectador correlacione as linhas, contornos, perspectivas e espaço, transformando-os em uma figura humana ou paisagem, por exemplo. O processo de interpretação é complexo e depende da percepção, da experiência de cada indivíduo.

(...) talvez o quadro não represente simplesmente um pedaço de pano quadrangular com certa quantidade de tinta aplicada sobre ele. Mas quando o espectador interpreta esse pano e essas tintas como a representação de um homem, um objeto ou uma ação, o complexo trabalho de transformação do pano pintado em quadro pertence inteiramente ao psiquismo do receptor. É necessário correlacionar de tal modo as linhas, fechá-las em tais contornos, relacioná-las entre si, interpretá-las de tal modo em perspectiva e transferi-las para o espaço a fim de que elas lembrem uma figura humana ou uma paisagem. (VIGOTSKI, 2010, p. 333-334).

Ele assinala que, sob o prisma de algumas concepções, crê-se que a reação estética ocorre de forma passiva e desinteressada. Vigotski reconhece que há momentos em que a reação estética ocorre passivamente, mas esta seria apenas uma premissa, como uma reação orgânica e que a reação estética carece de um senso estético elaborado através da psiquê.

Para Varela e Maturana a experiência se dá na harmonia entre o sujeito e o meio, existindo uma ação do sujeito em direção interna e que propõe também uma “reação” (mas não exatamente como proposto por Vigotski):

[...] ela consiste em associar intimamente a ação à percepção, sendo a percepção, por sua vez, guiada pela ação em um circuito retroativo do qual

emergem novas estruturas cognitivas, experiências vividas que incitam a totalidade do corpo. (COUCHOT, 2018, p. 278).

Apesar de Varela, diferentemente de Dewey, não ter elaborado uma teoria estética, suas ideias influenciaram artistas tanto em suas práticas, como em suas teorias. Podemos citar o exemplo do compositor André Villa quem diz que o ato de escutar é, ao mesmo tempo, a produção de um som. “[...] é o ouvinte, quem, em seu ato intencional, constrói as morfologias sonoras [...] e as articula entre elas.” (VILLA APUD COUCHOT, 2018, p. 281).

Sob esse prisma, a música não é somente a emissão e recepção de ondas sonoras ou, ao contrário, simplesmente um brotar sonoro na cabeça do ouvinte, mas é a interação deste com a peça, é um recriar, o ouvinte deixa de cumprir a função de mero espectador e recompõe a peça. “De acordo com Varela, poderíamos afirmar que o ouvinte faz-emergir ou enacta as formas sonoras que ele ouve.” (COUCHOT, 2018, p. 282).

Nesse sentido, Vigotski aborda a essência da vivência estética, a qual envolve uma resposta afetiva (mas não só, pois se trata de um processo complexo) a estímulos sensoriais organizados de modo a provocar uma reação distinta da usual. Como descrito mais acima por Pozza (2018) esse processo é composto por três momentos: sentidos, elaboração e resposta. O receptor constrói e produz o objeto estético a partir das impressões externas, e a intrincada atividade construtiva que se manifesta no psiquismo do receptor ainda não é completamente compreendida pela análise psicológica.

Ainda não sabemos em que consiste essa atividade, uma vez que a análise psicológica não disse ainda a última palavra sobre a sua composição, mas já agora estamos convencidos de que aqui se desenvolve uma atividade construtiva sumamente complexa, que é realizada pelo ouvinte ou o espectador e consiste em que viva com as impressões externas apresentadas o próprio receptor constrói e cria o objeto estético para o qual já se voltam todas as suas posteriores reações. Realmente, talvez o quadro não represente simplesmente um pedaço de pano quadrangular com certa quantidade de tinta aplicada sobre ele. Mas quando o espectador interpreta esse pano e essas tintas como a representação de um homem, um objeto ou uma ação o complexo trabalho de transformação do pano pintado em quadro pertence inteiramente ao psiquismo do receptor. É necessário correlacionar de tal modo as linhas, fechá-las em tais contornos, relacioná-las entre si, interpretá-las de tal modo em perspectiva e transferi-las para o espaço a fim de que elas lembrem uma figura humana ou uma paisagem. (VIGOTSKI, 2016, pp. 333 - 334).

Vimos que há uma relação próxima entre as teorias deste e daquele autor e Vigotski complementa que a questão da reação é precedida por questões sentimentais e imaginativas, que são dimensões da subjetividade que, mesmo que estas sejam produzidas socialmente.

En el arte, mediante el acto de percepción sensorial tan sólo empieza, pero en modo alguno concluye la reacción, y por ese motivo, el estudio de la psicología del arte debe iniciarse no por el capítulo que trata de las vivencias estéticas elementales, sino por otros dos problemas: el de la sensibilidad y el de la imaginación. Puede incluso afirmarse que una comprensión correcta de la psicología del arte surgirá únicamente en el punto de intersección de estos dos problemas [...]. (VIGOTSKI, 2007, p. 309).

Se ele fala de experiências e vivências e também de sensibilidade e imaginação, que são aspectos que compõem as particularidades individuais e fruto da experiência social - esta última é dialeticamente processada pelo indivíduo, pelo sujeito na relação com a obra de arte. Em outras palavras, o foco incide sobre a *reação* do sujeito à ela.

Por consiguiente, ninguno de los elementos de la obra de arte es importante en sí. No es más que una tecla. Lo importante es la reacción estética que suscita en nosotros. Por supuesto que tal concepción mecánica se revela radicalmente impotente para resolver el problema de la reacción estética, ya por el solo hecho de que el enigma emocional de toda impresión resulta muy débil en comparación con los fuertes afectos que, indudablemente, forman parte de la reacción estética. En la reacción estética, además y aparte de la impresión emocional producida por los elementos aislados del arte, pueden distinguirse con toda claridad vivencias emocionales de un determinado tipo, las cuales no pueden atribuirse a esos diferenciales de los estados de ánimo. (VIGOTSKI, 2007, p. 315).

E se Vigotski diz que é tão importante a reação estética provocada em relação à obra de arte em si mesma, nos encontramos diante de um instigante problema de investigação. Como argumenta o próprio Couchot (2018, p. 288), “[...] mesmo que o pintor possa pintar o quadro de um determinado objeto, não lhe é possível pintar a experiência percebida por ele.”. E mesmo a experiência ou reação estética sendo únicas, seria possível estudá-las objetivamente? Para Couchot, uma conceitualização poderia ser um caminho para a pesquisa nesse campo.

[...] Noë argumenta que uma fenomenologia permanece possível, com a condição de que se adote uma nova concepção da experiência perceptiva: a

concepção enativa. Ele lembra que, segunda essa concepção, tal atividade se inscreve em uma temporalidade historicamente definida e que ela obedece às leis da “contingência sensório-motora”, esses estados específicos assumidos pelo sistema sensório-motor ao longo de suas relações com o ambiente. Em consequência disso, ele deduz que a arte é capaz de trazer uma contribuição ao estudo da consciência perceptual. (NOË apud COUCHOT, 2018, p. 288).

Com essa reflexão sobre as considerações de Noë, Couchot constata que a percepção é ação e a experiência perceptual é vivida por um corpo, mas – além do aspecto corporal – há outra dimensão que se faz necessária considerar: a experiência se dá em uma temporalidade particular e em um lugar determinado.

[...] não vemos apenas com os olhos, mas com o conjunto do corpo - de um corpo imerso no tempo -, pois o movimento induz uma temporalidade e faz parte da visão. “O conteúdo da experiência”, Noë afirma, “de fato não é inteiramente dado - ele é enactado.” A experiência perceptual, como Varela a define, possui uma temporalidade específica, resulta da exploração do ambiente pelo corpo e não da exclusiva estimulação de um órgão sensorial isolado: a experiência perceptual é vivida. (NOË apud COUCHOT, 2018, p. 289).

Entretanto, Vigotski também não para por aí, convém apontar. Para ele a síntese criadora é o último estágio da reação estética – em que a pessoa atribui sentido à obra de arte e a sintetiza numa totalidade artística. Tal atividade constitui o dinamismo estético básico e a resposta do caráter biológico da reação estética se encontraria nessa ação – que, nesse momento, o autor compara à sublimação³⁷. A criação, nesse sentido, surge como uma energia não utilizada que se move para além da fronteira da consciência e retorna transformada em novas modalidades de atividade. O autor considera essencial a arte, pois esta constitui um mecanismo biológico de “superação de excitações não realizadas na vida e é um acompanhante absolutamente inevitável da existência humana”. (VIGOTSKI, 1926/2010, p. 338 apud POZZA, 2018, p. 63).

A arte incita que tenhamos consciência da nossa percepção não somente com base nos elementos que ela mesma nos dá, como as cores, formas, sons, etc., mas como uma arte posicionada em uma temporalidade.

³⁷ As complexas e controversas relações de Vigotski com Freud tem sido objeto de estudo e debate. Dadas as condições deste trabalho de mestrado, não nos deteremos nelas aqui.

Alva Noë tira duas conclusões dessas observações. A primeira é que fenomenologia deve se voltar para a arte, por exemplo para a maneira como os quadros são feitos, a fim de aprender a trabalhar com a fenomenologia. A fenomenologia não é uma espécie de reflexão introspectiva: ela visa “estudar o modo pelo qual a experiência perceptual [...] adquire um conteúdo de apresentação do mundo. Como campo de fatos, esse mundo nos é dado graças ao fato de que habitamos o mundo enquanto campo de atividade”. A segunda conclusão é que [...] o homem é uma espécie de instigador de experiência. “fazer quadros é uma maneira de enactar a experiência.”. (NOË apud COUCHOT, 2018, p. 291-292).

A experiência estética seria, então para Couchot (2018, p. 293), uma combinação de sensações, percepções, sentimentos e razão, convertendo todos esses elementos e afetando uns aos outros num conjunto de processos. “[...] a experiência estética intensa envolve a totalidade de nosso ser.”.

Essa questão da qual fala o teórico francês combinaria, entre outros elementos, os sentimentos. Vigotski parece ir mais além do que um mero “combinar”, pois fala de uma modificação e superação dos sentimentos pela obra de arte. Esta, entretanto, desempenharia um papel ora de um sentimento social prolongado, ora de um mediador entre o indivíduo e o gênero humano.

[...] el arte representa una técnica social del sentimiento, un instrumento de la sociedad, mediante el cual incorpora a y la vida social los aspectos más íntimos y personales de nuestro ser. Sería más correcto decir que el sentimiento no se convierte en social, sino que por el contrario, se hace individual, al vivir cada uno de nosotros la obra de arte; se hace individual, sin dejar de ser social. [...] El arte introduce de manera creciente la acción de las pasiones, rompe el equilibrio interno, modifica la voluntad en un sentido nuevo, formulando, para la mente y reviviendo para el sentimiento aquellas emociones, pasiones y vicios y que sin él hubieran permanecido en un estado de indeterminación e inmovilidad. (VIGOTSKI, 2007, p. 350).

O distanciamento que se coloca em termos da abordagem materialista histórica e dialética que fundamenta a perspectiva histórico-cultural nos leva a destacar, por fim, a importância da interação do sujeito com o meio sociocultural na formação do ser humano. E, com isso, a refletir sobre como, no contexto atual, as crianças, imersa no mundo das tecnologias da informação interagem com as tecnologias e a arte sendo estão última afetada por elas. Assim, se faz importante indagar sobre os modos como as tecnologias digitais, cada vez mais presentes

na vida das crianças, influenciam e redimensionam suas experiências estéticas e sua percepção do mundo.

A música, nesse sentido, desempenha um papel considerável nesse processo pois é uma forma de expressão cultural que dialoga seja com as tecnologias, seja como forma de criação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de arte ao longo da história foi se modificando ao longo do tempo, influenciada pelos valores e concepções de cada época. No período em que vivemos não poderia ser diferente. O sistema capitalista fez com que a ideia de arte como produto consumível e comercializável fosse sendo incutida cada vez mais na sociedade. Com isso a arte é esvaziada de um de seus conteúdos mais importantes levantados por Vigotski (2007) – a superação da matéria pela forma artística – para ser preenchida com mais desejo de consumo o que é redimensionado pelas tecnologias.

Os educadores podem tomar em consideração que as tecnologias junto às crianças também ocupam um papel de “preceptor” que se encarrega de dar-lhes um cabedal cultural antes de que elas ingressem na escola - quer queiramos ou não. Como comenta Luria em sua obra em parceria com Vigotski, as crianças não são uma tábula rasa. Lembremo-nos, entretanto, que quando Vigotski escreveu a ideia a seguir não poderia imaginar o mundo digital no qual as crianças estão imersas na atualidade.

Quando uma criança entra na escola, ela não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. Mas este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais. (VIGOTSKI et al, 2010, p. 101)

Porém, o que o que realmente importaria para o professor que está trabalhando no “chão da escola”, enfrentando as adversidades do dia-a-dia diretamente com os alunos?

Além do que já ressaltamos sobre a experiência, alguns dos textos que trouxemos no capítulo anterior foram pensados a partir de práticas em sala de aula e tratam – sempre dentro da perspectiva histórico-cultural – do papel que desenvolve o professor, como um possibilitador de experiências e práticas que favoreçam a atividade criadora e nos proporcionaram ensinamentos que julgamos pertinentes. Poderíamos enunciá-los, de acordo com o que desenvolveremos a seguir, como (1) o favorecimento do processo de construção coletiva em sala de aula, (2) organização do espaço educativo, (3) educação diversificada e (4) o reconhecimento da capacidade criadora dos alunos.

No texto *A educação musical escolar e o papel do professor da educação infantil na inserção da criança ao universo sonoro: reflexões à luz da teoria histórico-cultural*, pudemos constatar como a música pode ser um elemento essencial na formação e desenvolvimento das crianças, mas, mais especificamente como é ressaltada a importância do papel do professor na educação musical escolar e como faz-se necessário um planejamento sério das práticas musicais que auxiliem na promoção das habilidades infantis. Desse modo, a experiência musical que a criança tem na escola é vista como um **processo de construção em conjunto com mediadores** que traçam um programa com objetivos específicos a serem atingidos, visando a promoção de vivências, de possibilidades e de desafios que provoquem a criança.

Educar na perspectiva Histórico-Cultural é estabelecer uma relação de troca de experiências entre seres humanos. O princípio do aprender consiste na conscientização da importância das pessoas na relação consigo e com os outros. Assim, “a atividade educativa [será entendida] como uma ação para o desenvolvimento cultural, como educação das formas superiores de conduta”. E mais, por meio do enfoque histórico e cultural, pode-se pensar uma educação em que o professor proporcione que o aluno se aproprie a cada degrau escolar dos instrumentos da cultura humana, criando condições para que essa experiência escolar se torne possibilidades e não limitações. (PEDERIVA, 2018, p. 22 apud OLIVEIRA, 2021, p. 163).

A partir do trecho citado acima, podemos perceber como o papel do professor é fundamental para o sucesso dessa prática educativa musical. Além disso, a perspectiva Histórico-Cultural nos mostra que a educação deve ser um **processo de construção coletiva**, em que professores e alunos sejam mediadores nesse processo. Dessa forma, é essencial que o professor tenha um planejamento das práticas musicais que vise proporcionar experiências que possibilitem o desenvolvimento cultural e a apropriação dos instrumentos da cultura humana pelos alunos.

Já em *A organização do meio social educativo para a criação musical na educação infantil*, atesta-se uma conexão entre o espaço educacional e a criação musical na infância. O ambiente educacional, quando organizado pelo professor, promove a liberdade de expressão e a criação musical. Uma vez mais podemos salientar a influência do meio no desenvolvimento infantil e no incentivo à criação.

Para potencializar sua concepção de educação como organização da vida e contemplar as peculiaridades da educação escolar, Vygotsky elaborou um conceito que, a nosso ver, ainda não foi incorporado aos estudos sobre a

educação musical na infância, mas que pode constituir uma referência para os professores da educação infantil organizarem uma educação musical que possibilite a livre expressão e a criação musical das crianças. Trata-se do conceito de meio social educativo. (VIGOTSKI, 2003 apud TEIXEIRA; BARCA, 2019, p. 76).

A organização do espaço educativo é fundamental para a promoção da liberdade de expressão e da criação musical na educação infantil. Como evidenciado no referido texto, o ambiente educacional, quando organizado pelo professor, pode estimular o desenvolvimento infantil e incentivar a criação. Para tanto, é importante potencializar a concepção de educação como organização da vida, contemplando as peculiaridades da educação escolar. Nesse sentido, o conceito de meio social educativo de Vigotski continua sendo uma referência para os professores do ensino infantil organizarem uma educação musical que possibilite a livre expressão e a criação musical das crianças. Ao propiciar um ambiente que favoreça o desenvolvimento criativo e expressivo das crianças, os professores podem contribuir significativamente para a formação integral dos indivíduos, promovendo a aprendizagem significativa e a construção coletiva do conhecimento.

Com *Plunct plact zum: imaginação e criação artística na escola*, vimos a relevância e o sucesso de uma **iniciativa artística plural e diversificada** na educação estética - utilizando mais de uma linguagem artística, bem como fazendo uso da brincadeira - com o intuito de proporcionar vivências criadoras aos estudantes. Assim, o trabalho interdisciplinar é um meio para os professores poderem superar os desafios enfrentados com desenvolvimento estético das crianças em ambiente escolar, ressaltando, ainda mais a importância da experiência na formação dos indivíduos.

[...] compreende-se que o desenvolvimento do homem e da criança se constitui pela vivência. Também a constituição e o desenvolvimento da docência se efetivam a partir das vivências do professor e da criança, nas relações sociais e históricas que estabelecem entre si e, especialmente, no contexto escolar. Vygotsky afirma que a vivência é “o prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento do — digamos — caráter da criança, do seu desenvolvimento psicológico e assim por diante”. (VIGOTSKI, 2010, p. 686 apud SCHLINDWEIN ET AL., 2019, p. 61).

A perspectiva de **educação diversificada** é uma solução para os desafios enfrentados no desenvolvimento estético das crianças em ambiente escolar. O uso de mais de uma linguagem artística e da brincadeira, como demonstrado em *Plunct plact zum*, é uma

iniciativa plural e diversificada que proporciona vivências criativas aos estudantes. Além disso, compreende-se que a vivência é um prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento do caráter e do desenvolvimento psicológico das crianças. Portanto, ao utilizar a perspectiva de educação plural, os professores podem contribuir para a formação integral dos indivíduos, proporcionando vivências ricas e variadas que ampliem as possibilidades de expressão e criatividade de seus estudantes.

Com artigo *Naturalização da vida: uma crítica ao esforço em naturalizar a infância e a musicalidade das crianças*, deixamos de lado a maneira como o professor deve enxergar o ambiente escolar para passarmos a **como ele deve olhar para os alunos: sujeito capaz e potencialmente criativo**, já que o texto rompe com a concepção popularmente existente de talento inato e ressalta a importância de considerar as relações sociais e culturais na formação da musicalidade infantil e demonstra, a partir da perspectiva histórico-cultural, como a atividade musical é naturalizada na infância. E poderíamos destacar **o papel fundamental do contexto cultural e das interações sociais** na construção do desenvolvimento humano, e não apenas determinado por fatores biológicos ou naturais.

Os bebês já nascem providos de um aparato biológico que os permite desenvolver sua musicalidade, mas é no contato com a cultura que esse comportamento musical humano se consolida e se desenvolve. Os bebês começam a brincar com os sons produzindo balbucios, tremores, estalos e vocalizações. Os bebês ouvem vozes e cantos. Essas experiências sonoro-musicais são internalizadas pelos bebês e eles começam a imitar o que ouvem, experimentando novas expressões sonoro-musicais. Assim, começam a elaborar seu comportamento sonoro-musical em meio à cultura, vivenciando sua musicalidade. (MARTINEZ, 2019, p. 56).

O texto nos apresentou uma reflexão importante sobre a necessidade de não naturalizar a infância e a musicalidade das crianças, e, ao invés disso, **reconhecer a capacidade criativa dos alunos**. A partir da perspectiva histórico-cultural, foi possível destacar o papel fundamental do contexto cultural e das interações sociais na construção do desenvolvimento humano, inclusive no que diz respeito à musicalidade infantil. A compreensão de que os bebês nascem com um aparato biológico para desenvolver sua musicalidade, mas é no contato com a cultura que esse comportamento musical humano se consolida e se desenvolve, é fundamental para que os professores possam criar um ambiente propício para a expressão musical infantil e estimular a criatividade dos alunos. Dessa forma, o papel do professor é de mediador,

incentivando a livre expressão e a experimentação sonoro-musical dos alunos, e não de um agente naturalizador da infância e da musicalidade infantil.

Depois do percorrido até aqui, podemos finalizar fazendo alusão ao papel que o professor ocupa como mediador entre conhecimento - experiência com a arte e a música, no nosso caso - e aluno ainda é de real importância para garantir uma educação efetiva, apesar dos meios tecnológicos sugerirem o contrário. O professor não é apenas um transmissor de informações, mas também um guia e intermediário no processo de aprendizagem. Mas, para isso, ele também precisa criar um ambiente de aprendizagem propício para que haja liberdade de criação, para promover experiências.

[...] uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação. (VIGOTSKI, 2014, p. 12)

O ambiente escolar - recentemente desprestigiado com uma crescente campanha que se aproveita da recente imposição do ensino remoto por causa da pandemia do coronavírus para valorizar o *homeschooling* - também é uma peça que não pode faltar dentro do quebra-cabeças educacional. A escola não é somente um espaço de um conhecimento meramente “depositado” no aluno, mas um lugar de aprendizado dialético, de convivência, e de socialização, aspectos fundamentais na formação de sujeitos críticos e pensantes. Em suma, poderíamos dizer que escola, aluno e professor são elementos inseparáveis.

Na introdução desse trabalho citamos o trecho em que Vigotki afirma que o objetivo da educação estética seria “[...] a incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana” (VIGOTSKI, 2016, p. 351). Qual a expectativa do cumprimento dessa exigência no atual contexto tecnológico atual?

A mediação da tecnologia na arte e na música também apresenta desafios. A acessibilidade à arte, como também pudemos comentar, pode variar de acordo com o acesso à tecnologia, o que pode levar a desigualdades no acesso à experiência estética. Dar acessibilidade a alguns não significa democratizar. Além do que, a exposição excessiva à tecnologia pode ter efeitos negativos no desenvolvimento psicológico e emocional das crianças. É importante que a mediação da tecnologia na arte seja cuidadosamente equilibrada para garantir que a experiência estética seja enriquecedora e positiva para as crianças.

A experiência musical mediada por tecnologias é cada vez mais comum na vida das pessoas, sobretudo devido ao avanço das tecnologias de streaming, que permitem acesso às músicas em qualquer lugar e hora. Esse acesso fácil e constante à música tem impactado significativamente a maneira como as pessoas consomem e se relacionam com a arte sonora. Além disso, a tecnologia tem sido utilizada na educação musical, proporcionando aulas online, plataformas interativas e ferramentas de produção musical. Essas novas formas de ensino e aprendizado podem ampliar o acesso à educação musical e às possibilidades de expressão artística dos alunos. Mas essa condição só será válida se os educadores procurarem:

A conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhes bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa. Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa. (VIGOTSKI, 2014, p. 13)

Assim, uma Educação Estética teria como objetivo proporcionar a formação estética do indivíduo, ou seja, o desenvolvimento da sensibilidade estética, da capacidade de fruição e apreciação da arte e da cultura. A vivência e experimentação de diversas formas de arte são fundamentais para o desenvolvimento estético da criança, pois possibilitam a formação de um repertório que irá influenciar na construção da sua criação artística e fruição estética.

Apesar de reconhecermos que a tecnologia tem se mostrado como uma ferramenta importante para a educação estética, é difícil que ela substitua a vivência presencial, a troca entre os alunos e a criação conjunta. Por isso a importância de os educadores terem clareza nos objetivos a serem alcançados ao utilizar a tecnologia, a fim de maximizar a tentativa de proporcionar novas experiências e contribuir para a formação estética das crianças.

Portanto, refletindo sobre a expectativa do proposto por Vigotski acima é que a utilização consciente e planejada da tecnologia possa enriquecer a Educação Estética, proporcionando novas formas de experiência e contribua para a formação estética da criança, com o intuito de incorporá-la à experiência estética da sociedade humana.

Em suma, na educação estética, a utilização da tecnologia deve ser conduzida com cautela pelos educadores, uma vez que o meio de comunicação escolhido pode afetar a percepção e apreciação da obra de arte. Os professores devem estar cientes dos efeitos das tecnologias sobre a mensagem transmitida e a relação do aluno com a arte, e que sejam capazes

de selecionar a ferramenta mais adequada para a transmissão da mensagem desejada, sem esquecer que a arte, mais do que didatizada, deve ser experienciada. Ademais, é fundamental que os educadores orientem os alunos a utilizarem as tecnologias de maneira crítica e consciente, evitando que sejam meramente fontes de distração ou consumo passivo. A mediação do professor exige planejamento, sensibilidade e formação acadêmica, com o objetivo de se adaptar às diversas situações e estimular a imaginação e criação dos alunos. Ou seja, o papel do professor como mediador é imprescindível para a formação de indivíduos criteriosos e capazes de contribuir para o aprimoramento de uma sociedade mais plural, equitativa e democrática.

A arte desempenha um papel significativo na estimulação da consciência social (ou coletiva) da população. Com o passar do tempo, a perda dessa consciência social tem se tornado ainda mais pronunciada em nosso país. Portanto, a arte pode ser vista como algo importante para despertar tal consciência e impulsionar mudanças na sociedade.

Vale lembrar a influência que uma obra de arte exerce na consciência social para que nos convençamos de que aqui a imaginação descreve o mesmo ciclo tão completo como o que é encarnado numa ferramenta material. Gogol escreveu “o Inspetor”, os atores representaram-no no teatro; o autor e os atores criaram imagens de ficção e a própria peça representada em cena desnudou com tal clareza todo o terror da Rússia de então, com tal força ridicularizou os pilares nos quais a vida se assentava e que pareciam inabaláveis, que todos sentiram, e próprio Czar ao assistir à estreia, mais do que todos, que a peça significava uma grande ameaça àquele regime. (VIGOTSKI, 2014, p. 22).

Mas qual a relação das tecnologias da informação com isso tudo? Como pudemos ver ao longo desse trabalho, as tecnologias – já integradas à nossa sociedade, ao mundo do trabalho e ao contexto infantil – têm forte relação com a educação e com as artes, na medida em que atuam na conformação psíquica, na materialidade semiótica do psiquismo humano.

Elas têm um impacto significativo na educação e nos são “vendidas” pelo mundo capitalista como um produto que nos ajuda a tornar a educação mais acessível, rápida, colaborativa e diversificada; Como se elas abrissem novas possibilidades para o ensino da música, possibilitando o acesso a um universo de recursos e conteúdos que antes eram restritos a poucos privilegiados; Como se pudessem ser utilizadas para ampliar a comunicação e a interação entre os alunos, professores demais pessoas envolvidas no processo educacional, permitindo que eles compartilhem ideias, recursos e experiências musicais.

Nessa linha, através das redes sociais, seria possível criar grupos de discussão, trocar arquivos de áudio e vídeo, promover enquetes e debates sobre temas relacionados à música, além de outras atividades que poderiam estimular o interesse e a participação dos alunos. E, de fato, podem. Entretanto, não devemos levá-las à sala de aula sem antes refletir qual seria o impacto que elas podem causar na educação e nas artes em geral. Podem expandir as possibilidades criativas dos artistas, é verdade, – como novas maneiras de criação artística e novas formas de expressão. Mas se “o meio é a mensagem”, como afirma McLuhan, é particularmente relevante, quando se trata de introduzir novas tecnologias na escola, ter cuidado para garantir que elas estejam a serviço da educação e não ao contrário. Mais do que isso, se as tecnologias forem utilizadas durante as aulas de Artes ou Música sem critérios nem planejamento voltados à educação estética propriamente dita, podem não proporcionar vivências artísticas, isto é, contrário aos valores e às ideias que nos propomos neste trabalho como intuito das aulas de Arte.

No entanto, é importante lembrar que as tecnologias, dentro do âmbito escolar, devem ser utilizadas não somente de forma cuidadosa e consciente, mas planejada pelos educadores de maneira colaborativa com a intenção de provocar experiências e de modo a não substituir a vivência musical presencial e o contato direto com os demais. É preciso maximizar a tentativa de proporcionar novas experiências e as tecnologias podem ser uma ferramenta útil, uma vez que muitos deles já estão habituados a utilizá-las.

Apesar das advertências e recomendações expressas por McLuhan e Benjamin no que diz respeito à técnica/arte e às tecnologias de informação, entendemos que a mediação da tecnologia pode desempenhar um papel importante na realização da tarefa estético-pedagógica proposta por Vigotski. A tecnologia tem o potencial de criar formas de arte que atraem e envolvem as crianças de maneiras inovadoras. Com a crescente digitalização da arte, as crianças têm mais acesso a diferentes formas de arte em diferentes plataformas e dispositivos. A tecnologia também pode oferecer novas formas de interação com a arte, como jogos educativos, aplicativos e plataformas de realidade virtual, que podem ajudar a desenvolver a capacidade das crianças de apreciar e entender a arte desde que sejam planejadas por educadores que possam potencializar estas experiências, promovendo uma “mediação qualificada”.

No tocante à função específica dos professores de Artes e Música é vital a busca por **promover experiências artísticas, vivências estéticas que trabalhem com a imaginação e a atividade criadora na e pela vivência musical, visando um formação estético-musical.**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- BENJAMIN, W. *Estética e sociologia da arte*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CASTELLS, M. *La sociedad red*. 2. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- COUCHOT, E. *A natureza da arte*. O que as ciências cognitivas revelam sobre o prazer estético. São Paulo: Unesp, 2018.
- _____. *A tecnologia na arte*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- DEWEY, J. *A Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE, R. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- ECO, Umberto. *Umberto Eco — Memoria e dimenticanza (2011)*. Publicado pelo canal Andrea Cirila, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c7EjnfM8F3w&t=888s> Acesso em: 04/02/2023.
- FLEER, M; GONZÁLEZ REY, F. & VERESOV, N. Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Advacing Vygotsky's Legacy. Springer, 2017.
- FÜHR, R. C. *Educação 4.0 e seus impactos no século XXI*. V CONEDU. João Pessoa: Realize, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA19_ID5295_31082018230201.pdf Acesso em: 03/02/2023.
- GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- GONÇALVES, A. C. A. B.; PEDERIVA, P. L. M. *A Unidade Educação-Música: Educação Musical na Teoria Histórico-Cultural*. Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 107, p. 19-30, jan.-abr., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tJDwM4wd8PkfFGbJSSqdLfH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03/02/2023.
- GREENBERG, C. *Arte e cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- HAUSER, A. *Historia Social de la Literatura y el Arte*. Vol. III. Madrid: Ediciones Guadarrama, 1969.
- HOBSBAWM, E. J. *A era dos Impérios*. 19a. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LOPEZ, C.; CORTÉS, O. *Cristianismo e Anarquismo*. [S. l.: s. n.], 2003. Tradução de Railton de Sousa Guedes, [S. l.: s. n.], 2010. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/160462/91666802-Cristianismo-e-Anarquismo-Por-Leon-Tolstoi.pdf> Acesso em: 03/02/2023.

LURIA, A. R. *A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais*. In: Curso de Psicologia Geral, v. 11. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MAGIOLINO, L. L. S. *Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas-SP, 2010.

MAHEIRIE, K.; BARRETO, F. R. “*Vamos brincar de compor?*” experiências com criação na educação musical formal. Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 107, p. 111-123, jan.-abr., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pTFvh9JfCd3zRmWnGQ9CsDf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03/02/2023.

MARQUES, P. N. *A crítica teatral de L. S. Vygótski*. XV Encontro ABRALIC – 2016, Rio de Janeiro, 2016.

MARTINEZ, A. P. A. *Uma crítica ao esforço em naturalizar a infância e a musicalidade das crianças*. Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 107, p. 45-58, jan.-abr., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cfmrMwmQPgDSR58zPYmZKSb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03/02/2023.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1964.

NANAY, B. *Aesthetics: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2019.

OLIVEIRA, A. L. G. *Paisagens Sonoras Enativas: por uma estética naturalizada*. Tese (Doutorado em Arte) – Instituto de Artes, UnB, Brasília, DF, 2013.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. *Revolucionário inquieto - Lev Vigotski*: Biografia intelectual. In: Revista Educação - Lev Vigotski. Publicação especial. Editora Segmento, p. 6-19, 2010. (Coleção História da Pedagogia, n. 2).

OLIVEIRA, R. N. A. *A Educação Musical Escolar E O Papel Do Professor Da Educação Infantil Na Inserção Da Criança Ao Universo Sonoro: Reflexões À Luz Da Teoria Histórico-Cultural*. Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, v. XIII, n. 1, jan.-jun., 2021, p. 150-170.

PAHLEN, K. *Mozart crônica de vida e obra*. São Paulo: Melhoramentos, 1991.

PINO, A. *A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana*. Pro-Posições, v. 17, n. 2, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628/11147> Acesso 04/02/2023.

As marcas do humano. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

O social e o cultural na obra de Vigotski. Educação e Sociedade, ano XXI, n. 71, jun., 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 04/02/2023.

Técnica e semiótica na era da informática. Revista Contrapontos, v. 3, n. 2, 2003. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/725> Acesso em: 04/02/2023.

PLATÃO. *Diálogos. Teeteto* – Crátilo. Belém: UFPA, 1973.

POZZA, L. P. *Arte e educação estética na obra de L. S. Vigotski: um estudo teórico em diálogo com autores contemporâneos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 2018.

PRESTES, Z. P.; TUNES, E.; PEDERIVA, P. L. M.; TERCI, C. *A emergência da reação estética da criança na atividade musical*. Revista de Psicologia, v. 30, n. 1, p. 46-57, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/ZNynq7xxzJDT3GCGGGJZQFf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03/02/2023.

RICKENMANN, R. *La construcción social de las emociones estéticas: análisis de los procesos de formación de instrumentistas*. Revista Pedagógica, n. 16, jul.-dez., 2016 Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/3977> Acesso em: 04/02/2023.

SANTOS, A. H. dos. *As tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação musical: um estudo sobre a relação das licenciaturas em música com o fenômeno tecnológico*. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas-SP, 2015.

SANT'ANNA, A. R. de. *Nova história da arte*. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

SCHLINDWEIN, L. M.; MARTINS, A. S.; OLIVEIRA, R. D de *Plunct Plact Zum: Imaginação e Criação Artística Na Escola*. Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 107, p. 59-72, jan.-abr., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/hcRTqsGz78HXx6btNSMxGRq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03/02/2023.

SILVA G. R. F. et. al. *Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa*. In: OBJN. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2006.

SMOLKA, A. L. B. *Sentido e significação – sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações*. In: ROSSETTIFERREIRA, M. C. (Org.). Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOARES, O. P.; CERVEIRA, R. B.; MELLO, S. A. *Educação musical na escola: valorizar o humano em cada um de nós*. Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 107, p. 125-138, jan.-abr., 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/NMxVRMgLg59tDHRffJgt6vP/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 03/02/2023.

SOUZA, V. L. T.; DUGNANI, L. A. C.; REIS, E. C. G. dos. *Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora*. Estudos de Psicologia, n. 35(4), p. 375-388, Campinas, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400005> Acesso em: 03/02/2023.

TEIXEIRA, S. R dos S.; BARCA, A. P. de A. *A organização do meio social educativo para a criação musical na educação infantil* Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 107, p. 73-86, jan.-abr., 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/VCr89KmStFH3p3HRjSSdkbT/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 03/02/2023.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva-histórico cultural*. Tese (Doutorado em psicologia). Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 2009.

_____. *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas: Papirus, 2011.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. de *As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski*. Dossiê Vigotski, Psicol. USP 21 (4) 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/bPxr5fZsGdMtYv9XtNHTGdP/?lang=pt>

TULESKI, S. C. *Vigotski: A construção de uma Psicologia Marxista*. 3ª reimpressão. Maringá: Eduem, 2016.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*; Tradução de Jefferson Luiz Camargo, revisão técnica José Cipolla Nelo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores: Michael Cole, et. al. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: WMF, 2014.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: WMF, 2016.

_____. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Tradução de Márcia Vinha e Max Welcman In: Psicologia USP, São Paulo, 21(4), 681-701, 2010 (1935/2010). Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKI, L. S. *La tragedia de Hamlet, Psicología del arte*. Edición a cargo de Amelia Álvarez y Pablo del Río. Madrid: FIA, 2007.

VYGOTSKI, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. In: Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Antonio Machado Libros, 1931-2012.

WEDEKIN, L. M.; ZANELLA, A. V. *Arte e vida em Vigotski e o Modernismo Russo*. Revista Psicologia em Estudo, v. 18, n. 4, out.-dez., Maringá, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/FBCnYs5QFJ4BjvzbsjYKZxP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03/02/2023.

ZAVERSHNEVA, E. *The problem of consciousness in Vygotsky's cultural-historical psychology*. [S. l.], 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312657181_Zavershneva_E_2014_The_problem_of_consciousness_in_Vygotsky's_cultural-historical_psychology Acesso em: 03/02/2023.

ANEXO – TABELA DE ARTIGOS SELECIONADOS DA SCIELO E CAPES

TÍTULO	AUTORES	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE
A emergência da reação estética da criança na atividade musical	Zoia Ribeiro Prestes (Universidade Federal Fluminense), Elizabeth Tunes (Universidade de Brasília), Patrícia Lima Martins Pederiva (Universidade de Brasília) e Carla Terci (Instituto de Educação Superior de Brasília)	Com base na psicologia histórico-cultural, o presente projeto teve por objetivo estudar a emergência da reação estética na criança. Para tanto, foram realizadas sessões de audição musical dialogada com crianças na faixa etária dos sete aos doze anos de idade. Elas ouviam alguns trechos de composições musicais previamente escolhidos pelos pesquisadores e, em seguida, seu diálogo com eles foi gravado por meio de vídeos. Foram observadas suas reações (gestos, expressões e comentários), no decorrer da audição e, após, indagou-se se sentiram ou não alguma emoção e, em caso positivo, se conseguiam identificar quais foram as reações emocionais sentidas. Os dados obtidos foram analisados com vistas à descrição de suas reações e com base nos estudos da teoria histórico-cultural. Verificou-se, ao longo da análise dos resultados, que as sessões de audição musical dialogada mostram-se uma atividade adequada para o estudo da emergência da reação estético-musical na criança a partir de sete anos de idade.	reação estética; desenvolvimento; criança
A educação musical escolar e o papel do professor da educação infantil na inserção da criança ao universo sonoro: reflexões à luz da teoria histórico-cultural	Raimundo Nonato Aguiar Oliveira (Universidade do Estado do Pará)	A infância é o limiar da construção histórico-social humana. Esse processo tem início logo que a criança nasce. Ela, progressivamente, vai internalizando carências supra biológicas a partir da relação afetiva com os pais, os irmãos e outros do convívio familiar. Essa relação, segundo Vigotski (1991, p. 146), é, ainda, motivada pelos cuidados de que a criança necessita: desde os biológicos às ações de carinho e proteção. A criança vai construindo a sua autonomia social, por meio de uma comunicação contínua com os adultos, inicialmente, um diálogo silencioso, mas proveniente de sua própria capacidade de compreensão (Mello (2007, p. 3). E nesse sentido, a música participa ativamente como um importante ponto de comunicação entre a criança e o mundo, que se inicia ainda na fase intrauterina dos bebês. O som	Música. Educação. Infância. Educação musical escolar. Teoria Histórico-Cultural

		é o elemento que permite, intuitivamente, a eles terem as primeiras percepções da vida, ao ouvirem os ruídos provocados pelo corpo da mãe, as vozes externas do pai, dos irmãos etc., as batidas do coração e até mesmo músicas cantadas pelos pais e/ou emitidas por meio eletrônico. Assim, bebês e crianças iniciam com o universo sonoro uma relação que os acompanhará por toda a vida. Em sua trajetória escolar, na educação infantil, a música participa do cotidiano das crianças, desde a creche à pré-escola. No entanto, de acordo com várias pesquisas, nesses ambientes escolares, percebe-se que as práticas musicais têm se limitado ao disciplinamento, ao adestramento e, também, para potencializar outros aprendizados, abandonando elementos estéticos que essa arte pode proporcionar às crianças em sua formação humana como a apreciação musical, a escuta sonora, a criação e a imaginação. Este estudo propõe discutir a educação musical escolar como um instrumento de construção, fruição, desenvolvimento e transformação do universo da criança, enfatizando o papel do professor e a importância do planejamento de práticas musicais para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e inserção da criança, enquanto sujeito, no universo sonoro, tendo como base epistemológica as concepções da teoria Histórico-Cultural de Vigotski.	
Plunct plact zum: imaginação e criação artística na escola	Luciane Maria Schlindwein (Universidade Federal de Santa Catarina) Aline Santana Martins (Universidade Federal de Santa Catarina) Rafael Dias de Oliveira (Universidade do Estado de Santa	O artigo é parte de pesquisa que investiga a educação estética na escola, a partir dos estudos de Vigotski e das relações entre arte, imaginação e ato criador na constituição da subjetividade. Problematisa-se o papel do professor frente aos desafios do desenvolvimento estético da criança no ambiente escolar. O texto apresenta análises de uma intervenção artística denominada Plunct Plact Zum: vivências de criação artística realizadas com sons e sombras com criança sem um planeta-fantasia, desenvolvido por professores de artes, em aulas de música, em uma escola pública.	Estética; Ensino-aprendizagem; Escola; Arte; Infância

	Catarina)		
Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora	Vera Lúcia Trevisan de Souza (Pontifícia Universidade Católica de Campinas) Lilian Aparecida Cruz Dugnani (Pontifícia Universidade Católica de Campinas) Elaine de Cássia Gonçalves dos Reis (Pontifícia Universidade Católica de Campinas)	O presente artigo destaca a arte, em sua dimensão humanizadora e potencial para afetar o sujeito, como instrumento de trabalho do psicólogo no favorecimento da constituição de formas mais elaboradas de o sujeito ser, estar, pensar e agir no mundo. As proposições apresentadas se assentam nos conceitos de Vigotski, notadamente aqueles da “Psicologia da Arte”, defendendo a potência dessa linguagem para fazer emergirem emoções, contradições e a reflexão, como meios de fazer avançar a consciência sobre si e sobre o mundo. Assumindo essa perspectiva, o artigo apresenta o relato de parte de uma pesquisa-intervenção realizada em uma escola da rede pública estadual de Ensino Fundamental II e Médio, com turmas do ensino médio noturno, focalizando a expressão de uma das estudantes, que elucida o caráter promissor da arte na promoção da imaginação de adolescentes.	Arte (Psicologia); Imaginação; Psicologia histórico-cultural; Psicologia educacional
La construcción social de las emociones estéticas: análisis de los procesos de formación de instrumentistas	René Rickenmann (Universidad de Ginebra)	A literatura sobre a problemática das relações entre música e emoções mostra, que grande parte dos trabalhos baseiam-se numa perspectiva "internalista e subjetiva", da qual desprende-se um modelo de funcionamento no que as emoções são geralmente um efeito o uma resposta da música como estímulo. O modelo histórico-cultural de desenvolvimento das emoções (Vygostki, 2004) deixa-nós abordar esta problemática desde uma perspectiva mais contextual e tendo em conta a dimensão culturalmente construída da realidade humana (§1). Por um lado, esta concepção tem em conta os processos de dupla mediação das obras, em tanto que produtos culturais e em tanto que práticas sociais especializadas, como vector de desenvolvimento (§2). Desde uma análise clínica das situações didáticas de formação (§3) abordamos uma definição das relações estéticas às obras como um dos principais campos para o desenvolvimento emocional, e analisamos as mediações de formação que as transformam (§4). A análise de um tipo de	Educação estética, Teoria das emoções, Clínica didática, Etnomusicologia.

		caso particular, o da formação dos músicos interpretes a "uma interpretação musical própria da música tradicional dos Andes" permite para nós, abordar a problemática da transmissão cultural no desenvolvimento das emoções (§5) e abrir dicas sobre pesquisa da relação música-emoções (§6).	
A unidade educação-música: educação musical na teoria histórico cultural	Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves (Universidade de Brasília) Patrícia Lima Martins Pederiva (Universidade de Brasília)	O presente artigo é uma pequena síntese de uma Tese de Doutorado que teve como objetivo geral materializar uma educação musical baseada nos princípios extraídos da teoria histórico-cultural de Vygotsky de perspectiva marxista e spinozista, auxiliando a conceber a música como atividade educativa calcada na unidade educação-música voltada para a educação do desenvolvimento da musicalidade das pessoas. Nesse sentido, demonstraremos ao longo deste texto alguns fundamentos da teoria histórico-cultural que se tornaram necessários para a defesa de outro modo possível de educação musical.	Educação musical; Teoria histórico-cultural; Vygotsky; Spinoza; Marx
Naturalização da vida: uma crítica ao esforço em naturalizar a infância e a musicalidade das crianças	Andréia Pereira de Araújo Martinez (Universidade de Brasília)	A infância é uma etapa da vida humana caracterizada, por alguns ideários sociais, como algo natural. De modo semelhante, a criança e o desenvolvimento de sua musicalidade transitam em meio a essas percepções, em que ocorre um esforço de naturalização da atividade humana. Este artigo parte de uma pesquisa de doutorado e aborda tal questão tendo a perspectiva histórico-cultural como pressuposto teórico, lançando um olhar reflexivo e questionador para esse fenômeno, preconizando que a existência humana extrapola as determinações naturais, pois é engendrada pelas relações sociais e culturais, historicamente constituídas.	Infância; Criança; Musicalidade; Naturalização da vida; Atividade humana
A organização do meio social educativo para a criação musical na educação infantil	Sônia Regina dos Santos Teixeira (Universidade Federal do Pará) Ana Paula de Araújo Barca (Secretaria de Educação do Estado)	Este artigo discute a organização do meio social educativo para a criação musical na infância, a partir da teoria de Vygotsky e de uma pesquisa realizada com crianças da educação infantil de uma comunidade ribeirinha da Amazônia. Os resultados demonstram que o meio social educativo organizado pela professora, envolvendo as relações das crianças com o tempo, espaços, materiais e pessoas, possibilitou a livre expressão e a criação musical. Conclui-se que o conceito de meio social educativo é potente para	Música na educação infantil; Criação musical na infância; Teoria de Vygotsky

	do Pará)	fundamentar um trabalho pedagógico direcionado à criação musical na infância.	
“Vamos brincar de compor?” experiências com criação na educação musical formal	Kátia Maheirie (Universidade Federal de Santa Catarina) Fábio Ramos Barreto (Prefeitura Municipal de Florianópolis)	O artigo analisa experiências na docência em música no ensino fundamental em duas escolas no sul do Brasil, compreendendo a criação como foco e condição para tal. Foram distribuídos instrumentos e produtos musicais, tecnologias de gravação e outras objetivações artísticas como material para os alunos produzirem um novo produto. O processo de criação foi analisado a partir de observações e conversas informais registradas em diário, áudio e vídeo. O processo de criação pode produzir músicas e criar laços de reciprocidade, autoestima e autonomia, fortalecendo singular e coletivamente os sujeitos.	Educação musical; Processo de criação; Composição
Educação musical na escola: valorizar o humano em cada um de nós	Olavo Pereira Soares (Universidade Federal de Alfenas) Rosimeire Bragança Cerveira (Universidade Federal de Alfenas) Suely Amaral Mello (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”)	O presente artigo analisou dados de pesquisa desenvolvida com alunos atendidos por um programa de escola pública em tempo integral, 90% desses em situação de vulnerabilidade social. Os dados foram coletados pela professora de música que realizava pesquisa acadêmica sobre a temática. O objetivo foi demonstrar que a educação musical na escola pode adotar uma perspectiva humanizadora, quando educar em música significa possibilitar a aprendizagem da música como fenômeno histórico, social e cultural, passível de ser compreendida e produzida por todos os seres humanos.	Educação musical; Humanização; Perspectiva histórico-cultural

Fonte: do autor.