

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A ATIVIDADE MUSICAL E A CONSCIÊNCIA DA PARTICULARIDADE

Patrícia Lima Martins Pederiva

Brasília, 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A ATIVIDADE MUSICAL E A CONSCIÊNCIA DA PARTICULARIDADE

Patrícia Lima Martins Pederiva

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor.

Brasília, março de 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

A ATIVIDADE MUSICAL E A CONSCIÊNCIA DA PARTICULARIDADE

Patrícia Lima Martins Pederiva

Orientadora:
Elizabeth Tunes

Comissão Examinadora:

Dra. Elizabeth Tunes, UnB
(Orientadora);
Dra. Maria Helena da Silva Carneiro,
UnB
Dra. Cristina M. Madeira Coelho UnB
(suplente);
Dr. Ricardo D. Freire, UnB;
Dr. Afonso C. T. Galvão, UCB;
Dr. Roberto Bartholo, UFRJ.

Para meu esposo João
Henrique e para minhas filhas
Marta, Alice e Luiza.

AGRADECIMENTOS

A Deus e aos amigos espirituais;

Aos meus pais avó e familiares, sempre presentes;

Ao apoio fundamental do Maestro Carlos Galvão, diretor da Escola de Música de Brasília;

Ao generoso acolhimento de Bob, Larissa e Ravi.;

Às importantes considerações de Gabriela Tunes;

Aos valiosos momentos de estudo com Roberto Bartholo;

A Nádia Maria Queiroz, por todas as carinhosas revisões;

A sempre dedicada amiga, estudiosa e pesquisadora, Simone Lacorte Recova;

Aos profissionais amigos que me fornecem suporte físico, emocional e espiritual e que me auxiliaram, cada um ao seu modo, a estar inteira, de corpo e alma, para dedicar-me a esse trabalho: Bianca Nazário, Alessandra Vinhais e Wilson Oliveira Miranda;

Aos membros da comissão examinadora.

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar a musicalidade em perspectiva histórico-cultural, o que significou compreender sua gênese, estrutura e função em momentos históricos diferenciados, a saber, na história natural, na história cultural, bem como em momentos de ruptura que implicam transformações nos modos de experienciar e vivenciar a musicalidade, seja em sua forma natural de expressão, seja na atividade musical propiciada pela música. O instrumento metodológico utilizado foi a análise genético-psicológica de Vigotski, que possui por base a filosofia de Spinoza e o materialismo dialético marxista. Procedendo dessa forma, foi possível compreender que a musicalidade, em sua base biológica, atrelada à fala, é um dom natural de caráter universal. Na cultura, distanciando-se da fala, ela se transforma, trilhando aí novos caminhos, uma nova síntese, assumindo novas dimensões psicológicas e novos significados perante a cultura. Em relação à obra de arte, na experiência musical, criam-se condições de possibilidade para o surgimento de um novo tipo de consciência na atividade psicológica do homem, a consciência da particularidade, que auxilia na organização e no controle das próprias emoções. No desenvolvimento histórico da atividade musical, inicia-se a institucionalização escolarizada da musicalidade, processo este ancorado em valores ideológicos e mercantilistas que limitam a expressão musical, domesticando e solapando as possibilidades musicais expressivas e criativas do homem. Crê-se que tais condições poderiam ser transformadas mediante a vivificação de condições ontológicas que também são emancipadoras, a igualdade, a liberdade, a vontade, a ética, a imaginação e a criação, experienciadas em meio a relações autênticas e convencionais.

Palavras-chave: atividade musical, consciência da particularidade, musicalidade, perspectiva histórico-cultural.

ABSTRACT

The intent of this study was to analyze the musicality in a historical cultural perspective, which resulted in the understanding of its genesis, structure and function in different historical moments. Particularly, in the natural cultural history as well as in rupture moments that involved changes in the ways of experiencing the musicality, whether it be in its natural way of expression or in the musical activity provided by music. The methodology tool was the Vigostski's genetic psychological analyzes which is based on the Spinoza's philosophy and the Marxist dialectic materialism. The obtained results revealed that the musicality in its biological basis linked to the speech is a natural universal gift. Culturally, aside from the speech, the musicality changes and starts following new pathways, a new synthesis assuming new psychological dimensions and new meanings in view of the culture. Regarding the art masterpiece in the musical experience there are conditions and possibilities for a new type of consciousness in man's psychological activity, the consciousness of particularity, which helps with the organization and control of the emotions themselves. In the historical development of the musicality activity, the institutionalization of musicality at schools begins. This so-called process consists of ideological and mercantilistic values that restrict the musical expression confining and harming the musical and creative expressions of man. It is believed that such conditions could be changed through the vivification of anthropological conditions that also emancipate the equality, liberty, will, ethics, imagination as well as creation experienced through authentic relations and sociability.

Key words: musical activity, consciousness of particularity, musicality, historical cultural perspective.

RÉSUMÉ

On a cherché à analyser la musicalité sous une perspective historique et culturelle, cela veut dire, comprendre sa genèse, son structure et sa fonction en des moments historiques différents, comme dans l'histoire naturelle, dans l'histoire culturelle, aussi bien que dans des moments de rupture qui entraînent des transformations aux manières de vivre la musicalité, soit à sa forme naturelle d'expression ou à l'activité sociale propiciée par la musique. L'analyse génétique psychologique de Vygotski a été employée comme l'outil méthodologique, car elle a comme base la philosophie de Spinoza et le matérialisme dialectique de Marx. Les résultats de notre recherche montrent que la musicalité de base biologique, liée à la parole, est un don naturel et universel.. Dans la culture, en s'éloignant de la parole, elle se transforme à la poursuite de nouveaux chemins, d'une nouvelle synthèse, cela lui exige de nouvelles dimensions psychologiques et de nouveaux significats devant la culture. En ce qui concerne l'oeuvre d'art dans l'expérience musicale, on se fabrique des conditions de possibilité pour l'apparition d'un nouveau type de conscience dans l'activité psychologique de l'homme: la conscience de la particularité, ce qui aide dans l'organisation et contrôle des émotions chez l'homme. Dans le développement historique de l'activité musicale, on commence l'institutionnalisation scolarisée de la musicalité, ce processus est ancré à des valeurs idéologiques et mercantilistes qui bornent l'expression musicale, maîtrisant et écorchant les possibilités expressives et créatives de l'homme. On croit que telles conditions pourraient se transformer vis-à-vis à l'action de vivre des expériences de conditions ontologiques qui sont aussi émancipantes, comme l'égalité, la liberté, la volonté, l'éthique, l'imagination et la création, vécues au milieu de rapports authentiques et de convivialité.

mots-clé: activité musicale, conscience de la particularité, musicalité, perspective historique et culturelle

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Bicudo	29
FIGURA 2 – Gibão comum	30
FIGURA 3 – Chimpanzés	31
FIGURA 4 – Níveis de funcionamento da música e da linguagem	46
FIGURA 5 – Suspense e expectativa	105

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
RÉSUMÉ.....	VI
LISTA DE FIGURAS.....	VII
SUMÁRIO	VIII
ADULTOS	X
PRIMEIRAS PALAVRAS	11
APRESENTAÇÃO: O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	13
TESE E PROPOSIÇÕES.....	17
1 PRIMEIROS MODOS DE MANIFESTAÇÃO DA MUSICALIDADE	19
1.1 Introdução	19
1.2 Sobre o método: análise do processo.....	23
1.3 A musicalidade nos animais.....	26
1.4 A comunicação sonora do homem biológico.....	35
2 A MUSICALIDADE E AS LEIS HISTÓRICO-CULTURAIS	39
2.1 Leis histórico-culturais: novas eras no desenvolvimento humano.....	39
2.2 A Musilinguagem	44
2.3 O homem cultural.....	49
2.4 Momentos de ruptura	54
2.5 O surgimento de novas categorias na tradição clássica como indícios da apropriação da expressão musical.	66
2.6 A invenção da amusicalidade	69
3 ASPECTOS PSICOLÓGICOS DA MÚSICA	72
3.1 A música como arte.....	72

3.1	Estética e Psicologia	78
3.2	O estudo das emoções	93
3.3	O papel da atividade musical no desenvolvimento psicológico	103
3.4	A consciência da particularidade.....	110
4	A INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLARIZADA DA ATIVIDADE MUSICAL.....	117
4.1	O significado da escolarização na sociedade atual	117
4.2	A escolarização da atividade musical.....	122
4.3	O destino da diversificação.....	139
4.4	Convite à emancipação	144
4.5	Palavras finais	157
	REFERÊNCIAS	159
	TRABALHOS PUBLICADOS COM BASE NA TESE	164
	ANEXO A – A MÚSICA SEM DOM OU A MÚSICA COMO DOM PARA TODOS QUE SE QUEREM MÚSICOS (Музыка. без дара или музыка как дар для всех, кто тех хочет быть музыкантом).....	165
	ANEXO B – MUSICALIDADE, FALA EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES	178
	ANEXO C – A GERAÇÃO E CRIAÇÃO DE PESQUISA SOBRE MUSICALIDADE: CONFUSÕES CONCEITUAIS.....	187
	ANEXO D – CRÍTICA À ESCOLARIZAÇÃO DA ATIVIDADE MUSICAL	196

ADULTOS¹

(MAIAKOVSKI)

Os adultos fazem negócios.
 Têm rublos nos bolsos.
 Quer amor? Pois não!
 Ei-lo por cem rublos!
 E eu, sem casa e sem teto,
 com as mãos metidas nos bolsos rasgados,
 vagava assombrado.
 À noite
 vestis os melhores trajes
 e ides descansar sobre viúvas ou casadas.
 A mim
 Moscou me sufocava de abraços
 com seus infinitos anéis de praças.
 Nos corações, nos relógios
 bate o pêndulo dos amantes.
 Como se exaltam as duplas no leito do amor!
 Eu, que sou a Praça da Paixão,
 surpreendo o pulsar selvagem
 do coração das capitais.
 Desabotoado, o coração quase de fora,
 abria-me ao sol e aos jatos d'água.
 Entrai com vossas paixões!
 Galgai-me com vossos amores!
 Doravante não sou mais dono de meu coração!
**Nos demais - eu sei,
 qualquer um o sabe -
 O coração tem domicílio
 no peito.
 Comigo
 a anatomia ficou louca.
 Sou todo coração -
 em todas as partes palpita.**
 Oh! Quantas são as primaveras
 em vinte anos acesas nesta fornalha!
 Uma tal carga
 acumulada torna-se simplesmente insuportável.
 Insuportável
 não para o verso
 de veras.

¹ Maiakóviski, Vida e Poesia. São Paulo: Martin Claret, 2006 Tradução de Emílio Guerra e Manuel Fresnot.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Por que Vigotski?

Foi na psicologia histórico-cultural, mais especificamente em Vigotski que, por sua vez, construiu suas bases no monismo de Spinoza, que encontrei e continuo descobrindo um dos mais ricos mananciais de entendimento do homem, da atividade humana e da vida a que tive acesso até o momento. Juntamente a isso, encontrei no departamento de Educação da UnB, na pessoa da Profa. Dra. Maria Helena Carneiro e, principalmente, de minha orientadora, Prof. Dra. Elizabeth Tunes, o acolhimento necessário para o desenvolvimento desse trabalho. Por meio de Elizabeth Tunes, pude ouvir o ressoar da voz autêntica de Vigotski e estou também aprendendo a deixar que ele fale por si.

Vigotski foi recém descoberto pelo ocidente, praticamente nas últimas décadas do século XX. Na própria Rússia, há tão pouco tempo União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, ele foi proibido durante muito tempo. Ainda hoje, é uma fonte que jorra abundante para a compreensão de várias atividades da vida humana. Os avanços neurocientíficos apenas têm corroborado as bases teóricas desse autor. Muito há ainda a saber sobre esse homem e essa perspectiva de mundo que, apesar da dificuldade de sua língua materna para nós ocidentais e dos problemas nas traduções, resiste ao nosso ocidentalismo impregnado de verdades científicas, ideologias mercantilistas, hierarquias, normatizações, padrões, normas, testes avaliadores de inteligência e de aprendizagem humana, entre outras coisas mais.

Tudo isso eu também tenho aprendido com você, Profa. Dra. Elizabeth Tunes, minha orientadora, amiga e mestra, a quem muito agradeço pela convivência e amizade. Agradeço também à equipe companheira, amiga, dedicada, competente, trabalhadora e incansável que compartilha verdadeiramente comigo este percurso, Carla Tercei, Carolina Freire, Elisângela Peraci, Elzimir Gonzaga, Ingrid Lilian Raad, Penélope Ximenes, Tereza Mudado, Yara Assis, Zoia Prestes e, mais recentemente, Jackelyne Cintra.

Vivenciar este doutorado tem sido um grande prazer em minha vida. Cada segundo é marcado pelo estudo sério, dedicado, competente e aprofundado, em ambiente convivencial, pela liberdade de escolhas e pelo diálogo, presente em cada pessoa dessa confraria acadêmica e, principalmente, em minha orientadora, quem admiro profundamente. Elizabeth Tunes é tradução de respeito, humildade, autenticidade, criação, liberdade, diálogo e sabedoria. Ela é o exemplo de tudo o que tenho estudado. Fortalece-me enquanto pessoa e me faz acreditar ainda mais no caminho que penso pode ser vivenciado quando se trata de Educação. É ela também que tem me ensinado com seu exemplo que, para entender Vigotski, não basta um projeto ou tese de doutorado. Para entender Vigotski é preciso um projeto de vida.



Lev Semionovich Vigotski

(17/11/1896_11/06/1934)

Um sentimento de afeto muito especial me ligou durante décadas a esse autor, a quem me sinto tão agradecido como aos meus melhores mestres ainda vivos

(Ivan Illich no livro *En el vinedo del texto*, referindo-se à Hugo de San Victor)

APRESENTAÇÃO: O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

[...] Só privilegiados têm ouvido igual ao seu, eu possuo apenas o que Deus me deu [...] Você com sua música esqueceu o principal, que no peito dos desafinados também bate um coração.

(JOBIM, “Desafinado”)

Este trabalho visa examinar as conseqüências da escolarização da musicalidade para a aprendizagem e para a criação musical. Justifica-se pelo fato de que, ainda que pesquisadores e educadores musicais muito se esforcem em busca de compreender modos eficientes para o ensino-aprendizagem nesse campo, o mito do dom inato, de corpos prontos para a atividade musical permanece, gerando, para os que não os possuem, um aprendizado psicologicamente fadado ao fracasso (PEDERIVA, 2005).

A expressão musical por meio de instrumentos é considerada como domínio de raros seres - visão que se faz presente na sociedade de um modo geral e, principalmente, no contexto das escolas de música especializadas e nos conservatórios - e o músico, um ser mítico. Por sua vez, aqueles que não se adaptam ao padrão de aprendizagem estabelecido pela escola de música formal, ou seja, o padrão de corpos previamente aptos para a atividade - tônus muscular apropriado, audição capaz de reconhecer e identificar freqüências, resposta física rápida para a execução de ritmos, reconhecimento e reprodução de tempos e dinâmicas, entre outros - são excluídos. São entendidos como uma espécie de seres amusicais, ou seja, pessoas que não possuem, de acordo com essa visão, capacidade e habilidades inatas para serem músicos. A crença no mito do dom musical, no dom de poucos e para poucos, implica, dessa forma, um distanciamento entre seres humanos e a música. Gera descrença nas possibilidades humanas e, assim, a exclusão. E, de fato, no âmbito do ensino formal da música, a exclusão é um

acontecimento, ainda que veladamente praticado e discursivamente negado entre professores (PEDERIVA, 2005).

De um modo geral, o processo formal de ensino-aprendizagem da música ocorre com base no modelo tutorial. Ao professor cabe tecer a pauta de aprendizagem do aluno, marcada pela ênfase na repetição e pela busca de um padrão consensual de virtuosismo. Ao aluno cabe aderir à pauta do professor, ainda que não lhe confira qualquer sentido pessoal, abandonando seus desejos e intenções musicais, distanciando-se e alienando-se de seu ambiente social musical imediato. É assim que o ensino formal de música transmite, em seu currículo oculto, para usar uma expressão adotada por Illich (1979), a ideologia segundo a qual há um tipo de música, a verdadeira música, de qualidade, que é ensinada na escola e outro vulgar, de qualidade duvidosa, que faz parte do cotidiano da vida. Criam-se, então, dois universos musicais distintos, não poucas vezes até tomados como antagônicos, com pouca comunicação entre si, se alguma existir.

Além disso, as fitas métricas inseridas no campo da educação para medir capacidades e habilidades humanas são instrumentos de enquadramentos a normas monopolizadas que induzem a idéia de dificuldades de aprendizagem e geram a construção de teorias e métodos baseados em pressupostos equivocados. Essas pseudo-dificuldades são criadas socialmente quando se busca racionalizar a instituição de normas como metas para atividades sociais. Elas são a manifestação concreta da realidade instaurada pela ideologia do dom.

O etnomusicólogo John Blacking, em meados do século XX, já alertava para o fato de que a educação musical está atrelada às concepções deterministas de musicalidade e que mudanças conceituais, tendo por base um entendimento da universalidade da música, poderiam trazer implicações diretas para a prática pedagógica. Blacking afirma:

Se minha hipótese sobre a origem biológica e social da música está correta, ou parcialmente correta, isso poderia afetar as avaliações da musicalidade e os padrões da

educação musical [...] Eu começo a entender como a música pode tornar-se uma intrincada parte do desenvolvimento da mente, do corpo e de relações sociais harmoniosas [...] (BLACKING, 2000, pp. xi-xii)².

De acordo com Blacking (2000), testes e estudos em psicologia da música ainda não compreenderam a natureza da musicalidade, principalmente devido ao seu viés etnocêntrico que ocasionou diferentes escolas de pensamento. As teorias geradas com base na Gestalt, por exemplo, não levam muito em consideração a importância da experiência cultural no desenvolvimento e seleção da capacidade dos sentidos. Para o autor, testes de musicalidade são uma espécie de distorção da verdade porque a percepção estaria relacionada a um meio familiar próprio, o que testes etnocêntricos costumam desconsiderar. A discriminação de intervalos, por exemplo, é desenvolvida na e pela cultura, podendo haver falhas na percepção e decodificação de intervalos melódicos que não possuam significado em um determinado contexto musical. O mesmo acontece com testes que se referem ao timbre e à intensidade. Na educação musical ocidental, crianças costumam ser julgadas como musicais ou não musicais por sua *performance*, ou, ainda, pela habilidade de decodificação de símbolos musicais. Mas existem sociedades onde a criação e a participação na atividade musical do grupo cultural é mais importante que a escrita e a decodificação de símbolos (BLACKING, 2000). Assim, não faz sentido pensar que os signos sejam anteriores à musicalidade. Ele considera que para entender a musicalidade humana é necessário compreender as peculiaridades de cada música em cada contexto. No mundo, existem tantas manifestações musicais quantas línguas e religiões. De acordo com o autor:

Minha sociedade clama que um limitado número de pessoas são musicais e ainda assim comporta-se como se todas as pessoas possuíssem a capacidade básica, sem a qual uma tradição musical não pode existir - de ouvir e distinguir seus padrões sonoros [...] Na cultura européia, ensina-se que nem todas as pessoas são musicais, e que umas são mais

² Todas as traduções doravante efetuadas são da própria autora deste trabalho.

musicais que outras [...] Sou levado a discordar dessa teoria. O dogma capitalista fala que poucas pessoas são musicais, mas a experiência capitalista relembra grandes sucessos como o filme *The sound of music* [...] (BLACKING, 2000, pp.8-9).

Como a indústria musical conseguiria gerar tanto dinheiro se, de algum modo, não reconhecesse uma musicalidade comum a todos? Talvez, nesse paradoxo apontado por Blacking, possam encontrar-se as bases da exclusão de muitos que ocorre no campo da educação musical.

Pergunta-se, então: em que condição emergiu o modo excludente de conceber a atividade musical humana? Como compreender música e musicalidade em meio a esse paradoxo? Como o processo pedagógico pode ser enriquecido por meio dessa reflexão? São essas as preocupações que norteiam este trabalho.

TESE E PROPOSIÇÕES

Neste trabalho, buscou-se de demonstrar que a institucionalização da música, fundamentada em bases equivocadas, resulta na desvalorização das diferentes formas de expressão da musicalidade humana e a sua afirmação como dom natural, mas de caráter não universal, limita a expressão musical das pessoas.

Para tanto, procedeu-se do modo que segue. Construiu-se uma argumentação buscando demonstrar que:

1. A musicalidade humana é um dom natural de caráter universal;
2. No processo de desenvolvimento histórico do homem, a expressão musical de caráter natural transforma-se em atividade cultural, transformando, assim, a própria musicalidade e seus modos de manifestação;
3. A música possui um significado psicológico e cria condições para o desenvolvimento de um tipo específico de consciência no homem; a consciência da particularidade;
4. A institucionalização escolarizada da atividade musical, processo este ancorado em valores ideológicos mercantilistas, limita a expressão musical, domesticando e solapando as possibilidades musicais expressivas e criativas do homem.

Afirma-se, por fim, que a expressão musical deve, em sua diversidade de modos de manifestações, estar presente na formação do ser humano, ser respeitada e revelar-se em sua plenitude nos modos em que este desejar exprimir-se, sem distinções de valor.

Formulada a tese e suas proposições, estruturou-se o trabalho em quatro capítulos:

1. Primeiros modos de manifestação da musicalidade: capítulo em que se examina a filogênese da musicalidade, seu surgimento como sistema de comunicação em estreita relação com a fala e seu caráter biológico universal;
2. A musicalidade e as leis histórico-culturais: texto em que se apresenta uma discussão dos modos de transformação da musicalidade de base biológica em atividade cultural;
3. Aspectos psicológicos da música: com base na perspectiva histórico-cultural, nesse capítulo, é analisada a obra de arte musical, suas implicações para o desenvolvimento do homem e sua relação com as emoções. Também, são analisadas as condições para a emergência de um tipo específico de consciência propiciada pela música.
4. A institucionalização escolarizada da atividade musical: nesse último capítulo, examina-se espaço-temporalmente os modos de funcionamento da instituição musical escolarizada e as profundas relações que ela estabelece com a mercantilização do humano, bem como o tratamento dessa expressão enquanto produto, suas implicações e conseqüências, buscando-se sugerir, por fim, novas bases para a vivência da musicalidade na atividade musical.

1 PRIMEIROS MODOS DE MANIFESTAÇÃO DA MUSICALIDADE

Se o mistério da pobreza não for causado pelas leis da natureza, mas pelas nossas instituições, grande é o nosso delito.
(DARWIN)

Devemos, no entanto, reconhecer, como me parece, que o homem, com todas as suas nobres qualidades, ainda sofre em sua prisão corpórea a indelével marca de sua humilde origem.
(DARWIN)

1.1 Introdução

Neste capítulo investiga-se como a musicalidade surge no homem. Para tanto, buscou-se examinar sua gênese, função e estrutura e fazer uma análise sintética de sua história natural. No exame da gênese, identificou-se o seu componente biológico e universal, elemento fundante do fazer musical. No da função, seus modos de emprego e, no da estrutura, sua organização interna. Trata-se aqui da expressão musical nos animais, no homem primitivo e no *Homo sapiens*. Mas, antes de passar a essa análise, seria interessante examinar o que tem sido entendido, por diversos autores, como música e musicalidade.

As definições de música e de musicalidade têm estado intimamente ligadas uma à outra. Para cada tipo de música e de código musical existe um modo determinado de execução que envolve uma ação relacionada à sua expressão e que possui padrões específicos. Costuma-se, assim, delimitar a musicalidade no terreno da habilidade da interpretação e execução de uma determinada música em um determinado contexto.

Contudo, ao demarcar a musicalidade somente no campo de sua decodificação e expressão, restringem-se algumas possibilidades importantes. Ao fazê-lo, a musicalidade fica circunscrita ao contexto musical a que se refere, sendo a pessoa musical apenas aquela que domina o repertório de signos e a expressão pertinente à conjuntura delimitadora da musicalidade. Ou seja, confunde-se música e musicalidade, tornando-se

a pessoa meramente uma ferramenta de sua criação. Seria o mesmo que definir fala (musicalidade) apenas pelo que é falado (música), não importando a pessoa que fala e nem aquela a quem se fala. Talvez seja uma forma de manutenção do paradoxo a que Blacking (2000) se refere, ou seja, as pessoas são tratadas como amusicais e muitas vezes excluídas da atividade musical, em uma sociedade que avalia a musicalidade, que diz quem é ou não musical, quem pode ou não participar dessa atividade, mas cuja indústria é alimentada pelo reconhecimento tácito de uma musicalidade universal que supõe que todos possam distinguir, de alguma forma, os apelos e as mensagens de um código musical. O que esse paradoxo poderia revelar? E isso acontece nas próprias formulações teóricas, quando os autores empregam os termos como sinônimos e utilizam-nos de uma forma confusa como se verá a seguir.

Questões como o que é música, quais são suas origens evolucionárias, para que serve, por que todas as culturas possuem manifestações musicais, quais são os fatores universais e os comportamentos musicais nas diversas culturas, foram preocupação da musicologia comparativa, na primeira metade do século XX, principalmente na escola de Berlim. Após a segunda grande guerra, entretanto, a abordagem evolucionária ficou obscurecida, pois havia um racismo muito forte na Europa, em especial na Alemanha, o que levava a uma rejeição à tendência nascente de uma concepção universalista existente na antropologia da música e na musicologia. A corrente universalista reaparece no final da década de 80 do século XX, encontrando suporte em pesquisas na área de biomusicologia, termo cunhado por Wallin, em 1991. A biomusicologia engloba a musicologia evolucionária - origens da música, a canção animal, seleção natural pela evolução musical, evolução musical e evolução humana - a neuromusicologia - processamento musical cerebral, mecanismos neurais e cognitivos do processamento musical, habilidades musicais e ontogênese da música - e a musicologia comparativa - funções e usos da música, vantagens e custos do fazer musical, fatores universais do sistema musical e comportamento musical (BROWN, MERKER e WALLIN, 2001).

Brown et al (2001) afirmam que ainda não há um acordo sobre uma definição de música. Segundo eles, cada um define música com base em seu próprio parâmetro e isso dificultaria ainda mais uma demarcação clara do termo. Mais que uma função cultural especializada, a capacidade musical, para eles, implicaria uma competência biológica específica. Tal competência envolveria seleção sexual, coordenação, coesão e

cooperação em um grupo e, ainda, comunicação, pressupondo que música e linguagem desenvolvem-se conservando alguma relação entre si. Na perspectiva evolutiva existe também a tentativa de compreender música por meio do entendimento da fala. Entre os primeiros teóricos que estudaram o assunto, de acordo com o autor, estão Spencer, que entendia a canção como uma fala emocionalmente intensificada; Darwin, para quem a música seria remanescente dos ancestrais animais do homem e a fala, posterior à música; e Richard Wagner, que considerava a linguagem e a música como possuidoras de raízes comuns.

De acordo com Révész (2001), um dos conceitos mais controversos no campo da música é o de musicalidade. No senso comum, para o autor, essa não é uma palavra que possua um significado concreto. É utilizada, em geral, como sinônimo do *ser musical*, ou seja, aqueles que têm habilidade para música, em oposição ao *amusical*, aqueles que não possuem habilidades musicais, o que demanda, segundo Révész (2001), uma classificação tipológica do ser musical em oposição ao *não ser musical*. Para ele, contudo, uma demarcação entre as duas supostas categorias (musical e amusical) não pode ser prontamente feita, pois haveria que se compreender o que estrutura tanto uma quanto outra classe. Assim, o autor entende como pessoa musical aquela que é criativa, ou, ainda, que possui competências de interpretação, de discriminação, capacidades emocionais, entre outras. Argumenta também que algumas pessoas poderiam possuir alguns desses atributos da musicalidade em detrimento de outros. Dessa forma, haveria apenas *sintomas da musicalidade*, que têm sido utilizados para diagnosticar a musicalidade humana. Nota-se que o próprio termo empregado, ou seja, sintomas, indica o quanto o vocabulário das ciências da saúde, que possuem uma tradição de diagnóstico, penetrou com todo seu significado no campo da avaliação em música.

A concepção de Merian (citado por CROSS, 2003) assegura que a música é um comportamento universal. Mas, apresenta-se como um fenômeno singular pelo fato de que o que poderia ser compreendido como música por uma cultura seria concebido apenas como barulho ou ruídos sem nexo para outras,. De acordo com essa acepção, a música poderia ser entendida como tal somente em determinado contexto. Ainda sob esse ponto de vista, o sentido para o fenômeno musical seria construído com base em valores, convenções, instituições e tecnologias (CROSS, 2003).

Cross (2006 a) define musicalidade como uma capacidade humana compartilhada com seus ancestrais, principalmente os primatas. Música, para o autor, é algo mais do que sons padronizados. Sua acepção de música envolve as atividades humanas, tanto individuais quanto sociais, que obedecem a padrões temporais e englobam a produção e a percepção de som que não têm utilidade imediata evidente, ou referência consensual fixa. Segundo sua visão, que conforma com a de Blacking (2000), em cada cultura, a expressão sonora articular-se-ia a determinadas formas de expressão corporal. Para compreender a música e encontrar nela elementos universais, portanto, seria necessário reconhecer a inseparabilidade entre som e movimento (ação, que é uma produção corporal). Para o autor, o fruto das forças da evolução deveria ser identificado conjuntamente à predisposição humana para ser musical.

Já Aarom (2001) busca definir música com base em alguns critérios, que seriam: intencionalidade, periodicidade, simetria, presença de escala musical, ordenação, interação simultânea e repertório. Esses itens também estariam presentes nos sons dos animais que, desse modo, poderiam ser considerados como música. Também para Hauser (2001), os animais partilham do mundo da música e da musicalidade. Para o autor, música é a *voz do coração* e para compreender a musicalidade humana, nosso senso e capacidade musicais, seria necessário incluir a musicalidade dos animais, os quais também possuiriam suas manifestações sonoras.

Blacking (2000), por sua vez, define música como sons que são organizados pelos homens como resultado de padrões relacionais. Estudos do etnomusicólogo demonstraram que em outros grupos a musicalidade é encarada diferentemente do padrão europeu, que é comum na sociedade ocidental. Na cultura Venda na África, por exemplo, todos são considerados como pessoas musicais, capazes de ouvir e interpretar sua própria música. O autor se propôs a demonstrar o quão musical é o homem, título de um de seus livros (*How musical is man?*) e assim o fez, demarcando um novo modo de pensar o trato para com a musicalidade humana. Para o autor, o processo de produção musical é uma extensão de princípios gerais que expressam a organização humana.

Ao analisar essas formas de compreender música e musicalidade, nota-se que, além de não existir consenso sobre os termos, os dois conceitos são apresentados de forma

confusa pelos diversos autores. Em Aaron, Brown e Merian, por exemplo, música é definida como comportamento, capacidade e competência, que não são elementos característicos da música e sim da musicalidade. Assim, música e musicalidade são tratadas como sendo uma e a mesma coisa. Há ainda o problema de definir musicalidade, como em Revézs, por meio de atributos tais como criatividade, emoção, competência de discriminação, entre outros, que não são exclusivos do homem em atividade musical, mas podem estar presentes em outras atividades humanas.

Essa confusão conceitual pode estar ocultando fatos importantes do fazer musical e de suas formas. Talvez, aí esteja uma das chaves para a compreensão do paradoxo enunciado por Blacking. O paradoxo alimenta o produto e o produto não esclarece o processo. Ou seja, mantêm-se as condições de incompreensão do que seja a musicalidade, difundindo-se esse conceito, de certo modo, pelo próprio não esclarecimento e pela confusão gerada no seio de tais explicações. Para que a confusão cesse é preciso investigar o processo, analisar a gênese, a função e a estrutura do fenômeno por uma via dinâmico-causal. Não basta falar de um ou de outro separadamente. O que carece é a análise das origens e das relações que podem dar conta de explicar as diversidades existentes. É preciso, pois separar música de musicalidade para compreender ambos os fenômenos em sua gênese e, com base nisso, entender suas dinâmicas. Para realizar essa análise, optou-se por um enfoque psico-antropológico da atividade musical, conforme será esclarecido nos capítulos posteriores.

1.2 Sobre o método: análise do processo

Uma das tarefas mais importantes em uma investigação, para Vygotski (1982), é a busca pelo método que se revela no conjunto da obra, sendo ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado. Método e problema devem ser correspondentes. Assim, para cada objeto deve haver um método adequado. O papel da ciência, para o autor, é o de fornecer meios distintos de análise para identificar por trás das semelhanças exteriores as diferenças internas, seu conteúdo, sua natureza e sua origem. A dificuldade da análise científica decorre do fato de que a essência dos objetos, sua autêntica e verdadeira correlação não se ajustam diretamente às suas formas de manifestação externa. Importa conhecer o nexos real e as relações entre o externo e o interno que

constituem a base da forma superior de conduta, descobrindo as relações dinâmico-causais existentes na realidade.

Três pressupostos ancoram as reflexões de Vigotski quanto ao método e à análise psicológica (VYGOTSKI, 1995). Primeiramente, deve-se diferenciar a análise do objeto do julgamento do processo. As análises costumam recair sobre os objetos, o que faz com que um processo passe a ser entendido de forma estanque, decompondo-se-o em partes isoladas, o que o autor denomina de “lógica dos corpos sólidos” (VYGOTSKI, 1995, p. 100). A análise de um processo revela, por outro lado, a dinâmica dos momentos importantes que estabelecem sua tendência histórica. Tal concepção, de acordo com o autor, é dada pela psicologia genética. O objetivo dessa análise é estabelecer os momentos de desenvolvimento de um processo, voltando-se aos seus momentos iniciais, ou seja, convertendo o objeto em processo. Aí, as formas psicológicas fósseis³, que são condutas fossilizadas, comportamentos automatizados e não mais facilmente visíveis, transformados de alguma forma, podem ser estudados em movimento. Trata-se de ir do processo aos momentos isolados e não do objeto à suas partes. O segundo pressuposto consiste em contrapor as tarefas descritivas e explicativas da análise. Na ciência, a tarefa da análise é evidenciar as relações e nexos dinâmico-causais que constituem a base de um fenômeno. Desse modo, a análise se converte na explicação científica do que se estuda e não só na sua descrição. Devem-se evidenciar as relações efetivas ocultadas pela aparência externa de um processo, o que o autor denomina de análise genético-condicional, que possibilita o exame do surgimento e do desaparecimento das causas e das condições, bem como dos verdadeiros vínculos que estão na base de um fenômeno. O terceiro pressuposto advoga que a fossilização da conduta se manifesta, primordialmente, nos denominados processos psíquicos fossilizados ou mecanizados. Eles são processos que, pelo seu amplo funcionamento, foram repetidos milhões de vezes e se automatizaram, perdendo seu aspecto primitivo. Sua aparência não revela a sua natureza interior e perdem todos os vestígios de sua origem. Desse modo, um comportamento, aparentemente surgido na cultura e que em nada parece articulado com outras formas mais primitivas⁴, não seria mais do que algo transformado pela cultura e

³ Formas psicológicas fósseis são entendidas por Vigotski (1995) como comportamentos que foram experienciados pelo homem em seu processo evolutivo por diversas vezes, até tornarem-se automatizados.

⁴ A denominação primitiva é aqui utilizada no sentido de primeiras, ou primevas, sem qualquer cunho etnocêntrico ou hierárquico. Vygotsky (1996, p.96) afirma que “certos povos do chamado mundo não-civilizado [...] são comumente chamados de povos primitivos ou selvagens, naturalmente no sentido relativo

em seu próprio seio, no percurso filogenético, possuindo, assim, raízes naturais. Ao se compreender tais raízes, poder-se-ia entender melhor o processo. Ou seja, é preciso ir além de como a forma estagnada e automatizada do fenômeno se apresenta para tentar entendê-lo em movimento. É isso que estrutura o método na psicologia histórico-cultural.

Para Leontiev (1983, p. 2), somente a psicologia histórico-cultural conseguiu superar os problemas metodológicos existentes nas muitas faces da psicologia e efetivar a “[...] luta contra as concepções psicológicas idealistas, mecanicistas e biologizantes [...]”. Ela representou o começo de uma verdadeira psicologia materialista científica, superou a hipótese paralelista que conduz à compreensão da psique como um epifenômeno, o determinismo fisiológico que reduz a psicologia à fisiologia e as hipóteses dualistas de interação psicofisiológica, que afirmam que seria possível a ação da psique imaterial sobre os processos materiais que ocorrem no cérebro. Segundo a perspectiva histórico-cultural, a prática social se transforma e se cristaliza em forma de atividade. É nela que se deve buscar compreender a condição de possibilidade de formação e de desenvolvimento da consciência, que se engendra nos mais diversos modos em cada atividade.

No caso da atividade musical e da musicalidade, com base na perspectiva de Vygotski (1995), não é somente por meio da descrição de suas formas de manifestações que se pode elucidar o fenômeno. Ou seja, não é apenas caracterizando modos de comportamentos, diferenças entre formas de expressão musical em cada cultura, que se pode compreender a musicalidade. Sua explicação não se resume a isso. Os caminhos que percorre para que possa ser expressa como comportamentos não nascem no momento de sua manifestação. Nessa perspectiva, qualquer explicação da musicalidade que tenha por base suas formas exteriores explica a coisa pela própria coisa e é redundante, pois já se trata de uma forma fossilizada do fenômeno.

Crê-se que o comportamento manifesto seja uma síntese dialética de processos que precisam ser compreendidos em movimento e como atividade psicológica. O comportamento aparente é apenas uma parte do processo, uma das etapas posteriores.

da palavra. De pleno direito, esses povos não podem ser chamados de primitivos, porque todos eles parecem possuir um maior ou menor grau de civilização”.

Dever-se-ia buscar pelas estruturas internas que a caracterizam e entender sua essência, bem como compreender a relação entre o interno e o externo. É por isso que, nesse processo, faz-se necessário avaliar a história natural, a história cultural e os seus modos de relação ulteriores. A produção sonora dos animais revela a musicalidade destes. A musicalidade existe no reino animal. Ela é transformada pelo homem na cultura, em cada atividade musical. Música é o que os homens fazem e ela age como ferramenta de organização do trabalho humano (o que será analisado posteriormente).

1.3 A musicalidade nos animais

De acordo com Vygotsky (1996), o comportamento percorre três estágios principais de desenvolvimento. Os modos inatos de comportamento, entre eles, os instintos e os reflexos incondicionais representam o primeiro estágio e possuem a função de satisfazer as necessidades primordiais de um organismo. Autopreservação e reprodução são suas funções biológicas principais. Fundamentando-se e erguendo-se diretamente sobre o primeiro estágio do desenvolvimento do comportamento tem-se o segundo estágio que é o de treinamento, ou de reflexos condicionais. Não é um comportamento inato e provem das experiências individuais do animal. É resultante de aprendizagens específicas, treinamento e experiência acumulados individualmente. Origina novas conexões que são condicionais a estímulos ambientais que surgem sobre reações inatas. Os reflexos condicionais representam um mecanismo de adaptação mais flexível, sutil e refinado, permitindo que as reações instintivas possam se adaptar às condições individuais de existência de cada animal. O segundo estágio possui uma influência inversa sobre o primeiro estágio, já que os reflexos condicionais se sobrepõem aos incondicionais, alterando-os (VYGOTSKY, 1996). Nesse segundo estágio, pode-se situar também o comportamento operante tal como proposto por Skinner, que Vigotski não teve oportunidade de examinar, dada a época de seu falecimento. Nele, há um tipo de aprendizagem que possibilita a emergência de novas respostas do organismo com base na relação que ele estabelece com o meio.

Erguendo-se sobre o segundo estágio do comportamento e do desenvolvimento, surge, de acordo com Vygotsky (1996), o terceiro e último estágio para o reino animal, que não é o último para o homem (que caminhará para o estágio intelectual propriamente dito). É

constatado apenas no comportamento de macacos antropóides superiores. O terceiro estágio representa uma nova e complexa forma de combinações de reflexos condicionais. Resulta no surgimento de uma qualidade e forma de comportamento e de uma nova função biológica. É o estágio das ações intelectuais, que se desenvolve com base em uma complexa combinação de reflexos condicionais e poderíamos acrescentar, de comportamentos operantes, fazendo surgir uma nova forma de comportamento. Como um estágio novo e singular, o intelecto é a base sobre a qual se edificarão as formas superiores de comportamento humano (VYGOTSKY, 1996). Isso posto, pode-se passar mais especificamente ao exame da musicalidade nos animais.

A musicalidade pode ser encontrada anteriormente ao homem, ainda nos animais, como por exemplo, nos pássaros. De acordo com Cross (2006), a capacidade dos pássaros de cantar tem sido entendida como algo próximo da musicalidade humana. Pássaros são considerados como animais que possuem maior ritmo, tonalidade e variedade na produção de sons. Muitos desses sons são classificados como canções⁵. Uma das funções da expressão sonora nesses animais é a comunicação.

Slater (2001) afirma que, em diversas espécies, o som tem função sexual, pois os machos cantam para atrair as fêmeas. Pássaros também possuem um vasto repertório e, em algumas espécies, em constante mudança. Duetos também são executados por estes, o que poderia, de acordo com o autor, prover indícios das origens e funções do fenômeno do canto grupal humano. No canto em duetos, os pássaros participantes dessa atividade contribuem para a canção, possuindo, por vezes, uma alta precisão de tempo. As duplas podem ser formadas por machos e fêmeas, que usam notas diferentes, podendo alternar-se nas melodias. Para o autor, o fenômeno do canto dos pássaros indica claramente que os humanos possuem um ancestral musical.

Whaling (2001) relata que o aprendizado do canto dos pássaros abarca diferentes processos. Há uma primeira etapa de memorização e uma segunda, de repetição. Envolve a escolha da canção que servirá como modelo, bem como a recuperação do modelo adulto. Para aprender a cantar, muitos pássaros ouvem a canção de sua espécie

⁵ Aqui, canção não deve ser entendida como forma musical, mas tal como denominada pelos estudiosos de sons de pássaros, ou seja, seqüências de sons por eles emitidos.

durante certo período sensitivo no desenvolvimento. Se privados de escutar e memorizar canções, podem aprendê-las posteriormente em uma fase adulta, se monitorados, mas apresentarão alguma dificuldade para isso. A escolha da canção é guiada pelo instinto e os pássaros reconhecem o canto de sua espécie. As primeiras *performances* de suas canções apresentam irregularidade no tempo, hesitação na altura, problemas de afinação e na ordem de reprodução das notas e da melodia. Quando a repetição não é bem sucedida, eles repetem a canção por muitos meses, até aprender. A expressão sonora é vital para os pássaros. Elas permitem identificar indivíduos da espécie, bem como estabelecer e defender território. Papagaios e seus parentes também podem ser incluídos em uma lista de nove mil espécies de aves em que há aprendizagem do canto. No tocante a isso, os pássaros se aproximariam mais dos homens, das baleias e dos golfinhos (WHALING, 2001). Os bicudos são exemplos de pássaros que se distinguem pela variedade em seu canto:

Muito provavelmente, sejam os bicudos os pássaros silvestres criados em cativeiro, com o maior número de notas em um mesmo canto e com a maior diversidade de cantos catalogados. Não obstante os inúmeros dialetos regionais identificados, próprios de coletividades significativas, há ainda, a interpretação individual de um mesmo dialeto por espécimes diferentes. Cada bicudo impõe sua própria personalidade, no andamento, na voz e na melodia e acrescenta ou omite notas na execução do seu canto. Dificilmente encontraremos dois bicudos com cantos idênticos. Por mais semelhantes que sejam, mesmo executando as mesmas notas, cada um irá estabelecer suas próprias características ao executar seu canto (FEBRAPS, 2007).



Fonte: Guidotti (2007).

FIGURA 1 – Bicudo

Diversos mamíferos também apresentam comportamentos próximos às canções ou música dos seres humanos. Diferentes tipos de conduta que denotam expressão de estados afetivos, similares às formas de expressão da musicalidade humana, são também encontrados entre esse tipo de animais, indicando que há musicalidade em outras espécies. Isso sugere que o comportamento musical humano e o condicionamento de seus sistemas neurais seriam uma extensão dos atributos filogenéticos gerais (CROSS, 2006). Também em gibões pode-se encontrar exemplo de comportamento musical. Os Gibões, de acordo com Geissmann (2001), são primatas originários das florestas tropicais do sudeste da Ásia. Suas canções são séries de notas reconhecíveis pelas seqüências e padrões temporais. Podem durar de dez a trinta minutos, dependendo da espécie e do contexto em que se encontrem. Produzem oitavas musicais, subindo e descendo na escala por semitons. Cantam principalmente nas primeiras horas das manhãs. Vinte e seis espécies de primatas possuem diferentes tipos de canções. Cada espécie pode ser reconhecida por elas. Nos cantos em duetos há uma espécie de combinação entre parceiros em relação ao repertório e à interação vocal. O nível de complexidade das canções pode também variar. Essa complexidade se refere ao número de notas musicais, frases, freqüências e canções, principalmente entre os machos. Há também, em algumas espécies, variações rítmicas. As fêmeas de algumas espécies costumam terminar suas canções com uma grande seqüência repetida várias vezes. Os duetos ocorrem em espécies monogâmicas. Nos gibões, os sons são produzidos com a função de alarme. Suas canções podem ser provocadas em resposta ao canto de outros da espécie. O canto em duetos pode servir como demarcador de território. O treinamento em pares de machos e fêmeas, se estes treinam juntos desde o início, requer parceria e

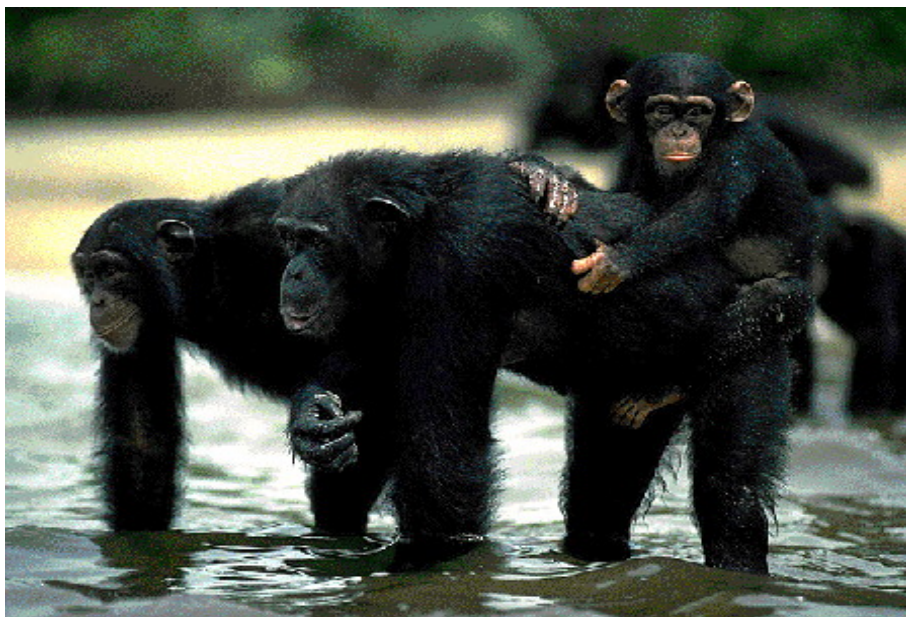
copulação como pré-condição para tal. Parentes mais próximos dos gibões, macacos comuns, gorilas, orangotangos e chimpanzés também possuem manifestações musicais que realizam função comunicativa, de defesa de território e sexual.



Fonte: Parque Zoológico de Lagos

FIGURA 2 – Gibão comum

Os chimpanzés possuem uma linguagem mais ou menos desenvolvida, especialmente, no sentido fonético e, de certa forma, similar à do homem. Mas, citando Köhler, Vigotski (2001) afirma que as manifestações fonéticas desses animais expressam somente estados subjetivos característicos da expressão emocional. Existe uma grande quantidade de elementos sonoros na fonética dos chimpanzés, mas esses não expressam a função de signo, pois não descrevem nem designam um conteúdo objetivo da realidade. Os sons dos chimpanzés são somente expressivos, referindo-se a estados emocionais. Esses tipos de sons funcionam como gestos indicadores (WUNDT, citado por VIGOTSKI, 2001) que, na linguagem humana, seria um degrau mais primitivo, funcionando como um momento importante da passagem da linguagem emocional para a linguagem objetiva, ou seja, entendida por Vigotski (2001) como aquela que se refere a fenômenos do mundo exterior e que cria representações mentais.



Fonte: <http://www.assis.unesp.br/egalhard/humanev1.htm>

FIGURA 3 – Chimpanzés

Vigotski (2001) relata que Learned, colaboradora de Yerkes, conseguiu selecionar 32 vocábulos de chimpanzés que são semelhantes a elementos da fala humana e que seriam derivados de situações relacionadas ao prazer e ao desprazer, ou que inspiram estados emotivos como medo, ressentimento ou desejo, indicando claramente a existência de uma linguagem emocional. Para Vigotski (2001), as reações vocais expressivas seriam a base do surgimento da fala humana.

Primatas costumam utilizar diversos tipos de sons que funcionam como chamadas de alarme entre seus pares. Mithen (2006) afirma que eles possuem uma natureza musical e ritmos característicos. Costumam entoar algumas canções em pares. As vocalizações, os gestos e as posturas corporais dos primatas não humanos de hoje seriam análogos aos dos primeiros hominídeos.

Para alguns autores, a comunicação animal, entretanto, possui um conteúdo significacional. Para Marler (2001), por exemplo, a compreensão atual sobre a

comunicação ou linguagem animal seria ainda bastante limitada, podendo levar a uma simplificação da situação. De acordo com o autor, haveria um significado na vocalização dos animais. Tratar-se-ia de um sistema simbólico em que existiriam sinais decodificados por receptores ricos de informações e que possuiriam funções diversas, representando também estados mentais do emissor. Do mesmo modo, Hauser (2001) afirma que as vocalizações dos primatas utilizam diferentes parâmetros acústicos que possuem informações relativas a objetos e eventos do ambiente. Tais sonorizações aconteceriam a partir de um sistema de convenções relacionados à vida grupal e às relações sociais e lembrariam, de modo rudimentar, o sistema de referência humano. De acordo com Hauser (2001), em suas respectivas épocas, Aristóteles, Descartes e Darwin já falavam sobre a vocalização animal, afirmando que elas refletiam estados afetivos diversos, bem como motivações e emoções. Posteriormente, pesquisas com golfinhos e primatas treinados, na década de 70 do século XX, sugeriram que estes animais possuem, para além de estados afetivos, ferramentas conceituais que seriam utilizadas para produzir um sistema referencial de comunicação expresso por meio de uma linguagem artificial a partir de sons. Na década de 80, outras pesquisas observaram que macacos utilizariam tipos de sons diferenciados em resposta a sons de predadores, tais como leopardos, águias e cobras. Os sons desses macacos, para o autor, possuiriam informações que provocariam respostas adaptativas imediatas e diferenciadas em outros macacos, dependendo do tipo de predador. Na década de 90, segundo Hauser (2001), pesquisas mais elaboradas já teriam sido capazes de indicar a função e o significado da vocalização de macacos, concluindo que as sonorizações serviriam para salientar objetos e eventos ambientais. Ainda assim, o autor admite que, apesar de as pesquisas atuais ainda não serem tão precisas em relação ao significado do conteúdo sonoro dos animais, existiriam dados suficientes para argumentar a favor de uma morfologia acústica nos mesmos, indicando que eles possuiriam um repertório que consiste em chamadas de estados afetivos e outro para mapear objetos e eventos externos do ambiente. A principal idéia do autor é que, embora as vocalizações animais não possuam o mesmo teor das palavras humanas para especificar objetos e eventos, elas poderiam se referir a estados mentais, ou seja, objetos imaginados, estados futuros, bem como crenças e intenções que poderiam ser precursoras do sistema humano de classificação, fazendo parte da construção da faculdade da linguagem humana construída por nossos antecedentes. Ele próprio realizou estudos com macacos *rhesus* e outras espécies que sugerem que a musicalidade humana seria produto de forças evolucionárias, cujas similaridades e características seriam compartilhadas com os ancestrais humanos. As vocalizações

possuiriam, para o autor, informações sobre estados afetivos e sobre referências externas. Os ouvintes dessas informações, que serviriam para classificar objetos e eventos, seriam sensíveis a elas. Para algumas vocalizações, existiriam certas convenções que poderiam incluir significados para membros de um grupo.

Todavia, Leontiev (2004) afirma que o que levou a se falar de linguagem animal foi a utilização de sons em sua comunicação. As particularidades de sua linguagem são determinadas pelas características de suas relações. Os sinais dirigidos pelas aves que vão à frente do bando são exemplos disso. Entretanto, na comunicação vocal dos animais não há um conteúdo objetivo como nos homens. O comportamento animal expressivo não se relaciona aos objetos. Há para eles somente um sentido biológico no sinal vocal que se manifesta em sua atividade específica. Seu comportamento vocal é instintivo, o que não inviabilizaria a possibilidade de isso estar ligado a um reflexo psíquico da realidade exterior objetiva (LEONTIEV, 2004). A idéia de Vygotski (1982), referendada por Leontiev, revela que o que se verifica no som dos animais é apenas uma forma de contágio de estados emocionais, um tipo de comunicação mais primitivo e inserido em limites mais reduzidos. O autor utiliza como exemplo os gritos de um ganso, que, em uma situação de susto por algum perigo, contagiaria outros gansos com seu medo, fazendo com que eles voem. Os gansos que ouvem os gritos são apenas contagiados pelo medo do grito do primeiro ganso. Eles não são capazes de compreender nisso informações racionais plenas de sentido. Não há, desse modo, uma comunicação que possa conter significados, mas somente estados afetivos por meio de contágio e, nesse caso, o contágio do medo.

A comunicação, propriamente dita, sem signos e sem significado é impossível, de acordo com Vygotski (1982). A transmissão de qualquer sensação ou conteúdo da consciência requer a catalogação do conteúdo transmitido em uma classe determinada e em um grupo de fenômenos específicos, o que exige uma generalização. Assim, ela pressupõe o desenvolvimento do significado verbal. Para o autor, a comunicação que tem por base a compreensão racional e uma transmissão intencional de pensamentos e de sensações, requer o que ele denomina de sistemas de meios, que podem ser verificados na linguagem humana e que surgiu da necessidade de comunicação no trabalho. As formas superiores de comunicação psíquica são próprias do homem e são possíveis porque, com a ajuda do pensamento, o homem reflete a realidade de forma generalizada. Para o

autor, o som perde tudo que o faz ser som lingüístico ao se separar do significado, passando a fazer parte das séries restantes de som. Quando um som deixa de ser um som com significado, quando está fora do aspecto semântico da linguagem, ele perde todas as propriedades que são inerentes à linguagem humana.

Por esta via de análise, as pesquisas que apontam que os sons dos animais possuem um conteúdo significacional e que haveria uma comunicação nessas bases não fariam sentido. A função primitiva do som no estágio evolutivo dos demais animais seria somente, dessa forma, de expressão das emoções e estaria ligado não a generalizações, mas sim a estados emocionais.

Ao analisar a expressão das emoções nos homens e nos animais, Darwin (2000) discorre sobre a emissão de sons vocais, identificando sua gênese, estrutura e função. Indica que essa pode ter sido desenvolvida por contrações involuntárias e sem finalidade dos músculos do tórax e da glote. Os animais sociais utilizam habitualmente seus órgãos vocais, que podem ter sido freqüentemente úteis em algumas situações, induzindo, por exemplo, prazer, dor e fúria. São empregados quando tais sensações e emoções, em maior ou menor grau e em condições diferentes, são despertadas. O ancestral do ser humano, de acordo com ele, deve ter emitido sons musicais antes de adquirir a capacidade de articular a fala.

Darwin (2000) faz referência ao ensaio sobre a música elaborado por Spencer, que demonstrou que as falas emotivas estão relacionadas à música vocal e instrumental e que estas possuem uma base fisiológica. Spencer, de acordo com Darwin (2000) postulou a lei geral de que um sentimento é uma incitação à ação muscular, admitindo que a voz é modificada de acordo com essa lei. As diversas qualidades de voz podem ter surgido da fala de emoções fortes e estas podem ter sido transferidas para a música vocal. Desse modo, a vocalização animal, ainda que primitiva, era uma e a mesma expressão. Sua função, portanto, era a expressão das emoções.

Em diversos animais, a vocalização é utilizada para chamar incessantemente pelo sexo oposto no período de acasalamento, o que Darwin (2000) aponta também como possibilidade de ter sido este um dos meios de seu desenvolvimento. Nos animais, o uso

dos órgãos vocais parece ter sido associado à antecipação do mais intenso prazer que estes podem sentir. A voz, segundo o autor, assume um caráter musical quando empregada sob qualquer emoção forte. Machos de animais inferiores empregam sua voz para agradar suas fêmeas, parecendo ter prazer em seus exercícios vocais. Tonalidades de voz e emoções relacionam-se, explicitamente, como no exemplo queixoso do sibilo agudo pelo focinho produzido por cães. Ao repetirem *hu hu*, em um misto de sibilo e rosnada, macacos exprimem surpresa e, com guinchos ruidosos, medo ou dor, como igualmente os humanos, que exprimem agonia com gemidos profundos e gritos lancinantes. A fúria também leva à contração violenta dos músculos da voz. Um exemplo é o rosnar de um cão, o rugir de um leão, ou a provocação de disputas mortais em machos rivais, que, tentando sobressair-se, desafiam-se com suas vozes. A emoção de raiva e todo o tipo de sofrimento também estão relacionados ao uso da voz. O hábito de produzir sons como meio de fazer a corte entre amigos, nos ancestrais dos humanos, segundo Darwin (2000), é associado a intensas emoções, tais como amor, rivalidade e triunfo. A passagem de um estado de vibração da laringe humana para outro, produzido por diversas seqüências de sons, e a maior ou menor facilidade mecânica para tal produção pode ter sido causa primária do uso humano da voz e dos sons.

Informações obtidas por meio de fósseis de primatas fornecem dados sobre sua fisiologia e neurologia. Segundo Cross (2006), com essas informações foi possível identificar que os primatas possuíam nas áreas cerebrais respectivas à habilidade musical e ao controle da fala a possibilidade de produção e de processamento de sons. Assim, segundo ele, haveria a probabilidade de que, na vocalização dos primatas, seria possível encontrar indícios dos precursores da musicalidade humana.

1.4 A comunicação sonora do homem biológico

Pelo que se disse até agora, pode-se notar que uma das formas mais antigas e universais de comunicação é de caráter musical e parece que o mais remoto dos instrumentos foi a voz, ainda no tipo biológico de homem.⁶ Os sons dos primeiros homínídeos parecem ter sido análogos aos dos macacos atuais. Sons barulhentos para

⁶ Entende-se por homem biológico aquele que sofria transformações morfológicas significativas no percurso filogenético e ainda não passava por transformações culturais.

longas distâncias, características tonais nas notas, um sobe e desce nas frases, principalmente nos finais dessas, notas bifásicas e acelerando rítmico. A expressão das emoções exerce influência diretamente no corpo do receptor do som, levando-o por vezes ao movimento a partir da audição. Isso faz com que, freqüentemente, a música esteja associada à dança (GEISSMAN, 2001).

Assim, a expressão musical dos modernos humanos e a vocalização barulhenta dos primatas possuem o mesmo ancestral, de acordo com Geissman (2001). Além de possuir funções tais como demarcação de território, intimidação espacial intergrupala, localização de indivíduos, servindo como aviso de perigo e de detecção de alimento entre os primeiros hominídeos, a coesão grupal, o reforço de uma ordem e unidade social parecem ter sido funções muito importantes.

Para expressar emoções, os *Australopithecines*⁷, possuíam um vasto repertório de chamados que eram utilizados em contextos sociais. As linhagens hominídeas posteriores, a julgar pelas proporções cerebrais, indicam o desenvolvimento de interações sociais cada vez mais complexas, o que exigiu respostas mais sofisticadas para os desafios do meio ambiente. Os sons organizados podem ter sido os primeiros meios de expressão dos hominídeos, cujas propriedades acústicas estariam mais próximas das formas e estruturas da música do que da fala semântica (BANNAN, 2006).

Segundo Mithen (2006), como sistema comunicativo e expressivo, a música tem muita similaridade com a fala, bem como com a expressão sonora relativa à emoção nos animais. Ele apresenta dados de fósseis arqueológicos que provêm substanciais evidências de que, no início, música e fala desenvolviam-se em unidade. Como sistema de comunicação, linguagem falada e a expressão musical teriam uma origem comum e possuíam em sua raiz características holísticas, manipulativas, multimodais, musicais e miméticas, o sistema *hmmmm*. Holo-frases que possuíam um largo e único significado e que não eram quebradas em suas partes constituintes faziam parte da conversação primitiva. Tais frases faziam uso de variação de alturas, ritmo e melodia, que

⁷ Os *Australopithecines* datam 4.000.000 a.C. 3.000.000 a. C. Um exemplo característico é o de Lucy, fragmentos de esqueleto de criança encontrados na Etiópia. Possuíam traços de primatas combinados com os de hominídeos. Eram adultos pequenos e bípedes (BANNAN, 2006).

expressavam e induziam o falante e o ouvinte à emoção (MITHEN, 2006). Ainda conforme esse autor, diversos fósseis arqueológicos sugerem que a capacidade de comunicação vocal de nossos ancestrais era similar à dos modernos humanos. Tanto o *Homem sapiens neanderthalis*⁸, quanto o *Homo sapiens sapiens*⁹ utilizaram o sistema *hmmmmm*, como indicam dados originários da África, revelando inclusive outros tipos do sistema *hmmmmm*, como uma espécie de *proto-hmmmmm*, nos ancestrais do *Homo sapiens sapiens*.

Ao definir fala, Bannan (2006) descreve-a como um modo de comunicação serial em que os indivíduos se revezam na troca de representações com propriedades recursivas. O ato de cantar permitiria, igualmente, o compartilhamento de uma atividade simultânea entre seres humanos e que, como canto grupal, pode ter desempenhado importante papel na natureza pré-linguística da comunicação humana. Na evolução da comunicação vocal humana, estariam presentes os seguintes elementos: desenvolvimento de um sistema auditivo; postura ereta, que implica a natureza da laringe humana e as capacidades de ressonância do aparelho vocal; desenvolvimento da respiração voluntária, neotenia do crânio adulto, mandíbula inferior e queixo ortognátos; dimensões da nasofaringe, processamento cerebral para percepção e produção musical; desenvolvimento de centros específicos para a fala e funções relacionadas ao canto; lateralidade e integração dos sentidos; dentição onívora; desenvolvimento dos tubos de Eustáquio e sinus (BANNAN, 2006).

Para Bannan (2006), o processamento musical possui um papel fundante em relação à fala. O autor destaca a altura, a possibilidade de controle do volume, a duração e a capacidade de variar timbres como parâmetros de uma comunicação potencialmente significativa presentes na fala e no canto, o que não considera como uma simples coincidência, já que constituem a anatomia complexa do instrumento vocal humano. Tais funções seriam frutos da evolução, presentes hoje na produtividade vocal moderna, na fala e na canção.

⁸ Os *Homo sapiens neanderthalis* datam de 220.000-30.000 a. C. (BANNAN, 2006). Possuíam largos peitos, mãos fortes, largas cavidades nasais, evidências de base cranial flexionada. Estavam bem adaptados a climas frios e eram extremamente fortes. É possível que tivessem capacidade limitada de linguagem. Atribui-se autoria a eles de supostas ferramentas e artefatos.

⁹ O *Homo sapiens sapiens* data de 100.000 a. C. até o presente (BANNAN, 2006).

Assim, se na comunicação animal e primitiva, expressão musical e linguagem falada (podendo ser aqui entendida como vocalizações ou, ainda, como sonorizações) são um só e o mesmo processo e se o papel da comunicação sonora nesse contexto é o de expressão de estados afetivos, então, tudo indica que a expressão musical, em seu estágio primevo, elementar, é igualmente o veículo comunicativo de expressão das emoções. Isso está presente e se afirma no percurso filogenético.

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

2 A MUSICALIDADE E AS LEIS HISTÓRICO-CULTURAIS

A história da cultura é a história do espírito humano
(VIGOTSKI)

2.1 Leis histórico-culturais: novas eras no desenvolvimento humano

No presente capítulo serão discutidas as transformações que a expressão da musicalidade assume na cultura. Deve-se enfatizar, entretanto, que o foco deste trabalho é a música de tradição clássica, por sua estreita vinculação com a escola de música especializada, formadora de músicos profissionais, que é o ponto para o qual esse estudo pretende caminhar em termos de análise conjuntural.

Existem muitas narrativas acerca da atividade musical. Elas representam a diversidade de formas e concepções que essa atividade assumiu no decorrer do tempo histórico-cultural. Sem a pretensão de reescrever uma história da música e, ainda, sem o intuito de desenvolver termos técnico-musicais, já que o que se busca realizar é uma psicologia da música, serão delimitados alguns momentos-chave, ou seja, com base na psicologia histórico-cultural, momentos de ruptura, nas palavras de Vigotski (1982), da vivência espontânea da musicalidade, como sinal de transição para outros modos de vivência dessa mesma musicalidade. Assim, tem-se o intuito de delimitar de que forma o trabalho, o uso de ferramentas e a organização do signo, que inauguraram o homem como tal, contribuíram para novas formas de vivência da musicalidade, cujas bases foram estabelecidas na história da espécie, como analisado no capítulo anterior. Em meio à tradição europeia de música, também denominada de tradição clássica, contexto desse trabalho, já que foi a que se instaurou como parâmetro para o ensino formal nas escolas de música especializadas em muitas partes do mundo, inclusive no Brasil, por meio do modelo conservatorial, como afirmado anteriormente, procurar-se-á identificar como ela foi inaugurada e difundida como forma normatizadora e padronizadora de pensar e agir para com a vivência da musicalidade. Entende-se então que, dentre outros elementos, a criação dos primeiros instrumentos musicais, a organização do signo musical, a figura do intérprete e, com isso, a técnica normatizadora em meio à apropriação desses elementos

por parte de uma ideologia dominante foram os momentos-chave para a instauração de novos tipos de vivência da musicalidade.

A musicalidade e os modos de sua manifestação por meio da música não surgiram instantaneamente na cultura humana. Houve todo um percurso iniciado em uma história natural, como visto no capítulo anterior, antes que ela se tornasse propriamente uma atividade cultural. Ambos os planos, biológico e cultural, influenciam-se e modificam-se constante e mutuamente, o que significa que, na cultura, o homem continua também se desenvolvendo (VYGOTSKY, 1996). Entretanto, é um novo tipo de desenvolvimento que acontece no homem cultural, o que requer uma compreensão das leis histórico-culturais.

Foi a psicologia histórico-cultural, que teve suas premissas inicialmente formuladas por Vigotski, Luria e Leontiev, que procurou compreender o desenvolvimento humano nessa perspectiva. Com base na dialética marxista, Vygotsky (1996) defendia que o trabalho, o uso de instrumentos e o uso de signos pelo homem são momentos decisivos, ou seja, etapas cruciais, indícios de novas eras no desenvolvimento do comportamento. Representam uma ruptura, no sentido dialético, da linha de desenvolvimento psicológico-natural que se transforma em psicológico-cultural. Cada uma dessas etapas é algo original introduzido no processo de desenvolvimento, um ponto de partida para um novo processo.

Nessas bases, Leontiev (2004) explicou o processo de passagem dos animais ao homem por meio de estágios. A preparação biológica seria o primeiro, que começou no fim do terciário, prosseguindo no início do quaternário. Os *Australopitecos*, seus representantes, eram animais que levavam uma vida gregária, posicionavam-se verticalmente, utilizavam utensílios elementares e possuíam meios primitivos de comunicação. A passagem ao homem se dá no segundo estágio, que comporta desde o aparecimento do *Pitecantropo*¹⁰ até o homem de *Neanderthal*. Nesse período teve início a fabricação de instrumentos e as formas embrionárias de trabalho e de sociedade. As leis biológicas regiam completamente a formação do homem nesse estágio. Entretanto, novos elementos apareciam, decorrentes do desenvolvimento do trabalho e da fala comunicativa. Eram modificações na constituição anatômica do homem, em seu cérebro, em seus órgãos de sentido, em suas mãos e em seus órgãos de fala. Assim, o desenvolvimento biológico

¹⁰ *Pitecantropo*- antropóide homínideo fóssil da família dos pitecantropídeos (ou dos Hominídeos) que viveu no pliocénio (WIKITIONARY, 2008).

começava a condicionar-se ao desenvolvimento de sua produção, que é um processo histórico-cultural possuidor de leis próprias. O surgimento do homem atual é o terceiro estágio proposto por Leontiev (2004). Nele, houve uma mudança no papel exercido pelo plano biológico e o cultural sobre a natureza do homem. No *Homo Sapiens*, a evolução se liberta da dependência inicial exclusiva das mudanças biológicas e passa a ser regida, fundamentalmente, pelas leis histórico-culturais. Nessa fase, o homem possui as propriedades biológicas que lhe são necessárias ao desenvolvimento histórico-cultural. Na história desse novo homem, suas modificações biológicas se restringiram a variações insignificantes e sem implicações diretas nas condições de vida na cultura. Isso se deve ao fato de as mudanças desencadeadas pela cultura acontecerem de forma extremamente acelerada em relação às mudanças biológicas. Ou seja, o tempo da história cultural é muito diferente do da história natural.

Luria (1991) destaca em seu estudo sobre *a atividade consciente do homem e suas raízes histórico-culturais*, em concordância com Vygotsky (1996), que o trabalho social, o emprego de instrumentos de trabalho e o surgimento da fala foram marcos que serviram de transição da história natural dos animais à história cultural do homem. O autor examinou cada um desses fatores, destacando o papel que eles desempenharam na “[...] mudança radical do comportamento, que é o que representa uma nova *estrutura de atividade consciente do homem*.” (LURIA, 1991, p. 77, itálico do autor). Diferentemente do animal, o homem emprega e prepara os instrumentos de trabalho. Isso, por si só, mudou de modo radical a atividade do homem, distinguindo-a do comportamento do animal. Já não era o motivo biológico imediato que determinava o preparo da fabricação de instrumentos. Por si só, ela não possui sentido biológico. Seu sentido surge na utilização posterior do instrumento confeccionado na caça e com o conhecimento da operação a ser executada, ou seja, o conhecimento do emprego futuro do instrumento. Essa condição é denominada por Luria (1991) como “[...] primeiro surgimento da consciência, noutros termos, *primeira forma de atividade consciente*” (LURIA, 1991, p. 76). A atividade de preparação de instrumentos de trabalho implica uma mudança radical na estrutura de comportamento que, no animal se volta para a satisfação imediata de uma necessidade. No homem, o comportamento possui caráter de estrutura complexa. É uma ação especial com sentido posterior. No momento em que as formas de produção e as sociedades se tornam mais complexas, grande parte das ações do homem não são movidas por motivos estritamente biológicos e passam a ocupar lugar de destaque em sua atividade consciente. As operações auxiliares na preparação de instrumentos de

trabalho, tal como desbastar uma pedra com outra, constitui uma progressiva complexidade da estrutura da atividade e passa a ser dirigida por um objetivo consciente. Isso leva, conseqüentemente, ao nascimento de novas formas de comportamento que, além de não serem dirigidas diretamente por motivos biológicos, podem algumas das vezes se opor a eles. Assim, “[...] *a atividade consciente do homem não é produto de desenvolvimento natural de propriedades jacentes no organismo*, mas o resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho” (LURIA, 1991, p. 77, itálicos do autor). A segunda condição que leva à formação da atividade consciente de estrutura complexa do homem é o surgimento da linguagem. Luria (1991) define-a como “um *sistema de códigos por meio dos quais são designados objetos do mundo exterior, suas ações, qualidade, relações entre eles, etc.*” (LURIA, 1991, p. 78, itálicos do autor). A palavra cadeira designa, por exemplo, um tipo de móvel que serve para assento. Dormir e correr designam ações. Sobre e juntamente designam relações diferentes entre objetos. Unidas em frases, as palavras conservam informações, permitindo a transmissão da experiência acumulada por gerações a outras pessoas. Os animais possuem apenas meios de expressão de seus estados, que são percebidos por outros animais, podendo ou não exercerem influência neles. É somente no homem que surge essa linguagem que designa coisas do mundo exterior, que permite generalizações e que distingue ações e qualidades. Assim, as condições de surgimento da linguagem devem ser buscadas e compreendidas nas condições sociais do trabalho, cujo surgimento remonta ao período de passagem da história natural à história da cultura humana.

É na forma grupal de atividade prática do homem, de acordo com Luria (1991), que surge nele a necessidade de transmissão de informações a outras pessoas e que não pode restringir-se à expressão de estados subjetivos. Deve, de outra forma, referir-se a objetos da atividade conjunta. “[...] os primeiros sons que designam objetos surgiram no processo do trabalho conjunto” (LURIA, 1991, p. 79). Os sons começavam a indicar alguns objetos, mas não existiam autonomamente. Estavam embrenhados na atividade prática. Gestos e entonações expressivas os acompanhavam. Seu significado só podia ser interpretado conhecendo-se a situação em que eles surgiam. Poder-se-ia chamá-los de protovocábulo. Os atos e gestos eram mais determinantes na atividade, constituindo os elementos de uma linguagem ativa. Só mais tarde os sons iriam possuir papel igualmente determinante que propiciariam a base da linguagem de sons. A separação entre ação prática e sons só aconteceu depois de muitos milênios, quando apareceram as primeiras palavras autônomas que designavam objetos e, posteriormente, ações e qualidades de

objetos. Surge, então, a língua, como sistema de códigos independentes. Sobre isso, Luria afirma:

Enquanto sistema de códigos que designam os objetos, suas ações, qualidades ou relações e serve de meio de transmissão de informação, a linguagem teve importância decisiva para a posterior reorganização da atividade consciente do homem. Por isso têm razão os cientistas que afirmam que, a par com o trabalho, a *linguagem é o fator fundamental de formação da consciência* (LURIA, 1991, p.80, itálicos do autor)

Três mudanças essenciais na atividade consciente do homem acontecem com a linguagem. Ela permite a discriminação de objetos, a direção da atenção para eles e a sua conservação na memória. Isso possibilita lidar com as coisas do mundo exterior, mesmo que elas estejam ausentes. A linguagem permite a conservação da informação recebida do mundo externo, duplicando o universo perceptível e criando um campo de imagens interiores. O surgimento desse mundo interior de imagens pode ser utilizado pelo homem em sua atividade. A abstração e generalização das coisas também é outra significativa contribuição da linguagem à formação da consciência. As palavras de uma língua indicam e abstraem as propriedades delas, relacionando as coisas perceptíveis em dadas categorias. Com as relações e abstrações possibilitadas pela linguagem, ela se torna, para além de um meio de comunicação, o veículo mais importante do pensamento, assegurando a transição do sensorial para o racional no que diz respeito à representação do mundo. Ela é também o meio de transmissão de informações que cria uma fonte de evolução dos processos psíquicos e permite ao homem a assimilação da experiência. “*Com o surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência*” (LURIA, 1991, p. 81, itálico do autor).

Novas leis de percepção são criadas e reorganizadas pela linguagem. A percepção aprofunda-se, relacionando-se com a discriminação dos indícios essenciais do objeto. A linguagem modifica os processos de atenção do homem e cria condições para ele dirigir arbitrariamente a sua atenção. Ela modifica também os processos de memória, possibilitando uma atividade mnemônica consciente. O desligar-se que possibilita também cria condições para o surgimento da imaginação, que, por sua vez é base para o ato criativo como forma complexa de abstração e de generalização. O surgimento da linguagem eleva os processos psíquicos a um novo nível e reorganiza também a vivência emocional. Forma vivências e longos estados de espírito que, não se limitando às reações afetivas imediatas, não se separam do pensamento. Formas de atividade consciente podem também surgir por meio de regras estabelecidas com o auxílio da linguagem. Em síntese, os processos de atividade consciente do homem são imensamente plásticos e dirigíveis. Como bem afirmou Leontiev (2004), cada indivíduo aprende a ser um homem pela apropriação da cultura.

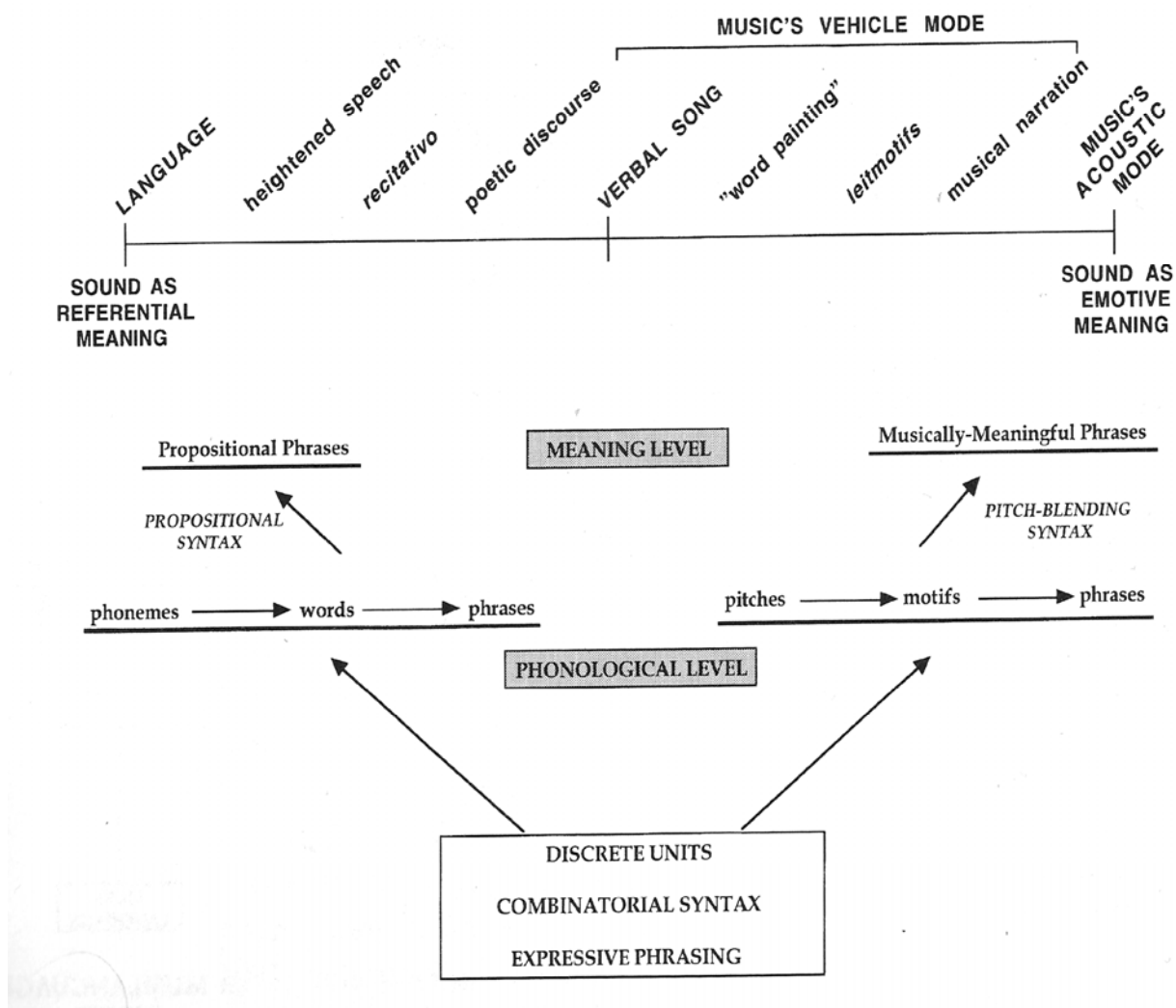
Até aqui, analisou-se o surgimento do comportamento cultural e consciente do homem. Buscou-se compreender o caminho percorrido pela linguagem em seu desenvolvimento. Ele é, em sua base, o caminho percorrido pelo som, que era originariamente o lugar de expressão das emoções na história natural e que, na história cultural, como fala humana, passa a servir como meio de categorizar coisas do mundo exterior, criando novas possibilidades de desenvolvimento. Resta agora esclarecer como é que esse mesmo som se organizou também como música. De que modo ele se bifurcou em ambas as funções de música e de linguagem? Se a linguagem ocupa uma dimensão tão importante no desenvolvimento do psiquismo e na consciência humana, que novas funções a atividade musical inauguraria? Que transformações sofreria a musicalidade humana nesse percurso? É o que se buscará esclarecer nos parágrafos seguintes.

2.2 A Musilinguagem

Após uma longa etapa evolutiva, em que não havia uma separação entre som musical e som falado, tendo ambos sido uma só coisa, uma musilinguagem, como denomina Brown (2001), inicia-se na cultura uma nova etapa do desenvolvimento do comportamento humano, ou seja, a separação entre expressão da musicalidade e fala. Essa separação

demanda características estruturais próprias bem como o aparecimento de novas funções para esses processos. Brown (2001) afirma que existem dois níveis de funcionamento, tanto na música, quanto na fala, que seriam o nível fonológico (unidades sonoras, por exemplo, P, T. etc.) e o nível significacional (sentido). Ambos derivam do processo de formação de frases, que envolve uma discreta unidade que combina sintaxe (processo combinatório das frases) e frase expressiva (que utilizaria graves e agudos e enfatizaria determinadas partes da palavra com a intenção de chamar a atenção para ela). O nível fonológico seria o nível acústico (modos de propagação do som), que é governado por um tipo de sintaxe fonológica na unidade entre alturas sonoras (grave e agudo) e fonemas (unidades sonoras). Em uma unidade funcional, combinam-se os morfemas (unidades gramaticais, por exemplo, in), que nutrem o nível significacional de cada um dos sistemas.

Na fala e na música, os níveis significacionais são governados por diferentes tipos de sintaxes de sistemas, ou seja, diferentes combinações frasais, podendo ser diferenciadas mais por sua ênfase do que por sua espécie, que são representadas por meio de sua localização em um espectro. As diferentes interpretações dos padrões sonoros de comunicação são representadas pelos pólos desse espectro. Cada sistema permite a criação de novas formas significacionais. Enquanto a linguagem falada enfatiza o referencial significacional do som, a música enfatiza o seu significado emotivo. Um grande número de funções ocupa uma posição intermediária nesse espectro, incorporando o referencial da linguagem falada e a função do som emocional presente na música. Uma canção verbal possuiria uma função intermediária, motivo pelo qual, segundo o autor, ela tem ocupado uma posição central na expressão humana ao longo do tempo (BROWN, 2001). A seguir, apresentar-se-á o modelo de espectro proposto por Brown (2001) em que se pode observar em um pólo o modelo acústico musical, enfatizando o significado emotivo do som e, no outro, a linguagem, destacando o seu significado referencial. O centro do espectro é ocupado pela canção verbal, que é o ponto de encontro entre música e linguagem.



Fonte: Brown (2001, p. 275)

FIGURA 4 – Níveis de funcionamento da música e da linguagem

No processo de separação entre música e linguagem, de acordo com Brown (2001), ambas enfatizariam tipos singulares de interpretação e comunicação de padrões sonoros. A linguagem falada contém um sistema semântico de significados (sentido e aplicação das palavras). Inserida em uma gramática, ela desenvolve uma espécie de sintaxe (processo combinatório das frases) capaz de especificar as relações entre sujeito e objeto em uma frase. Isso envolve organização hierárquica e recursiva. A música, por sua vez, leva à formação de modos acústicos. A dimensão acústica e o repertório de alturas (grave e agudo) se expandiram e, em sua gramática própria, complexidade e hierarquia

semântica, transformaram-se em um sistema que tem por base a combinação de padrões de alturas. Isso possibilitou a criação de diversos tipos e formas polifônicas (várias vozes e melodias), bem como a combinação de timbres complexos (qualidades das fontes sonoras, por exemplo, som/timbre do metal ou som/timbre da madeira). A propriedade de combinação de alturas possibilitou a emergência de diversas fórmulas categóricas para a expressão de estados emocionais. Também levou às várias formas de emoção sonora, que foram e são utilizadas na criação musical coerente e em um significado emotivo nas frases musicais. No aspecto rítmico, a música assumiu a característica de organizar o tempo em pulsos regulares (duração do som), o que identificaria a cultura ocidental na busca por sua sincronicidade. A capacidade humana de manutenção de uma pulsação rítmica e de externar batidas está na base da função métrica do pulso (batida regular), o que permitiu, na estrutura musical, a hierarquização rítmica em dimensões horizontais e verticais, incluindo também a polirritmia.

A diferenciação evolucionária também levou música e linguagem a interagirem em outro plano, criando novas funções que envolvem ambos os sistemas. Exemplo disso é o metro na poesia e a canção verbal que refletem a evolução dos dois sistemas de modo interativo (BROWN, 2001). A música envolve uma delicada capacidade lingüística assim como a linguagem, a capacidade musical. Esse sistema musilingüístico tornou-se o referencial emotivo da vocalização humana. Seus níveis diferenciados levaram à maturação do sistema lingüístico e do modelo acústico musical. Apesar disso, transformadas na cultura, ambas continuaram mantendo um vínculo musilingüístico. O aspecto emocional delas é constituído pelo uso de níveis tonais e contornos de altura na comunicação referencial. Também se constituem musilingüisticamente pelo desenvolvimento de frases significacionais que foram geradas por regras combinatórias e elementos frasais que possuem níveis de modulação e que contém regras contextualizadas para modulações expressivas, bem como intensidade de expressão. No nível semântico, o sistema musilingüístico é um instrumento referencial sofisticado de comunicação emotiva que gera dois níveis de significado. O primeiro, na relação de elementos justapostos, um nível local, e o segundo, em um nível global, um contorno total de significados associados. A diferenciação entre ambas, música e fala, ocorre devido à elaboração dos sons, ou como um significado referencial ou como significado emocional. Diferem em sua ênfase mais que em sua espécie. A linguagem tem por base e propõe o estabelecimento da relação entre o ator e sua ação, enquanto a sintaxe musical tem por base a combinação de alturas e a relação de sons emocionais (BROWN, 2001).

A atividade musical é característica da convivência humana em grupos e cria condições de possibilidade de promover identidade, coordenação, ação, cognição e expressão emocional, além da cooperação, coordenação e coesão. Envolveu, nas primeiras tribos humanas, de acordo com Brown (2001), a participação do grupo social, bem como de indivíduos de ambos os sexos e de todas as idades. O fazer grupal é característica principal da atividade musical e reflete as regras desse grupo e seus modos de organização. Por isso, musicalidade e atividade musical também tiveram um importante papel na evolução e na sobrevivência humana. Como estrutura musical, a combinação de alturas e a organização rítmica fazem parte dessa história. Enquanto a fala demanda a alternância entre falantes, a música promove a manifestação simultânea de diferentes pessoas por meio de seu aspecto estrutural de combinação simultânea de sons e ritmos, capacidade desenvolvida na história natural do homem. Em sua dimensão vertical, ela possibilita a cooperação de grupos em performances comuns, bem como a harmonização interpessoal. O ritmo musical, por sua vez, pode promover a coordenação grupal e cooperação no trabalho. Exemplo disso são os cantos de trabalho encontrados em todas as partes do mundo e que são utilizados com o fim de organização da atividade de produção conjunta. Em geral, fixa-se um elemento rítmico que é repetido por diversas vezes, tal como um mantra e que induz e organiza a atividade de seus participantes para a sua execução em um tempo comum.

Ao ser transformado na cultura em uma diversidade de formas e em novas estruturas e funções, a atividade musical transforma também as estruturas e possibilidades biológicas. Desse modo, a musicalidade elementar, presente no estágio animal, assume na cultura um novo significado psicológico. A emoção continua presente no estágio da musicalidade na cultura. Porém, trata-se de uma musicalidade que, apesar de sua universalidade, que possui por base o fator biológico, nesse momento da história cultural do homem, assume formas diferenciadas e se concretiza na música como **ferramenta das emoções**. Tal como a linguagem para o homem em sua história cultural, ela deve inaugurar um novo tipo de consciência. Isso será analisado no próximo capítulo. Antes disso, buscar-se-á descrever, de modo breve, sem a intenção de realizar uma história da música, como o modo de pensar a música e como a atividade musical transformam-se na história cultural. Essa referência histórica, ainda que breve, é necessária porque se crê que ela possa auxiliar na identificação de acontecimentos, fatos ou momentos-chave. Eles são entendidos como indicadores dos modos de transformação da musicalidade

nesse percurso. Para isso se tentará compreender, primeiramente, o surgimento e as estruturas de funcionamento do homem cultural.

2.3 O homem cultural

Desde que o homem conseguiu erguer-se e movimentar-se sobre duas pernas, liberando, dessa forma, o uso de suas mãos, inúmeras novas formas de utilização de seu próprio corpo, de relação com os objetos e com outros homens foram-lhe possibilitadas (MITHEN, 2006 a). A confecção de ferramentas, por exemplo, fez parte disso. As possibilidades geradas pelo bipedismo demandaram um maior controle sensoriomotor. Movimentar-se ou ficar parado sobre duas pernas requer o constante monitoramento de grupos musculares sobre o centro de gravidade, bem como sobre mudanças de posição. A anatomia bípede também possibilitou a complexificação da laringe humana propiciando a execução de novos sons. O bipedismo teve, assim, implicações para as possibilidades de o homem expressar-se musicalmente. Para poder ficar parado, andar ou correr faz-se necessária uma complexa coordenação rítmica e o ritmo é central para a atividade musical. A coordenação rítmica de grupos musculares também se fez necessária em todas as atividades físicas que solicitavam controle rítmico para sua execução como, por exemplo, a dança (MITHEN, 2006 a). A independência do torso, braços e pernas expandiram o potencial de comunicação do homem. Com a possibilidade de controle rítmico, criou-se a condição de possibilidade de novas formas de expressão musical. Entretanto, somente essas possibilidades biológicas não seriam suficientes. Mesmo nos dias atuais, se um bebê humano for deixado entre os animais, fora da cultura, ele não se desenvolverá de acordo com as possibilidades humanas. Ele será apenas um animal. “[...] Todo o cultural é social [...] a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano” (Vygotski, 1995, p.151). É por meio da cultura, trazendo agora o ritmo como parte integrante de sua natureza, que ele continuará o seu desenvolvimento e o de sua musicalidade, tendo como base a utilização de ferramentas, do trabalho e dos signos. É o que procurará se demonstrar a seguir.

Citando H. Piéron, Leontiev (2004) sintetiza muito bem a situação do homem na cultura: “A criança, no momento do seu nascimento, não passa de um candidato à humanidade, mas não a pode alcançar no isolamento: deve *aprender* a ser um homem na relação com

os outros homens” (LEONTIEV, 2004, p.255, *italico do autor*). O indivíduo não percebe de imediato o mundo de objetos que encarna as faculdades humanas e que se formou no processo de desenvolvimento histórico-cultural. Para que isso surja ao indivíduo, ele deve exercer uma atividade efetiva em relação a eles, cristalizando-os para si. Os fenômenos objetivos ideais criados pelo homem podem e devem ser também aqui aplicados. O indivíduo deve viver e operar ativa e adequadamente diante dos objetos do mundo humano que se colocam diante dele. As relações do indivíduo com o mundo devem também ser mediatizadas por suas relações com outros homens, inseridas sempre em um processo de comunicação. Sob a forma basilar de atividade comum, ou de relação verbal, a comunicação constitui condição imprescindível do processo de assimilação pelos indivíduos no processo de desenvolvimento histórico-cultural da humanidade. Trata-se, basicamente, de um processo de hominização do psiquismo. Nas palavras do autor, um “processo de reprodução pelo indivíduo das faculdades adquiridas pelo Homo sapiens no período do seu desenvolvimento sócio-histórico” (LEONTIEV, 2004, pp. 254-255). Para o autor, é no percurso da vida que se forma tudo o que há de especificamente humano no psiquismo. Isso até mesmo no campo de suas funções sensoriais (que apesar disso são elementares), em que há uma constante reorganização que origina novas faculdades sensoriais e que são próprias e exclusivas do homem.

Em alguns de seus estudos, Leontiev (2004) procurou examinar a hipótese de que o desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas constituía um processo singular que, diferentemente dos animais, seria engendrado na história social e não na evolução biológica. Para esse exame, realizou vários experimentos em laboratório, visando a investigar a formação da aptidão auditiva humana. Essa escolha justificava-se pelo fato de permitir uma boa averiguação da hipótese, uma vez que, entre os animais, não se verifica a linguagem sonora articulada e a música. Além disso, sabe-se que os sons verbais e musicais são sistemas definidos que diferem dos sons naturais, apresentando componentes e constantes próprios que devem ser distinguidos pelo ouvido humano. No caso dos sons da linguagem (com exceção das línguas tonais, que são aquelas em que a função de discriminação semântica são próprias dos elementos puramente tonais), seus principais componentes e constantes são timbres específicos (características do seu espectro). Já o principal componente da música é a altura e suas constantes pertencem ao domínio das relações tonais. Logo, o ouvido verbal liga-se ao timbre e o musical, ao tom.

Leontiev realizou dois tipos de medidas nos vários experimentos que realizou: a medida clássica do limiar diferencial e outra por ele denominada de limiar de separação. Tratava-se esta de um aperfeiçoamento da medida clássica em que ele buscou eliminar a possibilidade de o sujeito experimental discriminar os sons apresentados com base em nuances de timbre (componentes microtimbrais), que acompanham as mudanças da frequência fundamental ou altura do som. Consistia em apresentar ao sujeito um som padrão em altura e timbre e outro (o de comparação) de timbre diferente do padrão e cuja altura era variável, no decorrer do experimento. Na comparação das duas medidas, uma elevação do limiar de separação, relativamente ao diferencial, indicava que o sujeito baseava sua discriminação em nuances timbrais (LEONTIEV, 2004).

As primeiras medidas realizadas por Leontiev, permitiram-lhe verificar a existência de três grupos de pessoas (entre os 93 adultos com 20 a 35 anos com quem realizou o experimento): um (13%) de bom ouvido tonal; outro, de ouvido tonal médio (57%), e um terceiro formado de pessoas tonalmente surdas (30%). Informações suplementares obtidas por ele acerca das pessoas do primeiro grupo indicaram-lhe que tinham um certo sentido musical. Dando continuidade à sua investigação, procurou estabelecer a razão pela qual o ouvido tonal não se formara em um grande número de pessoas. Partindo da idéia de que o ouvido timbral se configura no curso de aquisição de uma língua e o tonal, na aprendizagem da música, supôs o seguinte: se uma criança adquire muito cedo uma língua essencialmente de timbre, isso conduz a um desenvolvimento rápido da audição timbral, dificultando o desenvolvimento de sua audição tonal. Ou seja, para um indivíduo que não tenha a oportunidade de se envolver em atividades que exijam a discriminação de certos complexos sonoros em termos de sua frequência fundamental (altura), o ouvido tonal não se formará e ele ficará tonalmente surdo. Estando a hipótese correta, não poderia haver pessoas tonalmente surdas entre aquelas cuja língua materna pertencesse às línguas de tom. As medidas que realizou em vinte vietnamitas mostraram que a hipótese estava correta: praticamente não houve diferenças nas medidas dos dois tipos de limiar e não se encontrou um caso sequer de surdez tonal.

Mas os experimentos até aqui referidos ainda não eram suficientes para demonstrar que “[...] as aptidões sensoriais que correspondem ao mundo dos fenômenos criados pela sociedade não são inatas do homem, mas se formam a partir de uma aprendizagem destes [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 260). Então, para isso, Leontiev tentou criar tal aptidão

em laboratório. Para tanto, investigou o papel dos movimentos vocais na discriminação da altura dos sons. Media-se o limiar de entonação de uma altura específica em um registro individual. Assim, ao introduzir a atividade do canto no processo de percepção da frequência fundamental dos sons, conseguiu uma nítida redução nos limiares de separação, o que indicava o papel decisivo do aparelho vocal na discriminação da frequência fundamental. Desse modo, pôde-se identificar o início da formação ativa de um ouvido tonal nos participantes que não possuíam essa aptidão. Seus dados permitiram a conclusão de que o elemento principal de formação do ouvido tonal estaria no processo de mudança de função dos movimentos vocais, representando o nascimento da capacidade de reproduzir alturas, que está ligada aos movimentos vocais internos. A aptidão não foi formada em pessoas que não eram capazes de discriminar a altura musical. Realizando, ainda, experimentos suplementares, Leontiev (2004) concluiu que apenas com o aperfeiçoamento da atividade vocal e com sua introdução no sistema receptor é que se forma o ouvido tonal propriamente dito. A entonação não apenas reproduziria o que é percebido, mas entraria no mecanismo interno do processo de percepção, desempenhando uma função de orientação ativa de discriminação e de avaliação relativa em relação à altura musical (LEONTIEV, 2004).

Suas experiências finais criaram, em laboratório, sistemas funcionais perceptivos que não se formavam nas condições normais. Leontiev (2004) considerou que era a única maneira de fornecer à sua hipótese uma forma experimental decisiva. Fixou, então, dois objetivos. Primeiramente, substituir o órgão auditivo, o mecanismo do ouvido tonal, por outro órgão receptor. O órgão emissor deveria conservar a sua função. O papel do ouvido foi substituído pelos órgãos das sensações vibratórias que desempenhariam o papel de receptor que responderiam a excitantes, mas comportariam um parâmetro de frequência.

Com base nos resultados que obteve em seus experimentos, Leontiev (2004) desenvolveu uma crítica às velhas teorias científicas segundo as quais as capacidades psíquicas associam-se à existência de estruturas cerebrais correspondentes e especializadas, pertencentes à herança biológica, do mesmo modo que as aptidões nascidas do desenvolvimento histórico-cultural do homem. Entretanto, para ele não se pode fixar morfológicamente as aptidões e funções que correspondem à aquisição especificamente humana, concluindo que:

[...] as aptidões e funções especificamente humanas se formam no processo de apropriação pelo indivíduo do mundo dos objetos e fenômenos humanos e que o seu substrato material é constituído por sistemas de reflexos sensíveis formados pela vida [...] Se bem que a formação de sistemas reflexos funcionais complexos se encontre igualmente nos animais, e só no homem eles se tornem verdadeiros órgãos funcionais do cérebro formado por ontogênese [...] (LEONTIEV, 2004, p. 273).

Para Leontiev (2004), as investigações indicaram a possibilidade de formação de órgãos funcionais e de apontar suas principais características. O conjunto de dados de que dispunha permitiu-lhe revelar traços comuns aos órgãos funcionais formados na ontogênese. Ao se construírem, eles funcionam como um órgão único, como as aptidões elementares inatas, dando a impressão de uma aptidão inata. Seus resultados e interpretações, portanto, dão fundamento a algumas das principais idéias contidas no presente trabalho:

[...] as biologicamente herdadas do homem não determinam as suas aptidões psíquicas. As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro. O que o cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais aptidões especificamente humanas, mas apenas a *aptidão para a formação destas aptidões* [...] As propriedades biologicamente herdadas do homem constituem apenas uma das *condições* da formação das suas funções e faculdades psíquicas, condição que desempenha por certo um papel importante. Conseqüentemente, se bem que estes sistemas não sejam determinados por propriedades biológicas, dependem todavia destas últimas (LEONTIEV, 2004, pp. 274-275).

Leontiev (2004) conclui que o mundo dos fenômenos e objetos que circundam o homem e que se criou no trabalho e na luta das gerações humanas é outra condição que torna o homem verdadeiramente humano nesse mundo. Nos processos psíquicos superiores do

homem pode-se distinguir a sua forma, suas particularidades morfológicas determinadas biologicamente e o seu conteúdo, ou seja, sua estrutura e a função que exercem, que são determinados culturalmente. No transcorrer do desenvolvimento histórico da sociedade e da cultura, o processo de apropriação do mundo dos fenômenos e dos objetos é aquele em que o indivíduo formou as faculdades humanas específicas. É no curso do desenvolvimento das relações reais do indivíduo com o mundo que acontece o processo de apropriação. Essas relações são determinadas pelas condições históricas e culturais concretas em que vive o homem e, igualmente, pela maneira como nessas condições a sua vida se forma. O desenvolvimento psíquico da humanidade é um problema de organização equitativa e sensata da vida em sociedade, de uma organização que forneça a cada indivíduo a possibilidade prática de que ele se aproprie das realizações do processo histórico e de que ele participe como criador no desenvolvimento dessas obras. O autor completa suas investigações com uma reflexão digna dos dias atuais em muitos campos da atividade do homem:

Escolhi o problema do biológico e do social porque hoje ainda muitos sustentam a tese fatalista de uma determinação do psiquismo do homem pela herança biológica. Esta tese vem alimentar, em psicologia, as idéias da discriminação racial e nacional, do direito ao genocídio e às guerras de extermínio. Ela ameaça a paz e a segurança da humanidade. Ela está em contradição flagrante com os dados objetivos das investigações psicológicas científicas (LEONTIEV, 2004 p. 276).

2.4 Momentos de ruptura

As primeiras formas de vivência da musicalidade estavam intimamente atreladas às condições de ação no mundo como um todo e às possibilidades relacionais em cada agrupamento humano. Andrade (1987) afirma que, em geral, as primeiras manifestações musicais possuíam pouca exploração melódica em relação ao ritmo, que costumava ter

maior complexidade. Muitas melodias eram entoadas sobre um único som durante um longo período de tempo de execução. O autor atribui essa primeira predominância do ritmo sobre a melodia à dinamogenicidade do ritmo que, em termos psicofisiológicos, teria maior potencial de ação sobre o organismo. Esse fenômeno seria para ele “[...] uma espécie de primeira consciência, uma inteligência física [...]” (ANDRADE, 1987, p. 16). Assim, o exercício dessa consciência, sua ativação e o reavivamento de suas faculdades, seriam uma espécie de primeira necessidade. Desse modo, para o corpo o ritmo seria mais vital do que a melodia, pois ele o ativaria de um modo mais efetivo. Como elemento dinamogênico, o ritmo socializaria o indivíduo, fazendo com que ele fosse absorvido pela coletividade. O ritmo, de acordo com o autor, determinaria o movimento coletivo.

Entre as primeiras civilizações desenvolveram-se principalmente os instrumentos de sopro, em especial os que se assemelhavam à gaita. Os primeiros empregos de instrumentos musicais ligavam-se à função religiosa, mágica e social, nos trabalhos coletivos, nos ritos espirituais, nos enterros, entre outras atividades. Sua transmissão acontecia por meio das gerações e eram guardados zelosamente, no contexto das tribos, por exemplo, pelos feiticeiros. Nesse contexto não existia nem afinação nem desafinação. A musicalidade de todos fazia parte da vida comum. O ritmo teria surgido por meio da expansão impulsiva dos acidentes verbais da dicção e das exigências fisiológicas da respiração, da movimentação corporal, do movimento e do repouso, da acentuação e da não acentuação, que faziam e fazem parte da própria vida. Ele estaria imbricado nas leis e nas exigências fisiológicas. Suas modificações teriam se condicionado aos ciclos culturais e se relacionariam às variedades antropogeográficas. O canto costumava se caracterizar por uma queda do agudo para o grave, determinado pelo cansaço físico. Havia uma repetição em uníssono dos motivos rítmicos e melódicos e motivos curtos que costumavam retornar periodicamente, facilitando a memorização e permitindo a afirmação e a reafirmação psicológica de seu conteúdo. Nesse cenário, a música era geralmente acompanhada da palavra, sendo raramente instrumental. Aí, ela não era normatizada por uma técnica propriamente (ANDRADE, 1987).

Mithen (2006 a) assegura que a criação de ferramentas, a colonização de novas terras, o uso do fogo, a caça e a mimese (como inauguração de uma representação intencional) faziam parte das primeiras culturas. Essa imitação incorporava uma variedade de ações e modalidades de expressões, envolvendo tons de voz, expressões faciais, movimentos dos

olhos, gestos, combinações desses elementos, bem como a utilização de instrumentos onomatopaicos. Assim, os primeiros humanos podiam imitar os sons de animais ou com o próprio corpo, por exemplo, utilizando os lábios, ou por meio de instrumentos, tais como flautas feitas em longos ossos em que se confeccionavam algumas perfurações. Ruídos como batidas rítmicas e palmas enfatizavam o ânimo lúdico dos primeiros humanos e a voz deve ter sido empregada como um tambor, com a função de acentuar ritmos e atrair atenção. A partir daí, talvez, tenha se iniciado o processo de marcação de tempos. Desde então, padrões vocais podem ter sido formados e a voz utilizada com o fim de acompanhar gestos rituais, elaborando convenções próprias (LANGER, 1989). Provavelmente, os instrumentos inventados pelo homem vão também tentar imitar as possibilidades melódicas e rítmicas da voz.

A confecção de instrumentos sonoros e, por conseguinte, a sua utilização com o sentido de imitação caracterizavam um novo modo de experienciar a musicalidade, que pôde, a partir de então, prolongar-se por meio dos instrumentos musicais inventados pelo homem e, assim, iniciar um novo tipo de vivência de sua musicalidade calcada na ferramenta. Assim, a criação de ferramentas em meio ao trabalho indica ser um primeiro momento de transformação nos modos precedentes de vivenciar a musicalidade que se realizava, anteriormente, por meio do uso do próprio corpo e com o fim primeiro de comunicação com outros homens.

Os instrumentos de trabalho marcaram um novo grau de desenvolvimento histórico nas aptidões do homem. Produto da cultura material, eles carregam os traços característicos da criação humana e são objetos que possuem formas e propriedades determinadas. São objetos sociais em que se incorporam e se fixam operações de trabalho que são elaboradas historicamente. Pela sua atividade, os homens adaptam-se à natureza e a modificam. Satisfazendo às suas necessidades, criam objetos, os meios de sua produção e máquinas cada vez mais complexas para sua confecção. O conhecimento se enriquece, a arte e a ciência se desenvolvem. O emprego do instrumento pelo homem forma nele novas operações. A sua mão se integra ao sistema histórico-cultural elaborado das operações incorporadas nos instrumentos. A reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação das faculdades superiores são desencadeadas pela apropriação dos instrumentos (LEONTIEV, 2004).

O surgimento dos primeiros instrumentos e dos primeiros registros entendidos como representação inicial de música datam de épocas remotas. Estudos da etnomusicologia, da arqueomusicologia ou, ainda, da antropologia da música revelaram vestígios das primeiras civilizações musicais que foram encontrados em escritos denominados de pré-musicais e em instrumentos utilizados para esse fim. O mais antigo desses instrumentos data apenas de 40.000 anos atrás e foi descoberto em 1990, na Eslovênia. Trata-se de uma flauta com três longos furos, indicando intervalos compatíveis com uma escala diatônica, ou seja, uma série de notas que sobem e descem em alturas sucessivas em uma seqüência de notas. Já as primeiras notações musicais datam de aproximadamente 1400 a.C. Eram tábuas de barro com um texto e música de uma canção de amor e que possuíam muitas linhas que indicavam como a música deveria ser lida e executada. Apesar da existência desses registros escritos, muitas músicas de tradição oral devem ter se perdido, enquanto outras devem ter sido passadas de geração em geração (NETTI, 2005). Durante milênios, a música foi uma arte de tradição oral. A preocupação de conservar e transmitir a idéia musical com exatidão à posteridade é recente e comum à civilização ocidental. O essencial da cultura musical transmissível se restringia apenas a regras fundamentais. Fosse pelo improvisado ou pela interpretação renovada de fórmulas tradicionais a música vivia em constante devir (CANDÉ, 1994).

A expressão musical conjunta nos primeiros agrupamentos humanos utilizou-se também da possibilidade de sincronicidade rítmica do homem (tanto de vocalização, quanto de movimento), como explicado anteriormente. O comportamento sincrônico, de acordo com Mithen (2006 a), é muito raro na natureza. Aparece, em geral, ligado ao sexo, como por exemplo, quando grupos de machos tentam atrair fêmeas. Também é utilizado como sinal para possíveis predadores, chamando a atenção de que se trata de um grupo maior, com menos chance de ataque do que um indivíduo sozinho. A vocalização grupal, por exemplo, no intuito de machos atraírem fêmeas, sugere para o autor que o comportamento de expressão musical conjunta já surge com o sentido de cooperação em torno de um objetivo comum, do trabalho. A realização dessas atividades em perfeita sincronicidade (com base em um pulso, ou seja, uma batida regular que se repete constantemente) ou em forma de eco (quando um indivíduo canta e outros repetem) é característica singular da atividade musical humana.

Desse modo, a expressão musical, ou seja, a vivência da musicalidade organizada com base nesses novos parâmetros, como atividade conjunta, nasce imbricada na atividade do trabalho, em sua divisão e na cooperação. A musicalidade na cultura, estabelecendo-se na atividade do trabalho, assume novas formas, transformando-se e constituindo-se, paulatinamente, em atividade musical organizada. A atividade musical, ou pré-musical, dos primeiros humanos não era algo à parte, isolado da vida comum. Era parte integrante das demais atividades, auxiliando como organizadora das mesmas. Ao organizar o trabalho, a atividade de expressão musical organizava também, assim, (em um movimento cíclico constante, externo e interno) o comportamento do próprio homem, incluindo aí as suas emoções.

Para Vygotsky (1996), o trabalho é condição de vida humana. Por meio dele, o homem conseguiu fazer operações cada vez mais complexas, fixando objetivos sempre mais elevados e possíveis de atingir pela cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, tanto em cada indivíduo, quanto em cada sociedade. O desenvolvimento humano consiste na história do aperfeiçoamento de seus órgãos naturais e progride na linha de seus instrumentos artificiais a partir do momento de sua transição para o trabalho como forma básica de adaptação.

São as leis de desenvolvimento histórico da sociedade que passam a reger a história do comportamento do homem. Os signos, juntamente com o trabalho e as ferramentas, possuem o papel de meios auxiliares e artificiais de comportamento. Possibilitam ao homem a compreensão de si mesmo e da natureza que o circunda. “[...] cada passo no processo da cultura o levou na direção da liberdade” (Engels, citado por Vygotsky, 1996, p. 91). Vygotsky (1996) ainda acrescenta:

Do mesmo modo, na área de desenvolvimento psicológico do homem, a partir do momento da aquisição e do uso de signos, o que permite ao homem obter controle sobre seus próprios processos de comportamento, a história do desenvolvimento comportamental, em grau significativo, transforma-se na história do desenvolvimento de “meios de comportamento” auxiliares e artificiais – na história do

domínio do homem sobre seu próprio comportamento (VYGOTSKY, 1996, p. 90, aspas do autor).

Citando Marx como o fundador do socialismo científico e quem primeiro forneceu a análise teórica da natureza social do homem e de seu desenvolvimento histórico-cultural, Leontiev afirma que:

Todas as suas relações (trata-se do homem – A. L.) *humanas* com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento *objetivo* ou na sua *relação com o objeto*, a apropriação deste, a apropriação da realidade *humana* (LEONTIEV, 2004, p.286, itálicos do autor).

Se o trabalho é uma atividade importante na vida humana e se a atividade musical nasce aí imbricada, pode-se deduzir a grandeza da importância desta. Como parte integrante e sistematizadora da atividade do trabalho, como atividade social organizada por meio de signos e de instrumentos, ela modifica o próprio homem, permite-lhe o controle sobre seu comportamento, o controle da natureza e modifica o rumo de seu desenvolvimento. Ela inaugura novas funções humanas. No curso da história, a atividade musical possuiu várias formas de organização. Foram criados diversos instrumentos musicais em diferentes lugares, de acordo com a matéria prima de cada região geográfica e de acordo com as diferentes habilidades manuais e os recursos tecnológicos de cada povo. Novos modos de expressão também foram criados. A atividade musical ligou-se às características e às necessidades singulares de cada agrupamento humano.

Sobre isso, Netti (2005) afirma que a música organizou-se diferenciadamente em cada grupo, de acordo com o desenvolvimento e com a tecnologia deste, satisfazendo, desse modo, necessidades estéticas, sociais e psicológicas e como resultado do contato e convívio com outros seres humanos. As modificações existentes na organização da atividade musical estão diretamente ligadas aos modos de organização de cada cultura. Para o autor, cada música, em cada grupo social específico, possui sua própria história e seu percurso específico.

Blacking (1995) partilha da mesma opinião. A atividade musical, de acordo com ele, deve ser compreendida como uma forma de comportamento aprendido. “Música é som organizado para a aceitação de padrões sociais” (BLACKING, 1995, p. 33). Toda cultura possui seu próprio ritmo. A experiência consciente disso é ordenada em ciclos, de acordo com mudanças no crescimento físico dos indivíduos, na vida, na sucessão política e em todos os fatores significantes da vida social. Um *tempo presente* é criado pelas experiências diárias. Um *tempo virtual* é criado pela música, que é capaz de levar o homem a um universo pensante onde não existe tempo nem espaço. Nas palavras de Stravinsky, referenciado por Blacking (1995, p. 34), “a música é dada ao homem para estabelecer a ordem em seus pensamentos, inclusive e, particularmente, a coordenação entre o homem e o tempo”. Nesse mundo virtual, as pessoas criam consciência de sua natureza individual e, ao mesmo tempo, cultural. A música pode agir somente sobre as pessoas se elas estiverem socialmente e culturalmente impregnadas. A organização consciente da expressão dos gestos musicais forma a base consciente de uma expressão inteligível. É pela experiência cultural que se dá o reconhecimento da excitação de um estímulo. Nela pode-se distinguir música e barulho, ordem e caos, consonância e dissonância.

[...] as formas são produzidas por mentes humanas cujos hábitos de trabalho são uma síntese dada de sistemas universais de operações, adquiridas por padrões culturais de expressão [...] O poder expressivo da música são funções de regras em sociedade e que (BLACKING, 1995, p. 37). “contêm – isso quer dizer, em última instância, o elemento social - é o formador decisivo dos estilos em arte” (Fischer, citado por BLACKING, 1995, p. 37).

Blacking (1995) distingue alguns tipos de comunicação musical, cuja base de diferenciação pode ser encontrada nas regras da vida social na maior parte dos agrupamentos sociais. Primeiramente, a percepção de ritmos, na experiência cultural, funcionaria como um estímulo que poderia induzir a estados físicos. Esses estados que ocorrem no contexto social poderiam ser confirmados por impactos emocionais que possuiriam relações com atitudes e situações latentes e seriam experimentados conscientemente pelo indivíduo. Eles não necessitariam de reconhecimento ou apreciação enquanto padrões sonoros. Cada instituição possui seu repertório musical intencional. Em segundo lugar, um padrão musical como resultado da experiência cultural é um signo de uma situação social. Ele pode também ser acompanhado de palavras que, por sua vez, seriam capazes de reforçar valores e sentimentos presentes em uma situação social. Como representante de uma situação social particular, a música pode ser reconhecida conscientemente. Para o autor, padrões sonoros seriam capazes de revelar situações sociais e de induzir pessoas a sentimentos associados a determinados eventos de suas vidas em suas culturas. Em terceiro lugar, movimentos combinados a padrões rítmicos seriam, em cada cultura, associados de acordo com situações sociais específicas. Cada indivíduo criaria seu significado para elas. Timbres, padrões melódicos, harmonias, grupos de instrumentos não possuem significados *per se*. É a sociedade que lhes atribui seus significados. Dessa maneira, compositores tornam-se capazes de comunicar significados sonoros perceptíveis por outros devido ao aprendizado de respostas em uma cultura. Idéias sobre aspectos da sociedade, bem como vários graus de consciência da experiência, podem ser expressas por meio da música. A ordem de intervalos, de padrões melódicos, mudanças harmônicas e planos contrapontísticos podem expressar conceitos extra-musicais quando compositores os organizam com base em uma ordem social que revela a experiência cultural dos diferentes grupos sociais de que compositores também fazem parte.

A música é um dos signos da vida humana associada. Ela permite qualificar as experiências do indivíduo em sociedade. Os padrões das relações humanas nela se refletem. Sendo assim, o valor da expressão da experiência humana e o de uma peça musical são inseparáveis. A experiência do indivíduo em sociedade é o fator comum. As estruturas, funções e valor das peças musicais estão diretamente relacionados à experiência humana social e individual. Apesar disso, a música tem sido estudada como apenas um produto ou de indivíduos ou da sociedade. Raramente é estudada como produto de indivíduos em sociedade, o que muda todo o seu entendimento. Mas mesmo

quando o é, os fatores conjunturais têm sido considerados como fatores extra-musicais, como um mero aspecto da atividade social de fazedores de som, cujo significado seria histórico, ou psicológico, ou sociológico ou, ainda, que refletiria o desenvolvimento de idéias de pessoas sobre a organização sonora, as quais definiriam a própria música. As análises extra-musicais enfatizam, de modo geral, as regras sociais da vida da música e dos músicos. As análises formais costumam examinar os padrões sonoros de acordo com a frequência de certos padrões rítmicos, melódicos ou tonais, presentes nos sistemas de culturas diferentes, em contextos de tradições musicais diversas. Existe ainda a perspectiva que procura demonstrar que a música expressaria o ponto de vista de um indivíduo particular ou do trabalho de mentes musicais. Contudo, essa perspectiva não tem conseguido demonstrar algo que revele a estrutura da sociedade humana em geral. Sobre a música como expressão simbólica da organização social, poucos têm escrito (BLACKING, 1995). Crê-se que a perspectiva histórico-cultural que considera a unidade *indivíduo social* pode efetivar tal entendimento, fazendo avançar as pesquisas na área.

“[...] a música expressa aspectos da experiência dos indivíduos em sociedade [...]” (BLACKING, 1995, p. 32). Os processos utilizados na organização das relações humanas por uma sociedade são também utilizados para organizar os sons musicais disponíveis. Estilos musicais similares podem ter significados completamente diferentes. Diferentes estilos podem ter significados semelhantes. Isso depende do contexto cultural. Na cultura dos Vendas, as escalas pentatônica, hexatônica e heptatônica são utilizadas. Elas refletem, de acordo com o autor, os processos de mudanças sociais nessa cultura. Não são, portanto, somente reflexo de desenvolvimento musical.

Mudanças nos estilos musicais refletem mudanças na sociedade. Como processo e estrutura a música é produto social. Ao ouvir as músicas do passado e do presente, observando as convenções musicais de seu tempo, compositores adquirem características estilísticas. Um mesmo motivo pode ser utilizado por compositores diversos, de diferentes maneiras. Certos padrões musicais foram utilizados e reutilizados em diversos lugares e épocas. Eles expressariam emoções humanas e seriam utilizados de acordo com a conveniência. Diferentes contextos sugerem diferentes significados. A música seria uma expressão metafórica dos sentimentos. Ela poderia transmitir mensagens precisas, dependendo do tipo de audição cultivado em cada contexto.

Existiria uma profunda relação entre o tipo de comunicação musical, as regras e as funções da música em sociedade. As ferramentas de comunicação e, os sons musicais derivariam da experiência cultural do compositor. As estruturas musicais, as relações entre música e sociedade e a mensagem que cada compositor deseja comunicar estariam diretamente relacionadas aos valores considerados como relevantes em cada sociedade em que se vive. “Os produtos artísticos não são simplesmente semi-ritualizados, expressões abstratas de formas culturais; eles são observações sobre a condição humana, expressando a dinâmica das relações entre a humanidade e a natureza e entre pessoas, tal como existe em diferentes culturas e diferentes momentos”. (BLACKING 1995, p 52). A condição essencial para a consciência do ser e para a criação musical é ser membro da sociedade humana. A função da arte é captar a experiência humana, a experiência individual. É por isso que, pelas palavras de Foster, salientando as mudanças existentes na cultura, em contraposição à permanência da essência humana, Blacking (1995, p. 51) afirma: “A história se desenvolve, a arte permanece”.

Os modos de experienciar a musicalidade foram se transformando em cada cultura, de acordo com a organização dos símbolos, das regras e significados inerentes a eles. A Índia, a Mesopotâmia, a China, o Egito e os hebreus compunham o que Candé (1994) denomina de tradições musicais mais antigas. Eram civilizações prósperas em que foram encontrados fragmentos de instrumentos musicais e algumas representações gráficas. As civilizações antigas iniciaram a organização consciente dos sons pelo agrupamento desses em escalas que eram determinadas teoricamente. Aí passaram a existir elementos fixos, regras e técnicas. Foram os povos antigos que sistematizaram a arte musical. Por meio da intelectualização presente na palavra, a música era parte das manifestações coletivas do povo. O canto em conjunto era a principal manifestação musical. Na antiguidade, os povos organizaram os sons, as formas e fórmulas sonoras para realização da música. Entre 2500 e 1500 a. C., floresceu a civilização do Indo, que conhecia a metalurgia, o urbanismo, a escrita e as canalizações de água. Lá, a partir de 1300 a. C., eram praticados os hinos védicos com o objetivo de render culto ao deus Shiva. A Mesopotâmia já conhecia a pedra polida, o cultivo dos cereais, a criação de carneiros, a cerâmica, a metalurgia e a escrita. Nos ritos, a música desempenhava seu principal papel. Três tábulas babilônicas desse período foram encontradas, indicando a existência de uma elaborada teoria. Também se descobriu em escavações instrumentos do cemitério real de Ur em que havia representações de cenas musicais e de utilização de instrumentos, tais como flautas de prata e de cana, alaúdes de compridos braços e

espécies de harpas. Existem igualmente evidências de prática de cantos com acompanhamento de instrumentos. A música era símbolo de poder, respeito e vitória. Músicos eram reverenciados e poupados em guerras. Os gregos, mais tarde, serão influenciados por essas civilizações. Na China, a música desempenhou importante papel social a partir de 3200 a. C.; vários instrumentos foram inventados e até mesmo o sistema musical especificamente chinês, o sistema *lyu*, tubos diapasões que servem para fixar a altura e a escala. No Egito, uma placa de xisto esculpida de 3.500 a. C. é o seu mais antigo documento musical em que são representados dançarinos tocando flautas. Da III a X dinastia, 2635 a.C. a 2060 a.C. há um relevo mural contendo um cantor, um harpista e um tocador de flauta longa que praticam música com função doméstica. Já da XI a XVII dinastia, de 2060 a.C. a 1554 a.C., os documentos encontrados registram conjuntos com maior número de instrumentos, compostos por harpas, alaúdes, liras, flautas, trombetas, tambores, etc. No novo império, os instrumentos eram multiplicados e aperfeiçoados e a música possuía função ritual, religiosa e militar. Aí, os músicos tinham uma posição subalterna, contrariamente à Mesopotâmia e à China. Nos séculos XIII e XII, houve uma invasão de elementos musicais estrangeiros, o que provocou uma reação hostil dos sacerdotes. Apesar da resistência às influências musicais estrangeiras, a hegemonia greco-romana não tardou a impor-se.

Para a civilização grega, a música tinha origem divina e era algo comum às atividades que tratavam da busca da beleza e da verdade (GROUT e PALISCA, 1997). Segundo a mitologia clássica, era uma forma adjetivada de *musa*, qualquer uma das nove deusas irmãs que presidiam as artes e as ciências. Para Pitágoras, de acordo com os autores, a música e a aritmética não eram disciplinas separadas, pois os números eram tidos como a chave do universo espiritual e físico. Regido pelos números, o sistema de sons e ritmos musicais era a exemplificação da harmonia do cosmos. Aristóteles (2002), por sua vez, entendia que a verdadeira função da música estaria no contexto da educação, onde deveria haver um deleite a partir de melodias e ritmos nobres, próprios para a formação do caráter. Já Platão (1949), na *República*, defende a música como instrumento da educação da alma, que viria antes mesmo da ginástica. Os ritmos executados nos instrumentos deveriam ser os correspondentes a uma vida ordenada e corajosa, do mesmo modo que as melodias e harmonias. A educação pela música, para ele, seria basilar porque afetaria mais profundamente a alma, tornando-a perfeita por meio da educação. As coisas belas seriam, a partir daí, honradas e alimentadas, condição para a construção do homem perfeito. Para ele, os gêneros musicais poderiam abalar até

mesmo as mais altas leis de uma cidade. A música e alguns termos musicais eram familiares e faziam parte da educação do indivíduo culto em Roma. Nos dois primeiros séculos da era cristã, tempos áureos do Império Romano, existiram grandes coros e orquestras e grandes festivais e concursos de música.

Já no início da Idade Média, as tradições da prática musical romana desapareceram, pois estavam vinculadas a práticas sociais pagãs que a igreja primitiva queria abolir e apagar da memória, uma vez que, para ela, trariam abominações aos espíritos dos fiéis. Apesar disso, a música romana desempenhou um forte papel na educação e nas diversões particulares. Nesse período, a música esteve intensamente presente nas atividades sociais. As crianças praticavam-na desde muito cedo, participando também de todos os concertos juntamente com os adultos. A música era uma prática social comum, presente em todas as coletividades, abrangendo várias faixas etárias. As pinturas de época costumavam representar crianças com instrumentos em suas mãos. A prática musical era também um hábito dos grupos nobres e burgueses que costumavam realizar concertos de câmara. Porém, mesmo entre os mendigos e camponeses, ou seja, nos meios mais populares, a música era igualmente uma atividade corriqueira em que se tocavam gaitas de fole, o realejo e a rebeca (ARIÈS, 1981).

A música da igreja cristã marcou, em sentido estrito, o início da história da música ocidental de tradição clássica e nela, como ideologia dominante, pode-se encontrar o rastro de ações normatizadoras e padronizadoras no tocante aos modos de vivenciar a musicalidade (GROUT e PALISCA, 1997). Houve muitas censuras a determinados tipos de músicas nos escritos dos padres que procuraram restringir e controlar a atividade musical das coletividades. As primeiras atividades musicais documentadas da igreja cristã foram os salmos e os hinos, bem como os cantos dos cristãos, que estavam associados ao seu comprometimento por meio de juramentos. Um dos aspectos da atividade musical, dos modos anteriores de vivência da musicalidade que se buscou eliminar no contexto da igreja foi a idéia de cultivar a música pelo prazer que proporciona. Além disso, houve o empenho em se abolir os tipos de música associadas aos grandes espetáculos públicos que eram tidos como impróprios para a igreja (festivais e concursos, por exemplo) e ligavam os convertidos ao seu passado pagão. Mesmo a música instrumental foi motivo de desconfiança. Para os padres da igreja, a música elevava a alma à contemplação das coisas divinas e, permeada pelos ensinamentos cristãos,

predispunha a pensamentos santos. A música instrumental, então, não serviria por si mesma a esses desígnios. Percorrendo as estradas romanas no início da Idade Média, os missionários cristãos levaram suas melodias por toda a região da Europa central, dando origem à música ocidental (GROUT e PALISCA, 1997).

2.5 O surgimento de novas categorias na tradição clássica como indícios da apropriação da expressão musical.

A preocupação de conservar e transmitir a idéia musical com exatidão à posteridade é recente e comum à civilização ocidental. A transmissão da cultura musical puramente oral restringia-se, essencialmente, a regras fundamentais. Fosse pelo improvisado ou pela interpretação renovada de fórmulas tradicionais, a música vivia em constante devir. Era mais um modo de recitação do que uma composição musical, tal como hoje se concebe. A partir do século XVI, a partitura passa a ser o objeto da música de tradição clássica por excelência. A influência da notação criou a categoria de músicos executantes, diferenciada da dos criadores, acentuando a especialização que percorreu caminhos diferentes daqueles da cultura da música coletiva. É nesse momento que os anjos musicistas das iconografias, a inspiração angélica, cedem lugar aos leitores profissionais e à engenhosidade dos compositores. Assim, por meio da notação, estabelece-se *a priori* como os sons devem ser produzidos, ou seja, por meio de uma espécie de bula, ou receita musical, uma planta arquitetônica. Tornando-se cada vez mais complexa, a notação torna a teoria cada vez mais rígida, impondo regras e esquemas rigorosos e inteligíveis. A escrita interfere, desse modo, na linguagem e na criação, que passam a sofrer a influência da rigidez do sistema imposto que delimitaria normas para a atividade comunicativa e criativa do homem no contexto da organização dessa tradição.

A atividade musical como acontecimento coletivo, expressa por muitos, cada qual a seu modo, começou a perder força ainda na época helenística, na Grécia e na civilização cristã, a partir do século X, com a música cada vez mais complexa que passou a pertencer a uma elite social e cultural. Esta era bem educada musicalmente, formando um público receptivo e passivo, a não ser na música de execução doméstica dos diletantes. Pelo domínio da técnica cada vez mais complexa e refinada, os denominados grandes músicos começam a sair do anonimato e começam a adquirir grande prestígio.

Há também certo distanciamento das funções sociais originais da música a partir do século XIX, com o mito do compositor romântico e de uma concepção da arte pela arte. A música torna-se mais complexa e aparece o conceito de obra musical que estimula uma preparação detalhada e minuciosa de uma peça musical, refinada e de ação futura, referindo-se a uma ação passada. Sua complexidade estrutural é aí enriquecida e tende a aumentar cada vez mais (CANDÉ 1994). Desse fato, segundo o autor, surge também a especialização e o público. Os ouvintes começam a ser diferenciados dos intérpretes. Com a afirmação da obra como fundamento da tradição clássica da música ocidental, surgem as categorias diversificadas dos compositores, dos intérpretes, dos ouvintes, entre outras. Nesse cenário especializado, o público torna-se fator preponderante. Os músicos começam a atuar em função do seu comportamento e de seus gostos. Posteriormente, os consumidores de música serão regidos pela indústria musical que estabelecerá a estética comercial. A partir do século XVI, os príncipes, a nobreza e a Igreja, bem como uma rica burguesia de comerciantes e financistas dão início às competições em que se disputa o melhor talento. A música formal cresce até o século XVII, passando a ser monopólio das classes dominantes. As pessoas comuns afastam-se da prática da música dessa tradição demasiado culta e erudita que só podia ser ouvida nas igrejas e nas antecâmaras e era destinada a determinados grupos de elite. Elas continuam a cultivar a música transmitida oralmente, adaptada às suas necessidades, e desconhecem, de modo geral, o desenvolvimento estrutural da música¹¹. Esse mito construído entre a música do povo e a música da elite, segundo Candé (1994), é um abismo difícil de ser superado na história da música ocidental. Todavia, com a multiplicação dos teatros de ópera e dos concertos públicos, nos séculos XVIII e XIX, têm-se uma aparente democratização desse tipo de tradição musical. Houve, entretanto, ao mesmo tempo, uma ação dissuasiva perante o público em geral e a comercialização da música que estimularam a criação de classes diferenciadas de ouvintes, fenômeno que envolveu até mesmo as civilizações orientais. O público vai se transformando e essa tradição musical torna-se um objeto economicamente rentável com a difusão das obras-objeto. As músicas dessa tradição começam a ser compostas para as diferentes classes de ouvintes em função de demandas, especializando também o público ouvinte. A indústria musical acentua os mitos da música erudita e a vida musical vê-se controlada por aqueles que dividem os apreciadores entre ouvintes de música culta, que possuem a impressão de pertencer a uma elite, e ouvintes de música pronta para ser consumida. A

¹¹ Não se deve deixar de lado o fato de que houve e há outras tradições musicais, mas que não são objeto deste trabalho.

falsa aparência dessa forma instituída parece permanecer até os dias de hoje e, de certa forma, reforçar a idéia da falsa superioridade de determinadas elites.

A categoria do intérprete também teve grande influência nos rumos que tomou a vivência da musicalidade na cultura. Os intérpretes musicais ocuparam, historicamente, diversas posições sociais (BORÉM, 2000). A classe dos intérpretes incluía instrumentistas e cantores. Desde Aristóteles, na *Política*, já se encontram relatos de festivais de música instrumental e vocal, bem como os concursos de cítara e aulo a partir do século V a.C. que se popularizavam no dia a dia. Aristóteles se opunha aos prodígios de execução dos intérpretes musicais da época (GROUT e PALISCA, 1997). Para ele, essa era uma parte comum da música que até dava algum prazer para as crianças e escravos que a praticassem desse modo, mas negava à música a sua função de educação moral dos espíritos. Assim, o intérprete de Aristóteles, no contexto das disputas musicais, era um homem comum, sem muitas qualidades morais e que não aproveitava da música aquilo que ela oferecia para transformá-lo em um ser perfeito. Na baixa Idade Média, os intérpretes eram considerados uma classe inferior distinta, conhecidos por seu pouco alcance intelectual e por sua ignorância. Na primeira metade do século XVII, com a formação de teatros públicos e do público pagante, houve a popularização da ópera e do concerto sinfônico. A partir daí começa-se a conferir importância à comunicação entre o compositor e o público, aumentando-se a ênfase no intérprete, o que separa, dessa forma, quem faz a música de quem a executa. No século XIX, surge a figura do solista, aquele que vai comunicar as idéias de um compositor. A propagação do virtuosismo crescente revela a face do artista glamoroso. A vida musical passa a ser determinada pelas habilidades, gestos e gostos dos intérpretes, mensageiros dos compositores, ou músicos práticos, como afirma Borém (2000).

Assim, pela apropriação oficializada da expressão musical na figura do intérprete solista, a música culta, ou seja, aquela disseminada pela ideologia dominante, distancia-se cada vez mais de sua função como atividade expressiva de uma coletividade e, sendo afastada, desse modo, de todos e de cada um, torna-se cada vez mais domínio reservado a poucos. A interpretação, por sua vez, condiciona-se progressivamente à norma do virtuosismo, de modo que a técnica da arte musical, de meio auxiliar para aprimoramento da função expressiva da música, torna-se ela própria o objetivo primeiro e maior da atividade, solapando do homem as suas possibilidades criadoras, deixando de

servi-lo e escravizando-o. Institucionalmente, esse é o modelo adotado na formação de um intérprete musical, já que se buscam formar virtuosos, talentosos. Saímos, assim, do campo da educação para penetrar no cárcere do adestramento de habilidades malabarísticas feitas com o corpo para servir ao instrumento. Melhor dizendo, o corpo, agora, é o instrumento. Isso será retomado no quarto capítulo.

2.6 A invenção da amusicalidade

O cenário do adestramento é o cenário da exclusão. Ao se instituir a norma como objetivo maior da atividade, já estão eliminados outros modos de fazer. O que não é segundo a norma ainda não é e poderá nunca ser. A atitude irracional de transformar meio em fim busca uma nova racionalização e a encontra na criação da ideologia do dom. Assim, somente corpos biotipicamente conformados, pré-dispostos, seriam os ideais para o adestramento musical. A expressão musical passa a ser regida pela técnica. Qual seria o sentido dessa mecânica?

Aos que não se ajustam, por alguma razão, a essa engrenagem, resta o epíteto de amusicais, seres com um dote biológico a menos. Todavia, ao se compreender que a função da música é aprimorar, de algum modo, a qualidade da experiência individual e das relações humanas, é possível entender que “suas estruturas são reflexos de padrões de relações humanas e o valor de uma peça musical como música é inseparável de seu valor como uma expressão da experiência humana” (BLACKING, 1995, p.31). A falta de talento ou as dificuldades imputadas aos supostos amusicais e que geram sua exclusão dessa possibilidade de expressão é um falso problema. A musicalidade e a expressão musical são possibilidades abertas a todos que assim quiserem se manifestar. O problema real não se encontra naqueles presumidamente sem talento, mas na criação de um padrão monopolizado de forma de expressão musical. A inscrição da atividade musical como produto mercantil inverte a sua relação com o homem, enclausurando-a no sectarismo da instituição escolar especializada, adestradora de supostos talentos fáceis de comercialização.

Para Vygotski (1983), quando olhamos os outros sob a lente de modelos pré-determinados, estamos imputando-lhes algo que faz parte de uma construção nossa e não dele. Estamos impedindo-lhes de desenvolverem-se por si mesmos, de crescerem na direção que escolheram, de sentir, de atuar segundo sua própria natureza. As fitas métricas instauradas no campo da educação para medir as capacidades e habilidades humanas não passam de enquadramentos que provocam supostas dificuldades de aprendizagem e que geram a construção de teorias e métodos que estão baseadas em falsos pressupostos. Essas dificuldades são criadas socialmente quando se busca racionalizar a instituição de normas como metas para as atividades sociais. Elas são a manifestação concreta da realidade instaurada pela ideologia do dom. Defeitos, ou mesmo dificuldades, são gerados na sociedade e por ela alimentados. O desenvolvimento possui um plano natural e um plano cultural que se fundem na vida social e fazem da personalidade uma formação sociobiológica. O desenvolvimento orgânico se realiza em um meio cultural e se transforma em um processo biológico historicamente condicionado.

Essas são, enfim, resumidamente, as transformações sofridas pela musicalidade na cultura. Em função de variáveis criadas na história cultural, a musicalidade sofre transformações em sua expressão natural e passa a ser concebida como algo que a pessoa possui ou não como se fosse portadora de algo. Isso leva, então, ao falso problema da amusicalidade que não tem nada de natural. A amusicalidade é apenas uma denominação histórico-cultural dos modos de musicalidade que não se apresentam de acordo com a norma.

A atividade musical é uma forma de manifestação da experiência humana (BLACKING, 1995). Como tal, “os estilos musicais estão baseados no que as pessoas escolheram selecionar da natureza como uma parte de sua expressão cultural e não no que a natureza impôs a elas” (BLACKING, 1995, p. 33), não podendo por isso ser tomada como uma linguagem imediatamente compreensível da qual se espera a produção de respostas específicas. Portanto, o poder expressivo da música articula-se à sua função social. Conseqüentemente, o seu valor como forma de comunicação da experiência social humana não pode ser auferido apenas pela sua estrutura, mas, essencialmente, pelos modos de sua inserção em uma situação social. As próprias estruturas musicais são também produtos e reflexões de processos sociais e não apenas de processos musicais. “Esse fator tende a ser ignorado até mesmo na análise formal de

etnomusicólogos. O uso de técnicas estatísticas e comparações de escalas ‘calibradas’ e de frequências de intervalos ascendentes e descendentes podem parecer científicos e objetivos, mas a exclusão do contexto cultural ou musical dos sons pode impedir a descoberta do verdadeiro significado de músicas em outros contextos culturais” (BLACKING, 1995, pp.49-50).

Ao se conectar aos modos de comunicação organizados na história cultural, ou seja, aos padrões normativos de expressão musical engendrados na cultura, a musicalidade, em uma síntese dialética, é desviada de seu caminho psicológico natural e percorre outros caminhos prováveis para sua manifestação. Atrelada à música como atividade sónica, ela encontra novos rumos como processo psicológico, o que indica a necessidade de uma análise psicológica da música. Logo, torna-se preciso realizar o exame do significado psicológico da música e das próprias características singulares da arte musical com o fim de compreender essas transformações e estabelecer possíveis relações referentes às modificações ocorridas nesse âmbito, nesse contexto e nesse percurso.

3 ASPECTOS PSICOLÓGICOS DA MÚSICA

*A arte é o social em nós
(VIGOTSKI).*

3.1 A música como arte

A expressão da musicalidade na história cultural, experienciada por meio do material musical elaborado e por meio da forma artística complexificada, solicita a compreensão da música, da musicalidade e da atividade musical e implica, dessa maneira, a necessidade do entendimento da música organizada no que se denomina de arte. Isso se mostra indispensável porque qualquer modificação no material e na forma em que a expressão acontece - no caso, no terreno da atividade musical - transforma igualmente os modos de vivenciar a musicalidade, a reação estética. É nesse percurso, na via da formatação, que costumam surgir os padrões e as regras, enfim, as técnicas. Quando são compreendidos de uma forma estreita eles podem restringir absurdamente o processo humano de criação e de suas experiências, normatizando excessivamente aquilo que poderia ser vivenciado de uma forma menos artificial, menos castradora e mais natural.

Inserida no campo da arte, a música tem ocupado um lugar de grande importância e significado na atividade humana. Ela tem estado presente como meio de expressão desde as mais remotas épocas da história e da cultura. Assim, para iniciar a busca de uma compreensão da música, de seu papel na vida e de seu significado psicológico, objetivo deste capítulo, deve-se, primeiramente, entendê-la em uma dimensão mais ampla, o seu caráter geral, bem como o porquê da música ser situada como arte. Isso requer, antes de tudo, um exame da questão em perspectiva filosófica e mais precisamente da estética, já que a arte tem sido, desde muito tempo, objeto de estudo para esse campo do conhecimento.

A arquitetura, a escultura, a poesia, as artes plásticas e a música são diferentes meios de expressão no campo da arte. Cada uma delas possui características próprias que as definem como arte e que as distinguem das demais artes. Na relação da música com as outras artes, essas diferenças também podem ser estabelecidas. Para Hegel (2002), por exemplo, a arquitetura possui um conteúdo que se manifesta em formas arquitetônicas, mas permanece distinto delas em um ambiente exterior. Suas invenções são construídas sobre a base firme e a estrutura das proporções, em configurações que surgem posteriormente das relações por ela estabelecidas. Seu conteúdo é visível e até mesmo palpável. Ela é exterior por sua própria natureza. A escultura também fornece às suas obras uma existência que subsiste por si mesma fechada em uma objetividade enquanto conteúdo e exterior enquanto fenômeno artístico. Ela possui também, tal como a arquitetura, natureza exterior. O conteúdo da pintura, para o autor, seria mais subjetivo. Nela, o objeto permanece imóvel diante do espectador, dando margem ao estabelecimento de inúmeras reflexões e fornecendo liberdade para considerações independentes. Mas, ainda assim, ela também é uma arte de certa forma palpável e visível. Na escultura e na pintura, as formas se encontram no espaço e no tempo, uma ao lado da outra. Embora suas formas estejam efetivamente em repouso, elas alcançam a aparência de movimento. A escultura, de outra maneira, repousaria sobre si mesma.

Na pintura, a forma exterior é o meio em que o interior se revela. Ela pode, assim, ser compreendida por sua exterioridade. O alvo da escultura, da arquitetura e da pintura é a exposição à forma. A pedra, o mármore e a coloração, por exemplo, acolhem a forma e a expõem em sua efetividade, diferentemente dos sons. O som musical é um elemento primeiramente feito pela arte e pela expressão artística. Ele não está lá, disponível, exterior, como o material das outras artes, para que tome forma. Ele, por sua natureza, já é interior e assim continuará mesmo enformado por meio da arte. É assim que ele nasce e é por essa via de interioridade que ele se transforma, mantendo essa característica primeira. A música, o som elaborado, surge em meio ao próprio trabalho ou atividade artística de sua organização e sistematização. O som, para existir enquanto arte, necessita ele mesmo, paradoxalmente, tornar-se arte, som elaborado. Sem isso, ele é apenas som natural e espontâneo. Mas, mesmo transformado pela arte, ele, o som, não perde sua natureza interior. Por isso, a expressão musical possui o interior mesmo, o sentido interior da coisa e o sentimento que também é algo interior como conteúdo. Sua potência peculiar reside no elemento do som, onde ela, a música, se move. Por essa interioridade, na música, cada indivíduo é reivindicado como pessoa singular, levado para

dentro de si mesmo pela natureza interior e interiorizante do som, captado segundo particularidades, apreendido por determinados conteúdos e, além disso, é levado para dentro da obra, de acordo com o simples *si mesmo*, o interior, segundo o cerne de sua existência espiritual (HEGEL 2002).

Assim, pode-se depreender das idéias de Hegel (2002) que o fio condutor da música, da atividade musical e da musicalidade será sempre a interioridade porque ela é própria da natureza do som, o material com o qual elas se relacionam e trabalham. Em atividade e levado para dentro do *si mesmo* emerge a possibilidade de o dínamo da ação artística ser acionado. Nesse processo, cria-se a condição de possibilidade de que cada indivíduo, na vivência da reação estética e na experiência com a obra de arte, seja reivindicado como pessoa singular.

Para Hegel (2002), não se pode entender como arte musical o som expresso como interjeição, grito de dor, suspiro ou riso. Expresso dessa forma, de modo natural, o som já é a exteriorização imediata e viva dos sentimentos e dos estados de alma. Nas palavras do autor, o *ah!* e o *oh!* do ânimo. Para ele, nisso residem uma autoprodução e uma objetividade da alma como alma, bem como uma expressão situada entre a imersão destituída de consciência e o retorno para o *si mesmo*, para pensamentos interiores determinados. Não se poderia denominar de música, segundo o autor, a expressão meramente natural das interjeições, pois elas não seriam signos arbitrários plenos de representações comparados ao som verbal. Elas não enunciariam conteúdos universais, mas somente a disposição a um sentimento que seria introduzido por meio desses sons. Esse tipo de expressão, para o autor, ainda não pode ser denominado de arte. Para que a música seja reconhecida como tal, ela “[...] deve colocar os sentimentos em relações sonoras determinadas e retirar a expressão natural de sua selvageria, de seu irromper rude e moderá-la” (HEGEL, 2002, p. 290).

Nota-se que Hegel chama a atenção para uma distinção entre os sentimentos de caráter natural e aqueles que se relacionam à música. Embora as interjeições sejam o ponto de partida da música, o som em sua forma natural, a expressão pura da musicalidade, tal qual na fala, como já visto no primeiro capítulo, para se transformar em arte, é necessário preparar o material artisticamente e expressar o conteúdo do espírito por meio da forma.

Na arte musical, o som deve ser inicialmente capacitado por meio de um tratamento artístico e, assim, acolher a expressão de uma vida interior (HEGEL, 2002). Os sons musicais dividem-se e unem-se em uma infinita diversidade, em sintonias, oposições, contradições e mediações essenciais. Para tornar-se arte, a música deve configurar e animar o som para o ressoar da interioridade subjetiva. Seus movimentos, combinações, suas lutas e dissoluções correspondem à natureza interior de seu conteúdo e sentimentos. Na forma, o conteúdo é apreendido. É onde acontece a expressão animada do que está presente no espírito como conteúdo determinado. “[...] o som como mero som é destituído de conteúdo; ele deve, por isso, ser capacitado por meio de um tratamento artístico para acolher em si mesmo a expressão de uma vida interior” (HEGEL, 2002, p. 296). Para alcançar uma expressão determinada, para ser autônomo e para ganhar vida, o som deve ser animado. Ele possui validade musical por meio de sua determinidade, em oposição ou em unidade com outros sons. Sua determinação acontece na relação com outros sons e por meio da duração temporal. O autor afirma:

[...] a determinidade dos sons e sua combinação repousa no *quantum*, nas relações numéricas que, sem dúvida, estão fundamentadas na natureza dos sons mesmos, mas são empregadas pela música de tal modo que são primeiramente encontradas por meio da arte mesma e nuançadas de modo o mais variado (HEGEL, 2002, p. 297. *Itálico do autor*).

A base da música é o contraste, a igualdade e a desigualdade, o movimento. Para Hegel (2002), o conteúdo da música é a vida, o interior da alma, a atuação livre e subjetiva. A arte musical debate-se entre essa interioridade livre e a exterioridade daquelas relações quantitativas fundamentais. Mas essa oposição não pode ser entrave para a música. Ela deve acolhê-la e ultrapassá-la, já que ela fornece movimentos livres ao ânimo, expressos por meio de proporções necessárias, base segura em que a vida interior se move e é desenvolvida livremente, mas plena de conteúdo por meio dessa necessidade. Para ser empregado como arte, o som deve recair sobre o tempo e sobre a ressonância pela diversidade dos materiais que ressoam e na relação com outros sons singulares. A

expressão espiritual, a vivificação dos sons no movimento temporal e no ressoar torna-os acabados para um todo livre. A duração e o movimento temporal segundo medidas firmes devem determinar o som por meio das diferenças e depois reconstituir a unidade. Eis o que constitui a necessidade da medida temporal. Além do tempo abstrato, as relações de duração mais breves e mais longas, pausas, acentos, entre outras coisas, a música deve ressoar, o que possui por base a qualidade específica do material sensível que emite o som e o número diferenciado de vibrações em que os corpos sonoros ressoam em idêntica duração temporal. Na doutrina da harmonia, deve-se tratar os sons em sua concordância, oposição e mediação. Sobre essas bases de compasso animado ritmicamente, bem como sobre as diferenças dos movimentos harmônicos, que se unem ao reino dos sons para uma livre expressão espiritual, encontra-se a melodia.

Na música, para Hegel (2002), é o tempo que domina. De acordo com o autor, o ritmo vivifica a regra abstrata quando ressalta partes determinadas do compasso ou quando os põe em segundo plano. Os sons somente podem ser produzidos quando existe a vibração e quando um corpo que se coloca no espaço é posto em movimento oscilatório pela música, o que para ele, seria um segundo plano desta. O material musical entra na música como uma duração temporal de seu movimento e não como uma forma espacial. Mas o movimento de um corpo também está presente no espaço. É por isso que a pintura e a escultura conseguem efetivamente expor a aparência do movimento. No que concerne a essa espacialidade, a música não acolhe o movimento. Resta-lhe apenas o tempo para configurar a vibração do corpo. O som singular é fixado na temporalidade como sendo único e aí o tempo torna-se numerável. O tempo é o surgir e desaparecer ininterruptos de tais pontos temporais, um fluir uniforme. A música deve determinar precisamente o tempo, dar-lhe medida e ordenar o seu fluir de acordo com regras estabelecidas para essa medida.

Hegel (2002) afirma que a necessidade do tempo na música acontece porque ele está em extrema conexão com o *si mesmo* que, como interior, é objeto da música. O *si mesmo* deve tornar-se objetivo. O elemento universal dessa objetividade deve ser tratado de acordo com o princípio daquela interioridade. O *eu* não é a duração destituída de sustentação. Ele existe por meio do recolhimento e por meio do retorno a *si mesmo*. Ele se supera e se torna objeto. O compasso surge aí como uma das regulações em que diferentes partes temporais são reunidas em uma unidade e onde o *eu* faz para o *si*

mesmo sua identidade consigo mesmo. O compasso é a regra e a medida da unidade temporal. Pode ser comparado com a arquitetura e possui a mesma tarefa que a regularidade tem para ela quando coloca colunas de idênticas alturas e espessuras na mesma distância, por exemplo. Em meio a determinados ritmos dos compassos surge também o acento, que faz com que cada compasso singular alcance um ritmo igualmente singular, com modos de articulação determinados. Rebatendo o ritmo do compasso e da melodia, instaura-se a síncope. Toda essa diversidade de relações e combinações temporais é rica de conteúdo. As diferentes combinações desses ingredientes podem relacionar-se a estados gerais de ânimo como, por exemplo, a lentidão na música com a melancolia. Isso será melhor explicado, posteriormente, ainda neste capítulo. Para o autor, a música como arte é:

[...] uma consonância, uma oposição e uma mediação concreta de sons, que desse modo tornam necessárias uma progressão e uma transição um no outro. Esta combinação e mudança não repousa sobre a mera contingência e o arbítrio, mas está submetida a leis determinadas, nas quais todo elemento verdadeiramente musical tem sua base necessária (HEGEL, 2002, p. 306).

A música, de acordo com Hegel (2002), move-se em um elemento feito primeiramente por meio da arte e volta-se para a mesma, devendo passar por uma prévia preparação significativamente mais complexa antes que alcance a produção de sons. Ela deve criar para si os meios usuais para o seu ressoar efetivo antes mesmo de sua existência. O som sai da espacialidade real como unidade ideal e se concretiza na coluna de ar retilínea ou curva, na delimitação de um canal fixo de madeira ou em uma corda de metal, entre outros materiais. Essa totalidade de instrumentos pode ser utilizada de diversos modos pela música, dependendo do caráter peculiar de cada um.

Outro elemento no universo musical é a relação entre sons singulares com outros sons, os intervalos. A série combinada de sons em sua mais simples sucessão em que um som remete a outro origina a escala. A diversidade das escalas, à medida que com seu som

fundamental cada som se inicia de outro, cria a tonalidade, ou seja, as diversas relações entre notas. A base da determinidade dos sons é a relação numérica de suas vibrações. As relações sonoras não são escolhidas casualmente, elas devem conter uma necessidade interior para os lados de sua particularidade e de sua totalidade. Vê-se, assim, que para se tornar uma expressão adequada à arte, a música deve alcançar um conteúdo elaborado com base no ritmo, na melodia, na harmonia. Ela deve animar com riqueza os sentimentos e o ressoar que são desenvolvidos por meio de relações sonoras determinadas e, por meio dessa medida, elevar a simples expressão ao elemento feito primordialmente por meio da arte. Nela, o mero grito pode ser desenvolvido em uma série de sons e movimentos, cujo curso e alternância conservam-se pela harmonia e concluem-se na melodia. Para trabalhar o elemento objetivo, a música possui o elemento subjetivo. A interioridade subjetiva é o elemento constituinte da música. Nas palavras do autor, “música é espírito, alma, que ressoa imediatamente para si mesma, e se sente satisfeita ao se-perceber-a-si mesma” (HEGEL, 2002, p. 324).

Então, como já indicado, é importante realçar que, com base em Hegel (2002), é possível afirmar, em primeiro lugar, que existem emoções de ordem natural e emoções de ordem estética, que são de outra natureza. Em segundo lugar, que o próprio caráter do som já comporta um *si mesmo*, uma interioridade, que, como condição de possibilidade e com base na musicalidade universal, pode ser vivenciado na experiência com a obra de arte. Em terceiro lugar, sendo essa a natureza da música, fica claro que é na própria obra de arte que se encontra a possibilidade de compreensão da música como fenômeno psicológico. Dessa forma, a obra de arte e a estética não prescindem da psicologia.

3.1 Estética e Psicologia

A idéia de que a estética não prescinde de um exame psicológico foi enfaticamente defendida por Vigotski (2001 a), pois que, segundo ele, “sem um estudo psicológico especial nunca vamos entender que leis regem os sentimentos numa obra de arte [...]” (VIGOTSKI, 2001 a, p. 21). Para o autor, uma psicologia da arte requer uma clara e precisa consciência dos problemas e dos limites da mesma. Em sua *Psicologia da Arte*, ele estudou as correntes da estética presentes em sua época, que se resumiam à de campo psicológico e às de campo não-psicológico. Elas negavam-se uma à outra. A

diferença entre essas vertentes passava pelo entendimento sobre o caráter do objeto estético.

Na vertente psicológica, entendia-se que a estética deveria ser concebida como uma teoria do comportamento estético e considerada como psicologia do prazer estético e da criação artística. Assim, ou se estudava o criador da obra ou o seu receptor. Aí, somente por meio da percepção, da sensação e da fantasia é que o objeto estético adquiriria seu caráter estético específico. Um primeiro erro dessa corrente, de acordo com Vigotski (2001 a), consiste no fato de ela começar pelo fim, ou seja, pelo prazer estético e pela avaliação e por ignorar o próprio processo, já que prazer e avaliação podem ser momentos secundários e suplementares do comportamento estético. Um segundo erro seria a sua incapacidade de distinguir a emoção estética da emoção comum. Mas, sua falha principal, para o autor, é a falsa premissa de que a emoção estética complexa surge como a soma de prazeres estéticos particulares.

Na corrente não psicológica, principalmente a alemã, buscava-se a construção de uma base histórica e sociológica para o estabelecimento de uma teoria estética. Dessa forma, a arte só poderia ser objeto de estudo científico se fosse considerada como uma das funções vitais da sociedade em relação constante e permanente com os demais campos da vida social e como parte de um condicionamento histórico real. Nessa perspectiva, como tendência sociológica, o materialismo histórico procurou construir uma análise científica da arte tendo por base os princípios que eram aplicados ao estudo das formas e fenômenos presentes na vida social. Nesse terreno, a arte é delimitada como ideologia, apresentando-se como superestrutura das relações de economia e de produção (VIGOTSKI, 2001 a).

As discussões entre ambas as correntes mostrava-se estéril, adiando e prolongando uma solução prática para uma compreensão efetiva da arte. Isso porque, segundo Vigotski (2001 a), as duas vertentes seriam complementares e não antagônicas, como se postulava. O estudo sociológico e o estudo psicológico deveriam existir conjuntamente, pois, de acordo com o autor, a natureza imediata da ideologia é o psiquismo do homem social. A arte, para ele, 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. Tudo é social no homem, o que também não significa que o psiquismo de um indivíduo seja inerente ao psiquismo de todos em uma sociedade. Desse modo, o autor examinou as concepções que mais se aproximariam de uma compreensão autêntica da arte. Dentre elas, destacou a que a entendia ou como forma de conhecimento ou como procedimento ou, ainda, segundo a psicanálise. Finalmente, o autor procurou demonstrar o que ele considerava pertinente em cada uma e propôs, após isso, o seu próprio modo de análise da arte.

Examinou, então, as concepções que compreendem a arte como uma forma de conhecimento, ou seja, as teorias psicológicas da arte que, de acordo com ele, “tenham constituído um mínimo de teoria sistemática acabada e que estejam no mesmo plano com o estudo que estamos empreendendo” (VIGOTSKI 2001 a, p. 31). Segundo ele, a fórmula que compreende a arte como conhecimento assemelha-se à doutrina desenvolvida na Antiguidade em que a arte era considerada como “conhecimento de sabedoria possuindo como um de seus fins principais pregar lições de moral e servir de guia” (p. 32). Muitos teóricos, até então, costumavam excluir os processos intelectuais do contexto da análise estética, considerando-a apenas como um problema de sensação e de fantasia e negando que os atos intelectivos fossem parte do prazer artístico.

Por isso, buscou-se, a partir de então, incluir os processos intelectivos na análise do prazer estético. Aí, o pensamento tomava um primeiro plano, mas como um intelectualismo unilateral. São três os elementos básicos de que trata essa teoria: a forma sonora externa, a imagem ou forma interna e o significado. Para os psicólogos dessa corrente, podia-se encontrar na obra de arte os mesmos três elementos da palavra, isto é, forma externa, forma interna e conteúdo. Na obra de arte, a imagem estaria ligada ao conteúdo, mas como uma idéia de algo. O processo psicológico aí presente, ou o fundamento da emoção artística, seria o caráter de imagem constituída pelas propriedades comuns do processo intelectual e cognitivo. Assim sendo, a arte possuiria um modo específico de pensamento da mesma natureza que o conhecimento científico. Trata-se, para o autor, de uma teoria puramente intelectual que entende que a arte demandaria apenas o trabalho da mente e tudo o mais seriam fenômenos secundários, em uma psicologia da arte.

Para Vigotski (2001 a), “[...] ao nos determos nos processos intelectuais suscitados pela obra de arte, corremos o risco de perder o traço preciso que os distingue dos demais processos intelectuais” (VIGOTSKI, 2001 a, p. 49). A concepção intelectualista da obra de arte, de acordo com ele, não consegue explicar o fenômeno da emoção estética. A forma é própria de toda obra de arte. Ela é o ponto de partida e, da emoção da forma, algo acontece. Essa emoção é diferente de outros tipos de emoção. O conteúdo de uma obra de arte é grandeza dependente e variável do homem social. A arte é eterna, apesar de suas mudanças. Em sua essência, faz parte da lei do desenvolvimento histórico. Como emoção da forma, ela é imutável e somente seus empregos modificam-se nas diferentes gerações. Assim, ela pode resultar em diferentes idéias. Sua interpretação e vivência podem ser modificadas e seu conteúdo sensorial não é um fim em si mesmo. Os juízos cognitivos referentes à obra de arte são atos emocionais do pensamento. A atividade da imaginação, própria da experiência estética, é uma descarga de emoções que possui sentimentos a serem resolvidos em movimentos expressivos. A arte é trabalho de um pensamento emocional específico. Ela possui as suas leis particulares, leis do pensamento emocional, ou seja, dos modos de funcionamento da unidade entre afeto e intelecto.

Vigotski (2001 a) examinou também as concepções da arte como procedimento, inclinadas a considerar o princípio da arte como anti-psicológico por essência. Seus teóricos tentavam estudar a forma artística como algo objetivo, independentemente das idéias e sentimentos que integram a sua composição e de seus demais materiais psicológicos. Buscavam constituir sua ciência fora das bases sociológicas e psicológicas. Os fundamentos da corrente formalista surgiram em oposição ao intelectualismo. Ela tomava como centro a forma artística, que possui como base o fato psicológico fundamental e que consiste na perda do efeito estético, caso a forma seja destruída. Para esses teóricos, a forma não dependeria do conteúdo. Assim, a arte foi entendida como procedimento e, como técnica, consistiria no jogo da forma artística, uma relação entre materiais. Existem, então, dois conceitos centrais, segundo esse ponto de vista, o de forma e o de material. O material é o que o artista encontra pronto, inclusive as idéias contidas na obra. A forma seria o modo de distribuição e construção do material.

Uma das contribuições dessa corrente e o ponto de interesse de Vigotski (2001 a) como estudioso que busca formular uma psicologia da arte foi o entendimento de forma como

“toda disposição artística do material pronto, feita com vistas a suscitar certo efeito estético” (VIGOTSKI, 2001 a, p. 60). O procedimento na arte pode ser traduzido como construção e composição do material. Nos formalistas, o enfoque recai sobre o enredo da obra de arte, o que, para um poeta, por exemplo, significaria o modo como ele dispõe as palavras em um verso. Para o autor, entretanto, os sentimentos são também materiais. Isso constitui uma mudança no princípio básico de explicação da obra de arte.

A crítica de Vigotski (2001 a) aos formalistas consiste em que eles buscam construir uma ciência renegando os fundamentos psicológicos e sociológicos da arte. Entretanto, o autor demonstra o quão psicológico é o discurso deles. Para ele, a fórmula da arte como procedimento implica perguntar ‘procedimento de que?’. Isso demonstra um ponto de inconsistência nessa corrente, pois os formalistas não conseguem responder a essa pergunta. A resposta, para o autor, seria: “o procedimento da arte tem um objetivo que o define integralmente e não pode ser definido senão em conceitos psicológicos. A base dessa teoria psicológica é a doutrina do automatismo de todas as nossas emoções costumeiras” (VIGOTSKI, 2001 a, pp. 64-65). Pelas palavras de Jirmunski, o autor esclarece:

Se nos pusermos a interpretar as leis gerais da percepção, veremos que, ao se tornarem habituais, os atos se automatizam. Assim, por exemplo, passam para o âmbito do inconsciente-automático todos os nossos hábitos; concordará conosco aquele que se lembrar da sensação experimentada ao segurar uma caneta pela primeira vez ou ao falar pela primeira vez uma língua estrangeira, e comparar essa sensação com aquela que experimenta ao fazer isto pela décima vez. Pelo processo de automatização explicam-se as leis de nosso discurso prosaico, com sua frase inacabada e sua palavra semipronunciada... Nesse método algébrico de pensamento, os objetos são tomados pelo número e pelo espaço, nós não os vemos mas os reconhecemos pelos primeiros traços. O objeto passa ao nosso lado como se estivesse empacotado, sabemos que ele existe pelo lugar que ocupa, mas vemos apenas a sua superfície... E eis que para devolver a sensação da vida, para sentir os objetos, para fazer da pedra pedra existe aquilo que se chama arte. O fim da arte é propiciar a sensação do objeto, como visão e não como reconhecimento: o procedimento da arte é o procedimento do estranhamento dos objetos e o procedimento da forma

complexificada, o qual aumenta a dificuldade e a duração da percepção, uma vez que o processo de percepção em arte é um fim em si e deve ser prolongado; a arte é um meio de experimentar a feitura do objeto, pois o já feito não tem importância em arte (VIGOTSKI, 2001, p. 65).

É por meio dessa automatização que Vigotski (2001 a) explica o efeito, a possibilidade da reação estética, não por um conhecimento, mas, por uma sensação, como reconhecimento de algo que se complexifica pela própria arte e que causa estranhamento. A arte criaria a possibilidade de prolongamento da percepção. Ele aponta que os formalistas caem em contradição quando afirmam que o fim da forma artística é sentir o material e por não compreenderem o sentido psicológico deste. Tratar-se-ia da mesma unilateralidade daqueles que concebiam a arte do ponto de vista intelectualista. Para o autor, não se pode conceber a forma sem o material e o procedimento está subordinado a uma meta.

Vigotski (2001 a) demonstrou a importância do material para o efeito estético na obra de arte. Para ele, é patente que a mudança de material deforma o efeito psicológico da forma e “a percepção mais simples da forma ainda não é, por si mesma, um fato estético” (VIGOTSKI, 2001 a, p. 68). A forma não existe fora do material enformado por ela e as relações são dependentes do material correlacionado. Assim, a deformação do material é igualmente deformação de forma. A obra de arte em materiais diversos adquire formas diferentes. De acordo com o autor, os formalistas fracassaram na tentativa de explicar a arte por seus aspectos externos e suas pretensas explicações nada teriam respondido, suscitando ainda mais explicações. Para ele, uma explicação psicológica da arte está além do hedonismo elementar ao qual se costuma relacioná-la. Mesmo esse hedonismo possui suas explicações já efetuadas pela psicologia. Nela, demonstrou-se ser essa perspectiva frágil e ineficaz, pois o conceito de belo, associado à reação que deveria provocar uma obra de arte, possui variáveis outras que estão ligadas a ideologias e a explicações de natureza diversa. Assim, o autor indica a complexidade de formular uma psicologia da arte, que é o que ele buscava construir e que, de forma alguma, foi trabalho efetuado pelos formalistas.

Os modos com os quais a psicanálise, ao tempo de Vigotski, examinava a arte foram também examinados por ele (2001, a). Para o autor, trata-se de um viés extremamente reducionista, uma vez que o processo de criação do artista é entendido tal como os processos infantis relativos à brincadeira. Aí, a criação artística é concebida como uma fantasia, um devaneio originário de prazeres recalçados na infância. De acordo com Vigotski: “o efeito da obra de arte e da criação poética é integralmente deduzido dos instintos mais antigos, que permanecem imutáveis ao longo de toda a história da cultura e o efeito da arte se restringe integralmente a um campo estreito da consciência individual” (VIGOTSKI, 2001, pp. 91-92).

Além do mais, trata-se de uma teoria que dá um peso excessivo ao inconsciente, colocando a consciência em segundo plano. O autor denunciou a inconsistência da psicanálise de seu tempo na tentativa de explicar o processo artístico. Ele afirma que “nesta concepção reduz-se extremamente o papel social da arte e esta começa a parecer mero antídoto que tem como fim salvar a humanidade dos vícios, mas não apresenta nenhum problema positivo para o nosso psiquismo” (VIGOTSKI, 2001 a, p. 91). O fato de a psicanálise ter penetrado no campo do inconsciente seria o seu maior mérito. Entretanto, o inconsciente não é algo situado fora da consciência. Ele deixa nela seus vestígios e é por meio deles que se pode estudá-lo, ou seja:

[...] a ciência estuda não só o dado imediato e reconhecível, mas também toda uma série de fatos e fenômenos que podem ser estudados de forma indireta, através de vestígios, análise, reconstituição, e com auxílio de material que não só difere inteiramente do objeto de estudo como, amiúde, é notoriamente falso e incorreto em si mesmo. De igual modo o inconsciente se torna objeto de estudo do psicólogo não por si mesmo mas por via indireta através da análise daqueles vestígios que ele deixa no nosso psiquismo. Porque o inconsciente não está separado da consciência por alguma muralha intransponível. Os processos que nele se iniciam têm, freqüentemente, continuidade na consciência e, ao contrário, recalamos muito do consciente no campo do inconsciente. Existe uma relação dinâmica, viva e permanente, que nunca cessa, entre ambas as esferas de nossa consciência. O inconsciente influencia os nossos atos, manifesta-se no nosso comportamento, e por esses vestígios e manifestações aprendemos a identificar o inconsciente e as leis que o regem (VIGOTSKI, 2001, p. 82).

Isso se torna importante para investigações no campo da psicologia da arte porque não se pode explicar a arte somente pelo plano consciente. Sobre isso, o autor esclarece:

[...] enquanto nos limitarmos à análise dos processos que ocorrem na consciência, dificilmente encontraremos resposta para as questões mais fundamentais da psicologia da arte. Nem do poeta nem do leitor conseguiremos saber em que consiste a essência da emoção que nos liga à arte e, como é fácil perceber, o aspecto mais substancial da arte consiste em que os processos de sua criação e os processos de seu emprego vêm a ser incompreensíveis, inexplicáveis e ocultos à consciência daqueles que operam com ela (VIGOTSKI 2001 a, p. 81).

Outro autor que procurou compreender a arte, incluindo a música e o seu papel na vida humana, foi Tolstói (1994). O que é arte? Essa pergunta é o título de uma obra do autor, cujas principais idéias sobre arte serão apresentadas a seguir. Tolstói (1994) analisou, durante quinze anos, diversas correntes estéticas em busca de uma compreensão de arte. Grande parte das teorias até então entendia que a função da arte era a expressão da beleza. Mas, para o autor, a beleza não possui o fundamento necessário para uma definição de arte por ser subjetiva e por possuir cunho ideológico. De acordo com ele, antes de definir uma forma particular de atividade humana é necessário que se compreenda seu valor e seu significado. Para isso, deve-se examinar tal atividade em si mesma, bem como seus relacionamentos com seus efeitos e causas. O autor também não concordava com o entendimento e a busca da arte pelo prazer que ela poderia proporcionar. Uma definição correta deveria, primeiramente, de acordo com ele, considerá-la como atividade essencial da vida humana e, sob tal aspecto, um meio de comunicação entre os homens. Segundo ele, “a arte inicia-se quando o homem reinvoca em si sentimentos já experimentados anteriormente com o fim de fazer com que outra pessoa também os experimente, exprimindo esses sentimentos por certas indicações externas” (TOLSTOI, 1994, p.50). Ele afirma que sempre que uma pessoa expressa em uma tela ou no mármore, ou em outros materiais, o sofrimento ou o prazer experimentado na realidade, ou na imaginação, criando condições para que os outros também experimentem o mesmo sentimento, aí existe arte. Para ele, *“a arte é a atividade humana em que um homem, conscientemente, através de certos signos exteriores, comunica a outras pessoas sentimentos que ele vivenciou, de modo a contaminá-las e fazê-las*

vivenciar os mesmos sentimentos” (TOLSTOI, 1994, p.51, itálico do autor). Assim, para esse autor, o contágio seria a base para a definição da arte.

A existência humana seria, para Tolstoi (1994), um transbordar constante de arte que, de modo mais amplo, possuiria um significado mais abrangente e incluiria desde as canções de ninar, passando pelas danças, mímicas, ornamentação de casas, ofícios religiosos e cerimoniais públicos, entre outros, invadindo todo o campo da vida. Para ele, a arte diferencia-se de outras formas de atividade mental porque seduz e age sobre as pessoas, independentemente do desenvolvimento e da cultura. Desse modo, para o autor, não haveria barreiras para a compreensão humana da arte. Mais verdadeira é uma arte quanto maior o seu poder de comunicação. O contágio, de acordo com ele, seria a medida da excelência artística. Por meio dela os sentimentos de gerações poderiam ser passados às gerações futuras e ser permutados (TOLSTOI, 1994). Essa seria a via de entendimento da arte para ele. As discussões metafísicas, psicológicas, históricas e fisiológicas ser-lhe-iam estranhas.

A tentativa de compreender a arte com base na idéia de contágio empreendida por Tolstoi (1994) foi criticada por Vigotski (2001, a). Para ele, o contágio não explicaria efetivamente a atividade artística. De acordo com o autor, seria necessário um estudo psicológico especial para entender as leis que regem os sentimentos em uma obra de arte e que não poderiam ser reduzidas à lei do reflexo. O problema central, para o autor, consiste na questão: é possível estabelecer algum tipo de lei psicológica de influxo da arte sobre o homem? Se houver uma lei na vida psicológica do homem, deve-se incluí-la na explicação do influxo da arte, que sempre ocorreria em relação a todas as outras formas da atividade humana. Delimitar precisamente o problema psicológico da arte em relação ao problema sociológico era a meta de sua investigação e para isso dever-se-ia utilizar a psicologia de um indivíduo particular, que poderia e deveria ser material para a psicologia social. O novo método sugerido pelo autor toma por base de análise a própria obra de arte. Para ele, é com base nela que se pode recriar a psicologia que lhe corresponde, bem como as leis que a regem. Deve-se, assim, recriar a resposta estética, que não pertence a nenhum indivíduo isolado, mas somente à própria obra de arte. Para isso, é necessário partir da forma da obra de arte, passar pela análise funcional de seus elementos e de sua estrutura, em direção à recriação da resposta estética e estabelecer, assim, suas leis gerais.

A arte possui um problema psicológico, reafirma Vigotski (2001 a), e por esse motivo, para sua elucidação, é necessário utilizar uma explicação psicológica. As condições sociais determinam apenas indiretamente a natureza e o efeito da obra de arte. Os sentimentos suscitados por ela são socialmente condicionados. Sua forma possui a função de comunicar um sentimento social, ausente no objeto representado, mas conferido pela arte. O comportamento estético do homem é ocasionado por mecanismos psicológicos que são determinados em seu funcionamento por razões de ordem sociológica. Os gostos e conceitos estéticos seriam possibilitados pela condição humana. A transformação dessa possibilidade em realidade seria determinada pelas condições que a cercam. Em nenhuma época as leis gerais da natureza psíquica do homem cessam. Em diferentes tempos, diversos materiais chegam às cabeças humanas e, assim, os resultados de sua elaboração não são os mesmos. Por isso, as leis psicológicas podem explicar a história da ideologia em geral e a história da arte em particular. A psicologia de dada época possui uma raiz comum com as ideologias. Mas a argamassa é o psiquismo social e não a ideologia. Para compreender a arte dessa forma é necessária uma psicologia estética que estude a emoção, fenômeno que atravessa o percurso do desenvolvimento humano na arte

A arte recolhe da vida o seu material, produzindo acima dessa algo que ainda não está em suas propriedades. “A arte está para a vida como o vinho para a uva” reafirma o autor (VIGOTSKI, 2001 a, p. 307). Um sentimento que é inicialmente individual torna-se social. Generaliza-se por meio da obra de arte. Ela é “[...] uma espécie de *sentimento social* prolongado ou uma *técnica de sentimentos*” (VIGOTSKI, 2001 a, p. 308. Itálicos do autor). Ela pode ser uma expressão direta da vida ou uma antítese dela. A arte parte de determinados sentimentos vitais, reelaborando-os. É a catarse, pela transformação desses sentimentos em sentimentos opostos, que realiza essa elaboração. “A arte resolve e elabora aspirações extremamente complexas do organismo” (VIGOTSKI, 2001 a, p. 309).

Existem princípios psicofísicos que servem de base à arte. A música, por exemplo, surgiu de um princípio geral do trabalho físico pesado, cuja meta é resolver pela catarse a tensão pesada do trabalho. Quando a arte e o trabalho se separaram e a música passou a existir como atividade autônoma, na própria produção foi inserido o elemento que antes era constituído pelo trabalho. Perdendo sua relação direta com ele, a música conservou

as mesmas funções, já que ainda deve sistematizar e organizar o sentido social, fornecendo vazão e solução a tensões angustiantes. A arte não se reduz a comunicar sentimentos, não implicando poderes sobre estes. Ela é o instrumento mais forte na luta pela existência. Seu fundamento biológico está em superar as paixões que não encontram vazão na vida comum. O comportamento é o processo de equilíbrio do organismo com o meio. Os processos de equilibração do organismo podem ser bastante confusos e complexos, quanto mais complexa e delicada se tornar a relação entre o organismo e o meio. Haverá aí a necessidade regular de dar vazão a energias não utilizadas para equilibrar a balança do homem com o mundo (VIGOTSKI, 2001 a). A descarga de energia não utilizada faz parte da função da arte.

Para Vigotski (2001 a), o organismo humano está de tal modo estruturado que muito mais atrações e estímulos são percebidos do que realizáveis. O organismo é um permanente campo de batalha. Para atingir equilíbrio, a arte é o veículo adequado. Além de percepção, ela também exige criação para que se supere criativamente o sentimento individual e encontre-se a própria catarse. A arte não gera de si mesma ações práticas. Ela somente prepara o organismo para a ação. A lei do menor esforço não tem sentido na arte. “[...] consiste num dispêndio tempestuoso e explosivo de forças, num dispêndio da psique, numa descarga de energia” (VIGOTSKI, 2001 a, p. 314). Ela estrutura e ordena os sentimentos humanos.

Mas até onde existe apenas um homem com suas emoções pessoais, ainda aí existirá o social. Portanto, afirma ele, “a arte é o social em nós [...]” (VIGOTSKI, 2001 a, p. 315). O seu efeito é sempre um efeito social, mesmo que realizando a catarse e arrastando as emoções para seu fogo purificador, bem como as comoções mais íntimas e vitalmente importantes de uma alma individual. E, sobre isso, o autor arremata:

A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade [...] De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais

íntimos e pessoais de nosso ser [...] é a condensação da realidade [...] Procura nos mostrar mais fenômenos vitais do que houve na vida que vivemos [...] (GUYEAU, citado por VIGOTSKI, 2001 a, p. 315) [...] o sentimento torna-se pessoal quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal, sem, contudo deixar de continuar social (VIGOTSKI, 2001 a, p. 315).

Vigotski (2001 a) destaca a importância do papel que a arte desempenha na sociedade. A arte introduz a ação da paixão, rompendo o equilíbrio interno, modificando a vontade em um sentido novo, formulando e revivendo para a mente as emoções, vícios e paixões, que teriam permanecido em estado indefinido e imóvel na sua ausência. Mas as relações entre a vida e a arte são ainda muito mais complexas, pois existe uma diferença entre a emoção estética e a emoção comum. A emoção comunicada pela obra de arte não é capaz de traduzir-se de modo imediato e direto em ação. É essa a diferença entre a emoção comum e a estética. O autor entende que o efeito da música, por exemplo, é muito mais complexo e sutil. Ele acontece por meio de abalos e deformações subterrâneas do posicionamento humano, manifestando-se insolitamente em determinado instante. Apesar de não se realizar imediatamente, ele age de modo excitante e indefinido sobre o homem, motiva-o para algo. Não se vincula a reações concretas, atitudes ou movimentos. Ao agir de modo catártico, a música elucida e purifica o psiquismo. Revela e explode para a vida imensas possibilidades reprimidas e recalçadas até então. Isso é a consequência da arte. O seu vestígio. Mas entre o homem e o mundo está o meio social, que direciona e refrata as excitações que agem de fora sobre o homem e as reações que partem do homem para fora. Assim, o autor arremata:

[...] a música, por si mesma e de forma imediata, está mais isolada de nosso comportamento cotidiano, não nos leva diretamente a nada mas cria tão somente uma necessidade imensa e vaga de agir, abre caminho e dá livre acesso a forças que mais profundamente subjazem em nós, age como um terremoto, desnudando novas camadas [...] Se a música não nos dita diretamente os atos que dela deveriam decorrer, ainda assim dependem de sua ação central, da orientação que ela destina à catarse típica, o tipo de forças que ela irá conferir à vida, o que ela liberta e o que recalca. A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro,

uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima de nossa vida o que está por trás dela (VIGOTSKI, 2001 a, p. 320).

Dessas palavras pode-se inferir que, na obra de arte, estão presentes materiais que são combinados e enformados de diversos modos, com pontos de tensão e de relaxamento criados intencionalmente pelo compositor que possibilitam a reação estética. Essa elaboração artística independe de um estilo específico, não é patrimônio de um gênero particular de música como a erudita. Pode ser encontrada em diversos tipos de discurso musical, no choro, na música popular, no samba, na música orquestral. O que importa é o tratamento estético dado ao material que é intencionalmente combinado de um modo particular que possibilita uma reação emocional de cunho estético.

Como em toda emoção, na reação estética há um dispêndio, uma liberação de energia, uma explosão, uma catarse e “quanto maiores são esse dispêndio e essa descarga tanto maior é a comoção causada pela arte” (VIGOTSKI, 2001a, p.257). Todavia, a emoção estética é enigmaticamente distinta das demais emoções. Toda emoção prepara o organismo para a ação, energiza-o, move-o e é exatamente por isso que tem um valor de adaptação ao ambiente, um valor de sobrevivência. Ao energizar e preparar o organismo, incitando-o a agir, possibilita que surjam, de imediato, as reações adequadas à situação. Mas a arte tem uma função sutil ligada às emoções: “a emoção estética não provoca uma ação imediata, que se manifesta na mudança de orientação” e, além de não provocar ações, “ainda desabitua o indivíduo a realizá-las” (VIGOTSKI, 2001a, p. 317). Eis aqui o ponto nevrálgico da sutil função da arte: ela serve como um meio de condicionar, culturalmente, o valor biológico das emoções. E faz isso não diretamente, mas trazendo-as para o plano da consciência, transformando-as em sentimentos e **superando-os** num ato catártico. Isso significa que não basta a presença de um sentimento, por mais autêntico que seja, para que se tenha a arte, ainda que a ele se junte a técnica e a maestria. É imprescindível o ato criador de superação do sentimento.

[...] da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só *então* a arte se realiza. Eis porque a percepção da

arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (VIGOTSKI, 2001a, p. 314, *itálicos do autor*).

Assim, pode-se dizer que a arte permite superar paixões que não tiveram vazão na vida comum. Mas isso ainda não é tudo. O sentimento é particular, próprio de uma pessoa, o que não significa que não tenha caráter social, se não entendermos por social meramente o coletivo, a multiplicidade de pessoas. O plano social presentifica-se até mesmo onde existe apenas um homem e suas vivências pessoais. Logo, por meio da arte, a sociedade incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Por isso, “quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual”, a sua ação é sempre social (VIGOTSKI, 2001a, p. 315). É nesse sentido que se pode dizer que a arte promove o desenvolvimento do homem: ela é um meio de mudança qualitativa nas emoções humanas que, de um caráter elementar, biológico, superam-se, pela ação catártica, transformando-se em emoções de outra ordem, em emoções estéticas.

Pelo que se disse, vê-se que a arte tem uma importância colossal na vida do homem, importância essa que está sintetizada nas próprias palavras de Vigotski (2001a):

A arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel [...] a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, [...] é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida. Isto rejeita radicalmente a concepção de arte como ornamento (p. 316 e p. 329).

Segundo ele, é na própria obra que estão dispostas as condições para uma reação estética. A obra de arte é um sistema de estímulos organizados intencionalmente com o fim de suscitar uma reação estética. Então, analisando-se a estrutura e a configuração dos estímulos, pode-se recriar a estrutura dessa reação.

[...] assim recriada, a resposta estética será absolutamente impessoal, ou seja, não pertencerá a nenhum indivíduo particular, nem refletirá nenhum processo psíquico individual em toda a sua concretude, pois isto será apenas um mérito dela. Esta circunstância nos ajuda a estabelecer a natureza da resposta estética em sua forma genuína, sem misturá-la com todos os processos casuais de que ela se cerca no psiquismo individual (VIGOTSKI, 2001 a, p. 26).

A psicologia estética implica, assim, um exame psicológico da obra, da possibilidade de reação estética. A emoção estética é uma síntese que somente na cultura é possível realizar-se. É próprio da arte, e somente dela, ser técnica do sentimento. Nenhuma outra atividade cultural faz isso.

Crê-se que o exame efetuado por Vigotski (2001 a) mostra-se uma fundamentação segura para a análise do problema psicológico da arte, que é essencial para se entender o significado psicológico da musicalidade e da música. Todavia, ainda é preciso esclarecer como o autor tratou da questão da possibilidade de regulação das emoções, uma vez que, em sua época, as principais teorias sobre as emoções humanas tratavam-nas como fenômenos ligados ao sistema nervoso periférico e não ao sistema nervoso central. Transferir o mundo das emoções para o nível cortical poderia ser considerado um sacrilégio, naquele momento histórico, uma vez que se conferia um valor quase absoluto às teorias elaboradas por James e por Lange.

3.2 O estudo das emoções

Sloboda e Juslin (2006) afirmam que o estudo das emoções não foi incluído no mais referenciado livro de psicologia da música, *The psychology of music*, de Diana Deutsch, de 1999. Igualmente, o estudo da música nas emoções também não foi contemplado em um dos mais renomados livros sobre emoções, o *Handbook of emotions*, de Lewis e Haviland-Jones, de 2000. Inicialmente, isso já reflete o quadro existente, referente à relação entre música e emoção. Galvão e Gomes (no prelo) reafirmam esse quadro, argumentando que:

O estudo das emoções tanto no que diz respeito ao que são, quanto ao papel na constituição do psiquismo humano, bem como no modo como interferem em tarefas cognitivas e no contexto da aprendizagem humana e da sala de aula, tem sido historicamente negligenciado. Uma razão para isto é a visão de que as emoções interfeririam na racionalidade. Seriam algo a nos lembrar o tempo todo de uma condição animal que ainda reside em nós. Até o século XX, o estudo das emoções esteve bastante aquém da função desse construto na vida humana, se compararmos, por exemplo, à quantidade de estudos que exploram o conhecimento e a cognição humana.

Vigotsky (2004), contudo, já em sua época, havia problematizado o assunto buscando elucidar a questão sobre as emoções. Para o autor, o estudo das emoções deve ser o capítulo principal de uma psicologia humana e, para, além disso, um estudo histórico-psicológico. As emoções são, para o autor, o fator mais importante da vida individual, as forças humanas naturais mais poderosas. Elas estão presentes na história da humanidade e desenvolvem-se na vida de cada homem. A história dos povos e dos indivíduos é um testemunho disso, tanto que as paixões custaram muitas vidas humanas. Do ponto de vista do desenvolvimento do psiquismo, a vida intelectual e a vida afetiva têm sido estudadas separadamente, mas um peso maior tem sido dado ao estudo do intelecto, causando um entendimento parcial da própria questão intelectual. É como

tentar entender a água, que somente pode ser compreendida pela configuração global de sua molécula, considerando apenas o hidrogênio ou o oxigênio, isoladamente.

A questão central, para Vigotsky (2004), era demonstrar a possibilidade de desenvolvimento cultural das emoções e sua verdadeira importância para a vida humana. Para isso, deveria, então, derrubar a concepção das emoções como algo que ocorre no sistema nervoso periférico, tal como ela era compreendida pelas teorias de James e de Lange. Tratavam-se essas de uma concepção estritamente fisiológica, em que a base orgânica das emoções era colocada em primeiro plano, dificultando a inauguração das novas bases que ele queria implementar. De acordo com o autor:

A teoria periférica das emoções, devido ao fato de vê sua fonte na atividade dos órgãos internos, isto é, das partes do organismo historicamente mais fixas, imutáveis e distantes da base orgânica direta do desenvolvimento histórico da consciência, retira as emoções do contexto geral do desenvolvimento psíquico do homem e coloca-as em uma situação de isolamento. Estas são como uma ilha separada do continente principal da consciência, rodeada por todas partes por um oceano de processos puramente vegetativos e animais, puramente orgânicos, em cujo contexto adquirem seu verdadeiro significado (VIGOTSKY, 2004, p. 136).

Para Vigotski, do mesmo modo que as demais funções psíquicas humanas, as emoções também deveriam ser sensíveis à cultura, o que implicaria situá-las no nível cortical. Para ele:

O desenvolvimento histórico da consciência humana está unido, em primeiro lugar, ao do córtex do encéfalo. Com certeza, isso não significa em absoluto que o organismo, em seu conjunto, e cada um de seus órgãos não tenham participado da evolução. Não obstante, é difícil que possam surgir dúvidas quanto ao fato de que, quando falamos do desenvolvimento histórico da

consciência humana, nos referimos, em primeiro lugar e sobretudo, precisamente ao córtex do encéfalo como base material do desenvolvimento e que, a esse respeito, distingue-se qualitativamente de todas as demais partes do organismo por estar unido, de maneira imediata e direta, ao desenvolvimento psíquico do homem. Em todo caso, admite-se esta tese para todas as funções superiores, especificamente humanas, da consciência (VIGOTSKY, 2004, p. 136).

Então, para fundamentar sua tese acerca da suscetibilidade das emoções aos meios mediacionais culturais, Vigotsky (2004) realizou um estudo crítico, procurando evidenciar as incoerências internas das teorias de James e de Lange. As duas teorias são de cunho organicista e foram elaboradas quase que simultaneamente por ambos os estudiosos, em diferentes locais. Lange, de acordo com Vigotsky, defendia que sua concepção assemelhava-se à de Spinoza, que entendia os afetos como estados do corpo que podem aumentar ou diminuir a capacidade deste para a ação, favorecendo-a ou limitando-a e podendo, ainda, promover ou não a consciência desses estados. Já James, segundo ele, não declarava nenhum tipo de filiação no seu modo de conceber as emoções e tampouco se auto-definia como materialista, embora sua teoria tivesse claramente esse caráter. Apesar de algumas pequenas diferenças em ambas as teorias, em seus aspectos essenciais elas assemelhavam-se tanto que foram unificadas no discurso científico e ficaram conhecidas como uma só: a teoria de James-Lange.

Segundo Vigotski, a teoria James-Lange é reducionista, possui uma origem clara que nada deve às idéias de Spinoza, tendo conduzido a um entendimento equivocado das emoções. O autor examinou, inicialmente, por quais meios a teoria James-Lange conseguiu se estabelecer durante muito tempo em meio às correntes existentes na psicologia que consideravam a teoria como a única válida e completa. O próprio Lange, ele afirma, defendia sua teoria como inovadora, apesar de reconhecer que Aristóteles, em sua época, já havia inaugurado, de certa forma, o assunto. James destacava as raízes meramente fisiológicas dos estados psíquicos e tanto ele quanto Lange explicava as emoções por meio de sua base orgânica em um formato fisiológico e objetivo, de

acordo com a concepção materialista das emoções e das sensações. O forte caráter materialista da teoria James-Lange conferia-lhe a aparência de uma teoria quase irrefutável. Para Vigotsky (2004), a teoria James-Lange encontrava-se em um plano meramente descritivo e isso não a caracterizaria como científica, nem explicaria seu objeto, a emoção.

O estudo crítico de Vigotsky (2004) contempla, em linhas gerais, dois aspectos. Um de cunho filosófico em que ele demonstra as profundas divergências que existem entre a teoria James-Lange e as idéias de Spinoza e a sua forte aproximação de Descartes e Malebranche, o que a caracterizaria como uma abordagem dualista e paralelista das emoções. Discorrer sobre os modos dessa demonstração foge aos propósitos do presente texto. Interessa-nos, aqui, o segundo aspecto, que diz respeito ao modo como Vigotski procedeu para contestar a idéia central da teoria, a de que as emoções são um fenômeno estritamente ligado ao sistema nervoso periférico. Para tanto, retomou e reinterpretou alguns experimentos cruciais.

Vigotsky (2004) traz para a cena algumas investigações realizadas por Cannon que comprovam que as emoções provocam modificações caracterizadas por sua natureza reflexa e que, graças a um automatismo herdado, elas se manifestam como reação orgânica, revelando, do ponto de vista biológico, um caráter racional. Essas investigações revelaram que as modificações corporais produzidas em meio a uma excitação são provocadas pela alta secreção de adrenalina das glândulas supra-renais e se assemelham àquelas provocadas por uma injeção de adrenalina, favorecendo o aumento da atividade muscular e fortalecendo seu significado adaptativo racional. Cannon demonstrou o papel da elevada taxa de açúcar no sangue como fonte de energia muscular, ou seja, do papel desempenhado por ela como fator dinamogênico na execução do trabalho muscular.

Para Vigotsky (2004), a descoberta desse autor aponta como fundamental a ação dinamogênica da excitação corporal. A força aumenta em uma grande excitação corporal. É um sentimento que aparece de repente, levando o indivíduo a altos níveis de atividade, liberando energias armazenadas e ignoradas até então. É quando se forma a consciência das sensações envolvidas. Spinoza estaria, por essa via, plenamente justificado. É isso

que Lange utiliza como argumento para aproximar a sua teoria à de Spinoza e o que também parece reforçar a teoria James-Lange, que tomava como base a observação cotidiana das modificações orgânicas, na análise introspectiva e suas construções especulativas e que, para Vigotsky (2004), não explicam de fato as emoções.

James e Lange opunham-se à teoria clássica das emoções, que as entendiam como entidades, demônios, forças ou substâncias que, ao se apoderarem dos homens, determinariam as suas expressões físicas. Na teoria tradicional, um acontecimento seguido de uma emoção provocaria um acontecimento psíquico. Lange, afirma Vigotsky (2004), acreditava que não existiriam sentimentos sem seus atributos físicos e que para cada emoção deveriam existir manifestações físicas diferentes que a acompanhariam, podendo ser elas explicadas por suas modificações viscerais. James, por sua vez, considerava que as manifestações corporais das emoções só realizar-se-iam de maneira física, podendo assim ser generalizadas. A hipótese psíquica seria supérflua para ele. Para ambos, as manifestações corporais das emoções seriam parte integrante do processo emocional. Lange reduziu a uma fonte comum as modificações fisiológicas que acompanham as emoções, relacionando-as com as modificações gerais do sistema vasomotor que considerava a base do processo emocional. Ele acreditava na possibilidade de classificar as emoções tendo por base modificações corporais que acompanhariam cada uma em particular. James, por sua vez, não valorizava demasiadamente a diferenciação e a classificação das emoções; ele via a excitação corporal como algo que se segue e é provocado pela percepção, sendo a emoção a consciência que se tem dessa excitação no momento em que ela acontece. Ele priorizava a modificação funcional dos órgãos internos, dos músculos e do esqueleto.

Os experimentos de Cannon, para o autor, indicavam que as modificações orgânicas que acontecem no plano biológico aparecem em uma variedade de emoções, até mesmo de emoções contrárias. Seriam reações difusas que demonstrariam que as reações viscerais não são tão diferentes em uma variedade de casos. Nelas, as necessidades do organismo não são as mesmas, havendo somente a função de preparar o organismo para a ação.

A prova fundamental da teoria James-Lange, para eles próprios, assegura Vigotsky (2004), era que as emoções não poderiam existir sem suas manifestações fisiológicas. Para Lange, se os sintomas físicos desaparecessem, a emoção também desapareceria. Para James, nenhum material psíquico subsistiria à subtração dos sintomas físicos a ele relacionados (VIGOTSKY, 2004). Entretanto, essa hipótese não foi verificada experimentalmente pelos próprios autores. As emoções, conforme Lange, poderiam ser provocadas por inúmeras causas que não teriam nada em comum com os processos mentais, podendo ainda ser atenuadas por meios unicamente físicos. Essa afirmação deu origem a várias questões, dentre as quais a se seria possível uma emoção nascer sem suas manifestações corporais ou, ainda, se seria possível provocar manifestações corporais de modo artificial, sem os estímulos provocadores de emoção, o que alguns investigadores lograram verificar. Entre eles, destacou-se Sherrington (VIGOTSKY, 2004) que, cortando o nervo vago e a medula espinhal de cães, retirou seus principais órgãos internos, os grandes grupos de músculos esqueléticos e impediu a influência do encéfalo, eliminando cirurgicamente, dessa forma, as principais manifestações corporais da emoção por via reflexa. O autor verificou que o cérebro continuava produzindo reações emocionais, mesmo após ter sido separado dos órgãos internos e dos grupos mais importantes do músculo esquelético. Sherrington, destaca Vigotsky (2004), depois disso, em outros experimentos, cortou os nervos vagos na altura do colo, separando o cérebro do corpo, menos a cabeça e a cintura escapular, procurando, assim, esclarecer a dúvida que restara, se as manifestações externas da emoção poderiam se estabelecer com a ajuda de impulsos aferentes provindos dos órgãos internos restantes. Foram aí eliminadas, quase que por completo, as reações viscerais de quase toda a musculatura do esqueleto. Apesar da supressão de influências viscerais e motoras efetivas, as emoções continuaram perceptíveis. Seriam emoções condicionadas? Outros experimentos que isolavam esse fator negaram essa possibilidade. A conduta emocional habitual permanecia, mesmo em animais simpatectomizados, criados e isolados em laboratórios, em experimento realizado por Cannon e colaboradores.

Para Vigotsky (2004), os animais não são autômatos, como afirmava Descartes, mas, pressupõe-se neles a presença de um estado psíquico emocional parecido com o do homem, apesar de mais elementar. Os animais operados por Cannon e Sherrington, afirma o autor, conservavam em seu comportamento os mesmos sintomas dos sujeitos normais, o que leva, de acordo com ele, a supor a presença de um componente psíquico da reação emocional. Existe uma utilidade biológica nas modificações orgânicas que

surtem como conseqüência da reação emocional, principalmente as emoções fortes. Esse esclarecimento é essencial para o avanço do pensamento psicológico, pois reafirma a tese de que as reações servem para preparar o organismo para o aumento de atividade mediante emoções fortes. Nos animais operados, as emoções também evoluem de igual modo; entretanto, elas não têm a possibilidade de manifestação física já que eles não se encontram mais aptos para um trabalho muscular intenso, devido à operação. Isso está diretamente ligado não à emoção, mas às suas conseqüências funcionais. As emoções experimentadas pelo animal operado são emoções impotentes, privadas de seu significado biológico, por eles estarem impotentes diante da situação. Emoções não são suprimidas sem as possibilidades de suas reações físicas. Mas, até aí, tal como Sherrington, Vigotski (2004) abstinha-se de assumir uma posição final e buscou em outros experimentos o aprofundamento de sua crítica.

Examinou diversas investigações que demonstravam que poderia haver muitos tipos de manifestações corporais sem que necessariamente fossem emoções. Os experimentos realizados por Marañon (VIGOTSKY, 2004), por exemplo, colaboraram para elucidar a questão. Eles consistiam na injeção de adrenalina em animais, de modo a provocar neles a experiência de fenômenos orgânicos que seriam característicos de fortes emoções, mas que eram experimentadas como sensações de um estado afetivo indeterminado. Se os participantes eram induzidos a certos estados emocionais, aí sim, a adrenalina produzia um efeito emociógeno secundário a partir de uma disponibilidade emocional do sujeito. O autor demonstrou a independência relativa das manifestações corporais e da emoção, bem como a possibilidade de provocá-las em separado.

Outros pesquisadores realizaram também investigações com o intuito de esclarecer a origem das emoções, de acordo com Vigotsky (2004). Um deles foi S. Wilson, que estudou casos patológicos de riso e pranto que não correspondiam aos sentimentos reais dos pacientes. Ele investigou também casos de paralisia em pacientes que sofriam de falta de movimentos expressivos no rosto. Neles, as emoções eram contrárias à sua manifestação exterior, dados esses obtidos por meio de introspecção. Esses experimentos revelaram o não paralelismo entre os elementos psíquicos e somáticos da emoção. Já Dana (VIGOTSKY, 2004) observou pacientes com imobilidade completa ou quase completa nos músculos do esqueleto, concluindo que eles conservavam suas reações emocionais subjetivas normais. Para Vigotski (2004), o mais importante em Dana

foi concluir que as emoções localizam-se no sistema nervoso central, resultando da atividade e da interação do córtex e do tálamo. Também Head relatou casos de afecção unilateral dos tálamos, cujo sintoma consistia em reagir de maneira excessiva a estímulos afetivos. Para ele, a fonte das emoções não estava nem em impulsos vindos dos órgãos internos, nem de impulsos aferentes que procediam dos músculos inervados. Todos esses dados clínicos, de acordo com Vigotsky (2004), vão uma vez mais contra as afirmações de James e Lange e, ainda, têm o mérito de transferir o estudo experimental das emoções da periferia para o cérebro.

A teoria James-Lange teve seu papel, reconhece Vigotsky (2004), ocasionando inúmeros experimentos que foram aos poucos auxiliando na compreensão das emoções. A crítica do autor, entretanto, é que mesmo com esses novos dados, que poderiam refutar definitivamente a velha teoria, isso não aconteceu e não se deu o devido lugar às emoções na psicologia. Para o autor, isso deve-se ao fato de que os teóricos das novas proposições foram incapazes de generalizar suas conclusões e de se desvincularem da teoria James-Lange, criando um círculo vicioso em relação a ela, mesmo com suas evidentes contradições.

Vigotsky (2004) buscou estabelecer as bases para uma nova teoria das emoções. E mais ainda, consciente da natureza filosófica de seu empreendimento, desejava transformar o capítulo das emoções em seu assunto principal. A interpretação filosófica é para ele a base principal de sua investigação. Resgatar a filosofia significava trazer a própria vida para a psicologia. Deu continuidade ao exame das correntes teóricas que sucederam à teoria James-Lange e que perpetuavam a concepção localizacionista. Uma delas foi a teoria talâmica. De modo geral, ela se constituía no fato de que as emoções se originariam da atividade do tálamo óptico. Nela, existia a idéia de uma interação do córtex cerebral e o tálamo óptico que seria o substrato fisiológico dos processos emocionais. Alguns autores atribuíam a essa região a função de produzir estados de consciência. Na teoria talâmica, para o autor, as emoções continuavam associadas a simples sensações.

Com base no pensamento de Spinoza, Vigotsky (2004) compreende emoção como um dínamo para a ação. Segundo ele, a natureza das emoções é de ordem psicofísica. Para Spinoza, assim como para Vigotsky (2004), existe uma relação entre pensamento e afeto.

O cerne da questão está no significado funcional da relação que existe entre as modificações corporais, o conteúdo psíquico e a estrutura das emoções. Segundo seu aporte teórico, a emoção constitui-se na consciência que temos de uma excitação no momento em que ela acontece. O fato de experimentar emoções de modo consciente representaria o fenômeno fundamental e principal, sendo as modificações corporais apenas um epifenômeno.

Para considerar verdadeira e natural uma classificação das emoções é preciso compreender como algum tipo de expressão de emoção encontra o seu lugar, o que constitui, para Vigotsky (2004), problema tanto da mecânica fisiológica, quanto da história do psiquismo humano. Não se pode negar que existem diferentes modificações nos vasos sanguíneos durante os diversos estados emocionais, mas elas são pouco relevantes para uma explicação efetiva das emoções por serem puramente descritivas, o que não caracteriza, de fato, uma verdadeira abordagem científica. O que importa é compreender o desenvolvimento uniforme da reação orgânica. A emoção humana, privada de toda a sua sede corporal, não é mais que um som oco. As sensações procedentes dos órgãos internos possuem um importante papel na expressão da dimensão psíquica da reação, estado que precede à manifestação corporal da emoção. As modificações orgânicas conseqüentes de emoções fortes possuem uma grande utilidade biológica. Tais reações preparam o organismo para o aumento de atividade que se sucede após emoções fortes e que demandam ação. Aí, existe um aumento de gasto energético para um intenso trabalho muscular. O significado biológico das reações possui relação com as conseqüências funcionais (como, por exemplo, o aumento de trabalho muscular) das emoções fortes mais do que com as emoções em si. O fato de uma emoção subsistir mesmo depois da superação completa de reações orgânicas confirma ainda mais o significado biológico das modificações orgânicas, como também o fato de que esse significado refere-se apenas à preparação do organismo para uma atividade resultante de uma emoção (VIGOTSKY, 2004). O que diferencia o homem do animal no tocante às emoções, o que transcende o biológico e se manifesta na cultura é a possibilidade, no homem, da vivência consciente das emoções e é por meio da arte que elas têm a condição de serem dialeticamente transformadas em emoção estética.

A emoção estética é a dinâmica do processo da vida, sendo a arte, como afirmado, o que possibilita essa vivência. Meyer (1984), citando Cassirer, afirma que a arte é o movimento

diverso e profundo da alma humana. Denominando de emoção estética a experiência afetiva, Meyer (1984) assevera que esse tipo de experiência é diferenciado pelo tipo de consciência que ela pode propiciar. A obra de arte propicia a consciência da situação estímulo que envolve respostas particulares a cada estímulo específico.

Cada estilo musical, por exemplo, em cada cultura, possui uma organização interna, uma estrutura caracterizada pelo material que lhe dá forma. Para Vigotski (2001 a), material é aquilo que existe independentemente de uma narração, no contexto da vida, continuando assim, a existir fora dela (da narração). Forma é a disposição desse material (histórias, casos, relações do dia-a-dia, ambiente, etc.), de acordo com as leis de construção artística. Segundo o autor, a forma deve ser também entendida como um princípio ativo de elaboração, bem como de superação do material em suas qualidades mais triviais e elementares. Não se trata, portanto, apenas de uma forma externa sonora, visual ou das demais formas sensórias que se abrem à percepção.

No caso da música, o material musical é o som, composto, por exemplo, entre outras coisas, pela intensidade, pela altura, pela duração e pelo timbre, e a forma, segundo as leis de criação artística, a disposição desse material que, na história da cultura humana, constitui a história da música (ou da forma musical). Para Vigotski (2001 a), a correlação de determinadas partes do material faz parte da lei da arte. A disposição dos acontecimentos em uma narração, a unificação das frases, representações, imagens, ações, atitudes, réplicas estão todas subordinadas às leis dos encadeamentos artísticos, tal como os sons na melodia ou como as palavras no verso. A elaboração artística de um tema utiliza-se de vários recursos auxiliares, tendo um modo próprio de narrar os acontecimentos. A seleção dos fatos é aí de suma importância. Nessa escolha manifesta-se o ato criador. O artista escolhe os traços de que necessita nos acontecimentos. Ele elabora e reconstrói a matéria vital. A estrutura do discurso influencia até mesmo a respiração que é sintomática para provocar o efeito emocional. Nesse campo, ou seja, no campo emocional, o artista cria a reação estética.

Na obra de arte sempre existe uma contradição subjacente. Nela, há um material resistente, que luta contra os empenhos do autor em dizer o que deseja. Superar tais propriedades é o trabalho na obra de arte (basta imaginar o movimento das roupas em

alguns trabalhos esculpidos em mármore, por exemplo, a roupa dos santos na Capela Sistina em Roma). A harmonia entre forma e conteúdo, afirmada durante séculos pelos especialistas em estética, é apontada por Vigotski (2001 a) como um equívoco. A forma combate o conteúdo e o supera em uma contradição dialética. Esse é o sentido psicológico da reação estética. O direcionamento da atenção garante o isolamento dos estímulos reais que são necessários para a reação estética. Nisso, o universal transforma-se em particular. Vigotski (2001 a) indica, ainda, a necessidade de empreender uma análise psicológica nos diversos campos da arte, o que será feito a seguir no âmbito da atividade musical.

3.3 O papel da atividade musical no desenvolvimento psicológico

Fazer uma psicologia da música não é transpor termos de uma área de estudo para a outra, realizando colagens. É construir um exame próprio, bem como um corpo teórico singular para análise da atividade musical.

Apesar de enformada por seu material específico, cada música, como obra, seja ela considerada obra de arte (no sentido estrito do termo) ou não, carrega, em sua anatomia, para utilizar as palavras de Vigotski (2001 a), seu sentido psicológico que atravessa o tempo histórico. No sistema tonal da música do século XVIII, por exemplo, em um encadeamento I-IV-V-I (tônica, subdominante, dominante e tônica), a seqüência finalizada na tônica, na cultura ocidental, costuma ser previamente esperada, pois nela há um relaxamento da tensão criada pela subdominante e pela dominante. O sentido psicológico que constitui tal encadeamento está presente na própria música. É ela que carrega em sua anatomia a tensão e o relaxamento. Essa anatomia psicológica pode ser encontrada na própria obra, independentemente do seu criador ou do seu receptor. Isso porque o material e o seu enformamento encontram-se na vida do homem cultural, como afirma Vigotski (2001, a).

Green (2005, p.77) refere-se ao sentido psicológico inerente à música como *inherent musical meanings*. De acordo com ela, na maior parte das músicas, existem sentidos que se referem à experiência da vida em geral e que se afirmam por meio da qualidade dos

sons. A textura, o timbre, a altura e suas combinações, entre outros materiais sonoros, propiciariam um campo de significados e sentidos que fariam parte das convenções sociais, mas que seriam inerentes à música. Para se transformar em um objeto cultural, o contexto musical passaria por uma legitimação histórica e social. Para a autora, não se pode separar a experiência de significados inerentes à música da consciência do contexto social que acompanharia sua produção e recepção. Também haveria, de acordo com ela, *delineated meanings* que seriam constituintes não musicais da produção e recepção de uma música, mas que, de alguma forma, seriam relacionados a ela. Pela complexidade da cultura humana, seria muito difícil, à primeira vista, separar os dois significados. O primeiro ocorreria em uma relação de som para som e o segundo, entre som e não-som. “Música não é meramente um sintoma de nossas práticas e significados musicais mas esse ato volta para nós por meio dessa capacidade de influenciar nossas crenças, valores, sentimentos e comportamentos” (GREEN, 2005, p.80).

Também para Elliot (2005), os padrões musicais seriam sons organizados e que têm por base práticas e princípios sociais. Ao delimitar os materiais musicais com os quais vai trabalhar, cada compositor organiza-os e seleciona-os intencionalmente com base em algum referencial. As atividades musicais são eventos sônico-sociais, nas palavras do autor. A escolha de uma organização musical atravessa gerações de pessoas. São convenções, padrões musicais desenvolvidos em cada cultura que carregam em si as diversas emoções humanas. Os sons musicais possuem referência histórica. São sons musicais e não somente sons. Fazem parte de tradições históricas artístico-musicais. As emoções, para o autor, também seriam materiais musicais e pertenceriam à dimensão do significado. O produto musical inclui representações de pessoas, lugares, coisas e sentimentos. Agrega também conhecimentos, crenças e valores.

Em cada música, diversos elementos podem ser utilizados pelo compositor, tais como *crescendo* graduais, variações rítmicas ou mudanças de timbres e modificam a experiência emocional. Um estado de expectativa pode ser gerado pelas possibilidades que se concretizam na obra e que criam, de acordo com as circunstâncias, um sistema ordenado de crenças e de atitudes. Se outros estímulos são apresentados, também pode haver uma reorganização, uma reavaliação dos estímulos por parte do receptor. A figura a seguir exemplifica um estado de expectativa que pode ser gerado em um trecho musical (MEYER, 1984).



Fonte: Meyer (1984, p. 25).

FIGURA 5 – Suspense e expectativa

Nos séculos XVIII e XIX, diversas introduções de muitos movimentos foram escritas dessa forma como, por exemplo, os compassos que abrem a nona sinfonia de Beethoven ou ainda a sinfonia fantástica de Berlioz (MEYER, 1984). O efeito particular do padrão tonal é condicionado por uma expectativa. Se esse padrão, como fragmento, for repetido várias vezes em uma música, haverá uma busca pelo mesmo tipo de resolução. Entretanto, ao mesmo tempo, espera-se que o compositor crie novos elementos em sua narrativa musical. Dessa maneira, é criado um efeito de suspense, que é essencialmente um produto da ignorância sobre o futuro. Se a dúvida em relação ao que acontece persistir, o sentimento de suspense também continuará.

De acordo com Meyer (1984), o padrão emocional na experiência estética pode ser considerado como progressão do alívio da tensão. Trata-se, então, sempre de um alívio procurado em um dado contexto de tensão. Para o autor, esse tipo de experiência em relação ao suspense é muito similar ao mesmo tipo de experiência na vida real. O significado e a comunicação não podem ser entendidos ou considerados fora do contexto cultural ao qual pertencem. Haveria a mesma situação estímulo, tanto na vida real quanto

na música, ou seja, uma situação de ignorância sobre o futuro, a consciência da impotência individual, bem como a inabilidade de agir diante dos eventos futuros desconhecidos. Assim, há uma analogia direta do suspense musical com a experiência de suspense, em geral. Nessa situação, poder-se-ia sentir a insignificância humana em relação ao destino.

Meyer (1984) afirma que a experiência da emoção estética na música é específica e diferenciada em termos de estímulos extra-musicais. Para ele, o indivíduo que responde ao estímulo musical possui ou simula experiências afetivas que podem ser comunicadas ou não a outros por meio de seu comportamento e isso pode gerar uma espécie de empatia ao mesmo estímulo devido às experiências similares entre indivíduos, criando uma espécie de comunicação emocional estética. Esse tipo de comunicação estaria ligado diretamente a experiências vividas nas diversas culturas e aos seus grupos específicos. O estabelecimento de uma comunicação das emoções por meio da arte e particularmente da música aconteceria, então, devido a uma espécie de seleção cultural que determinaria composições e padrões estéticos emocionais válidos de serem vividos e compartilhados.

As abordagens de Meyer, Green e Elliot, entretanto, apesar de avaliarem a importância da obra de arte para análise de seu significado, do material e da forma, falham na compreensão de sua relação com as pessoas. Parecem considerá-la como uma relação de contágio das emoções, assim como Tolstoi a compreendia, já que generalizam os padrões estéticos emocionais. Lembram ainda a teoria dos afetos existente na idade média, que entendia que os elementos presentes em uma obra de arte, bem como sua combinação, provocariam um efeito único e direto, unilateral, igual para todas as pessoas.

O que esses tipos de abordagem deixam de considerar é justamente o passo adiante dado por Vigotski, ou seja, o como a arte e as emoções são dialeticamente transformadas na história-cultural e como sua relação, sua nova síntese, engendrada na cultura, é uma síntese de natureza diferenciada. Deixam de considerar, ainda, a possibilidade de desenvolvimento das emoções, que não são emoções periféricas, mas sim de ordem superior. Não efetuam a devida análise no tocante à qualidade das

emoções estéticas e o seu papel na experiência artística e na vivência consciente e particular das emoções para o desenvolvimento do psiquismo.

Eco (2006) também faz uma crítica à abordagem de Meyer (1984). Para ele, o discurso musical, em termos de relações mensuráveis e concretas, presta-se a ser analisado estruturalmente. Exemplo disso seria o ritmo que possui expressão matemática; o som, que pode ser expresso em frequências e as relações harmônicas que possuem cifras próprias. O tipo de reação ao estímulo confirmaria o próprio estímulo enquanto elemento de um discurso orgânico que atua em um conjunto de estímulos que lhe conferem um significado. O autor, pelas palavras de Pousseur, atribui à música tonal uma espécie de inércia psicológica, que levaria o ouvinte a tipos de respostas condicionados pelas mesmas. Segundo o autor, “a tonalidade cria uma polaridade à volta da qual toda a composição gira, sem dela se afastar, a não ser por breves momentos; são estes os momentos da crise, mas a crise é introduzida para secundar a inércia auditiva, reconduzindo-a ao pólo de atração” (ECO, 2006, p. 169.)

Em relação à música contemporânea, Eco (2006) assegura que a *música nova* possuiria atributos diferenciados que possibilitariam tipos de relações mais democráticas do ouvinte para com a música dessa espécie. De acordo com o autor:

A poética da nova música luta, pelo contrário, a favor de uma abertura, de uma multipolaridade da obra contra a unipolaridade e a natureza fechada da obra tradicional. A situação típica da música contemporânea é aquela em que o acontecimento que se segue a um determinado estímulo surge sem que nenhuma razão de hábito de correção tonal o ligue ao antecedente; neste caso a música soluciona a crise com uma nova crise, deixando o auditor a mercê de um mundo sonoro que perdeu as referências pré-estabelecidas. A música serial prevê uma contínua ruptura com regras estabelecidas pelo costume, pelo fato de a série permitir a constituição entre as notas de relações regidas por regras válidas apenas no âmbito da própria série. A dodecafonía, no fundo, não é mais do que um modo de estabelecer uma relação, que já é tonal, entre doze notas [...] A música serial proporciona-lhe a ocasião para um exercício ativo de percepção e atenção, para um exercício de vigilância, de controle ininterrupto, de presença no

mundo em si mesmo. Oferece-lhe a possibilidade de unificar uma certa duração, levando a cabo um ato contínuo de apreensão e compreensão (ECO, 2006, pp.170 e 172).

Eco (2006) atribui a esse tipo de música um campo de possibilidades, tal como, na astronomia, o ato de apreciar uma constelação, cujas formas podem ser alteradas de acordo com o olhar da pessoa que vê, apesar do estabelecimento social de uma forma comum, como por exemplo, na Ursa maior, o Grande Carro. O ouvinte da música tonal, para ele, seria um ouvinte passivo, um mero espectador. O da música nova seria um protagonista, ouvinte ativo.

Mais uma vez pode-se notar, aqui, a tendência à generalização unilateral no entendimento da reação estética e, ainda, uma supervalorização da música contemporânea no tocante a essa mesma reação. Observa-se, ainda, a negação do desenvolvimento das emoções, o desconhecimento de novas sínteses que a história cultural é capaz de engendrar em diferentes momentos do desenvolvimento humano. A música moderna e a música contemporânea buscaram novos modos de enformamento de seu material. Materiais que continuam efetivamente ligados às mudanças culturais, tanto da qualidade dos próprios materiais, quanto de organização intrínseca (atonalidade, por exemplo) ou extrínseca à música (social). O que esse tipo de música possui, então, de fato, de diferente no tocante à reação estética? Ela pode ter sido e continuar sendo enformada de modo a negar as combinações anteriormente existentes, pode ser até pretensamente mais racional, ser organizada intencionalmente de modo a ter um maior peso intelectual e pretensamente menos emocional, mas não é nada mais, nada menos que uma nova síntese que abre novas possibilidades de reação estética, assim como tantas outras formas de manifestações musicais.

O autor aponta uma análise psicológica convincente em relação à música que ele se propõe a analisar. Entretanto, ele parece desconhecer também, utilizando aqui o pensamento do próprio Meyer, que o estado de expectativa que pode ser gerado em uma obra musical não é apenas da ordem dos reflexos condicionais. Envolve a atividade mental de ordem superior (MEYER, 1984). A realização de uma resposta emocional, tanto na música, quanto na vida diária, requer consciência e julgamento do estímulo e da

situação na qual se encontra a atividade. Trata-se da relação entre pensamento, emoção e música. Uma cadência modal progressiva, por exemplo, pode gerar diferentes estímulos, se estiver no contexto do século XVII ou XVIII. A expectativa obedece às leis psicológicas da vida mental. É um produto de respostas habituais que foram desenvolvidas em ligação aos estilos musicais particulares em conjunto com os modos de percepção humana (mas não se trata de simples contágio). Na anatomia de uma música, um padrão de expectativa gerado em sua estrutura, uma progressão, por exemplo, pode ser considerado como uma norma. Um desvio disso pode ser considerado como um estímulo emocional. Desse modo, é difícil pensar em um ouvinte passivo, um mero espectador sem emoções próprias e singulares. Assim, a crítica de Eco (2006) à Meyer carece de fundamento suficiente, pois ele parece desconhecer a natureza psicológica da reação estética, ignorando as experiências culturais vivenciadas pelo ouvinte. Crê-se que, tanto em uma quanto em outra música, o ouvinte é capaz de co-criar os estilos por meio de suas experiências na cultura e com base em sua própria musicalidade, bem como com base na consciência que possui de si mesmo em relação ao estímulo. Desse modo, a experiência emocional estética na música está presente no indivíduo, que só é indivíduo porque também é um ser social. O padrão emocional que acontece na arte, como já dito anteriormente, não é mais um padrão natural, como na filogênese. É um fenômeno cultural eculturalmente desenvolvido. Isso faz parte, de acordo com Meyer (1984), da lei do afeto, segundo a qual, em uma situação estímulo que pode variar indefinidamente, as condições propiciadas pela música evocam estados emocionais relevantes para a psique humana, derivados da experiência legítima, ou seja, da vida vivida na cultura.

É necessário, aqui, lembrar, entretanto, que a reação estética na música só é possível porque encontra na musicalidade natural e universal base de apoio para sua ação. É sobre essa base firme que acontecerão as transformações no desenvolvimento psicológico do homem, que, por sua vez, poderão possibilitar a emergência de um novo tipo de consciência. Consciência esta que nasce em meio à singularidade da obra e da experiência musical. É a análise desse tipo específico de consciência que constituirá o próximo tópico.

3.4 A consciência da particularidade

No início do século XX, Vigotski (TUNES E BARTHOLLO, 2004) lançava o seu projeto para uma psicologia científica, que consistia, entre outras coisas, na proposta do tratamento da consciência como um problema estrutural do comportamento. Para Vigotski (2004, a), o pensamento dialético, acostumado a compreender os processos de desenvolvimento como processo contínuo acompanhado por saltos devido ao aparecimento de novas qualidades, seria o melhor caminho para a compreensão da consciência. A psicologia dialética parte da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos. Segundo ela, a psique é parte da própria natureza ligada às funções da matéria organizada do cérebro. A consciência, de acordo com o autor, surgiu, assim, como o restante da natureza, em um processo de desenvolvimento, de desdobramento. “Suas formas embrionárias estão presentes desde o princípio: na própria célula viva, mantêm-se as propriedades de mudar sob a influência de ações externas e de reagir a elas” (VIGOTSKI, 2004 a, p. 144).

Em algum lugar, em um determinado nível de desenvolvimento dos animais, produziu-se uma mudança qualitativa no aperfeiçoamento dos processos cerebrais, que, por um lado, fora preparada para toda a marcha precedente do desenvolvimento e, por outro, constituía um salto em seu curso, já que representava o surgimento de uma nova qualidade, que não podia ser reduzida mecanicamente a fenômenos mais simples [...] a psique não deve ser considerada como uma série de processos especiais que existem em algum lugar na qualidade de complementos acima e separado dos cerebrais, mas como expressão subjetiva desses mesmos processos, como uma faceta especial, uma característica qualitativa especial das funções superiores do cérebro [...] Por meio da abstração, o processo psíquico se separa ou se subtrai do psicofisiológico, mas é apenas no seio deste que adquire significado e sentido (VIGOTSKI, 2004 a, p. 144).

Reconhecer a unidade dos processos psicofisiológicos implica uma exigência metodológica que é a de não estudar os processos psíquicos e fisiológicos

separadamente. Deve-se assumir a unidade entre o físico e o psíquico e reconhecer que a psique surgiu em um determinado nível de desenvolvimento da matéria orgânica. Os processos psíquicos são parte inseparável de um conjunto mais complexo, sem os quais eles não existem e não podem ser estudados efetivamente. “A psicologia dialética renuncia a ambas as identificações, não confunde os processos psíquicos com os fisiológicos, reconhece o caráter irreduzível da singularidade qualitativa da psique e afirma apenas que os processos psicológicos são únicos” (VIGOTSKI, 2004 a, p. 146). Não se pode separar a psique dos processos de que ela é parte integrante. “Os processos psíquicos indicam com antecipação as complexas configurações psicofisiológicas de que eles mesmos fazem parte” (VIGOTSKI, 2004 a, p. 148). “A consciência é a vivência das vivências” (VIGOTSKI, 2004 a, p.71). A psicologia dialética, de acordo com o autor, possui a tarefa fundamental de descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, considerando o processo psíquico em conexão orgânica nos limites de um processo integral complexo. O ponto central no estudo de qualquer sistema é a conexão das atividades. O psíquico tem por propriedade direta e primeira o que se vive, o que é dado na experiência interior direta. Todos os fenômenos do comportamento devem ser examinados como processos integrais.

O comportamento é, de acordo com Vigotski (2004 a), um sistema de reações triunfantes. Cada neurônio motor, talvez todos, acha-se em conexão refletora com muitos receptores. Ocorre no organismo uma contínua luta entre diferentes receptores pelo campo motor comum, pela posse de um órgão de trabalho. Em cada reação, cada reflexo vitorioso produz-se após uma luta, no ponto de colisão. “O reflexo é a reação integral do organismo” (VIGOTSKI, 2004, a, p. 68). Um comportamento realizado é uma parte insignificante dos comportamentos possíveis. Existem inúmeras possibilidades não realizadas no homem, que são uma realidade inacessível. A base da consciência, dessa forma, constitui-se na capacidade que o corpo humano possui de se constituir em excitante de si mesmo por meio dos próprios atos. Esse é o mecanismo fundamental que a caracteriza. Existe uma interação entre sistemas isolados de reflexos e da repercussão de um sistema sobre os outros. Sobre isso, Vigotski (2001 a) esclarece:

Os reflexos se enlaçam entre si segundo a lei dos reflexos condicionados, ou seja, a parte de resposta de um reflexo (motora, secretora) pode se converter, em condições adequadas, em um excitante condicionado (ou inibidor) de outro reflexo ao se conectar com a extremidade sensorial deste último. É possível que toda uma série de conexões semelhantes sejam hereditárias e pertença a reflexos não condicionados. O restante delas se cria durante o processo da experiência - e não se estabelece de forma menos permanente no organismo (VIGOTSKI, 2004 a, p. 70).

A transmissão de um sistema a outros pode ser exemplificada pelo uivo que um lobo produz. Enquanto excitante, ele provoca reflexos somáticos de temor, mudança da respiração, batidas aceleradas no coração, tremor, garganta seca (reflexos) e leva ao pensamento de medo. Assim, para Vigotski (2004 a), a consciência deve ser compreendida como:

[...] parte dos atos e estados próprios como um sistema de mecanismos transmissores de uns reflexos para outros, que funciona perfeitamente em todo momento consciente [...] Dar-se conta de algo significa justamente transformar certos reflexos em outros [...] A consciência das próprias sensações nada mais significa do que sua posse na qualidade de objeto (excitante) para outras sensações [...] É consciente o que se transmite a outros sistemas na qualidade de excitante e provoca neles uma resposta. A consciência é sempre um eco, um aparelho de resposta (VIGOTSKI, 2004 a, pp. 71-72).

O fundamento da consciência consiste em uma reação circular, “um mecanismo que devolve ao organismo seu próprio reflexo com a ajuda das correntes centrípetas que surgem por esse motivo” (VIGOTSKI, 2004 a, p. 72). A reação circular possui um valor biológico. A excitação nova, que é enviada pelo reflexo, gera uma nova reação secundária, reforçando e repetindo a primeira ou enfraquecendo-a ou, ainda, inibindo-a,

de acordo com o estado geral do organismo, dependendo da valoração dada ao próprio reflexo. A reação secundária pode reforçar ou interromper a primitiva. Esse mecanismo da consciência funciona como regulador em relação ao comportamento. Tal experiência só é acessível à pessoa que a vive. “Eu e somente eu posso observar e perceber as minhas reações secundárias, porque apenas para mim meus reflexos servem de novo excitante para o campo proprioceptivo” (VIGOTSKI, 2004 a, p. 73).

Os reflexos não descobertos só podem ser acessíveis indiretamente, de forma mediatizada. O sistema de reflexos não manifestos é primordial no sistema de comportamento. Nesse cenário, as emoções possuem grande valor biológico, pois, enquanto interesse do organismo na reação, funcionam como reação avaliadora do organismo como um todo seu próprio comportamento. As emoções são organizadoras internas do comportamento presente em um dado momento. Daí seu caráter exclusivo e irrepetível (VIGOTSKI, 2004 a).

“A experiência determina a consciência” (VIGOTSKI, 2004 a, p. 80), ou seja, é por meio de cada experiência, nas diversas atividades humanas, que o homem estabelece e cria relações com o mundo. Nas diversas experiências, cria-se a condição de estruturação do próprio comportamento por meio da consciência. Ela, a consciência, desenvolve-se desde o momento do nascimento, procede da experiência que é seu caráter secundário e possui uma dependência psicológica em relação ao meio. “O mecanismo do comportamento social e o da consciência é o mesmo” (VIGOTSKI, 2004 a, p. 81). Os reflexos criadores do comportamento social funcionam na coordenação coletiva do comportamento. A fonte do comportamento social e da consciência está na linguagem. Ela é um sistema de reflexos do contato social. As emoções alheias reproduzem, nessa instância, as próprias emoções. A consciência de si mesmo se dá pela consciência dos demais. Na medida em que para mim sou outro, tenho consciência de mim mesmo. O autor argumenta que:

É preciso, antes de mais nada, assinalar o caráter extraordinariamente amplo da experiência herdada pelo homem se for comparada com a experiência animal. O homem não se

serve apenas da experiência herdada fisicamente. Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento baseiam-se na utilização muito ampla das experiências das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Convencionaremos chamá-la de experiência histórica [...] Junto disso deve se situar a experiência social, a de outras pessoas, que constitui um importante componente do comportamento do homem. Disponho não apenas das conexões que se fecharam em minha experiência particular entre os reflexos condicionados e elementos isolados do meio, mas também das numerosas conexões que foram estabelecidas na experiência que foram estabelecidas na experiência de outras pessoas (VIGOTSKI, 2004 a, pp. 64-65).

Conhecer Marte sem nunca ter olhado em um telescópio ou ter viajado para lá em um foguete faz parte do componente social do comportamento do homem. Os animais não possuem essa experiência. No reino animal, em primeiro lugar, tais formas não possuem valor predominante e fundamental. Seus mecanismos de execução são, em sua essência, passivos. “[...] o homem adapta ativamente o meio a si mesmo” (VIGOTSKI, 2004 a, p. 65). Ele possui a experiência ideal antes mesmo de sua concretização. A isso se pode chamar de experiência histórica, experiência social ou experiência duplicada.

A atividade musical também é uma experiência humana que auxilia o homem em sua adaptação ao meio e a si mesmo, possuindo características próprias. Primeiramente, inclui uma consciência da situação estímulo. Em segundo lugar, diferentemente da experiência do dia a dia em que situações de tensão costumam não ser resolvidas ou, pelo menos de imediato, a música busca uma resolução, um modo de conclusão. O mesmo estímulo na música pode gerar inúmeras soluções. A maneira como um ouvinte relaciona-se com uma peça musical depende muito das características internas da própria peça (MEYER, 1984), o que Vigotski (2001 a) também já afirmava em sua análise psicológica da obra de arte.

A atividade mental que está envolvida no perceber e responder à música implica consciência quando existe um significado interno na atividade (MEYER, 1984). Trata-se de um conteúdo subjetivo, mas que pode ser objetivado. A relação existente entre a estrutura musical e a estrutura do pensamento humano não é, desse modo, uma imposição de um autor ou um capricho de uma mente particular.

Na emoção estética, assim como nos demais processos humanos, razão e emoção são inseparáveis. Essa unidade também é característica do processo psicológico na música. Com base nisso, pode-se imaginar o significado psicológico da criação musical, como de toda criação artística, para uma determinada cultura, para um grupo específico nessa cultura e para um indivíduo desse grupo.

A vivência da obra musical, seja na sua criação pelo artista, seja na sua re-criação pelo espectador, cria a possibilidade de remetermo-nos a vivências emocionais outras que, por não terem encontrado vazão, permaneceram irresolutas e que, pelo concurso da imaginação, numa nova combinação de elementos hauridos daquelas próprias vivências emocionais e de seu contexto, realizam-se, agora, em remissão. Resta, assim, à consciência, a emoção remida, resgatada. A música tem esse efeito destilador, trazendo a emoção para o primeiro plano e com esse sentido pode-se dizer que ela tem um efeito purificador ou que música é emoção pura, destilada. Uma particularidade que vem à tona e pode, então, objetivar-se.

Assim, por tudo que foi exposto e demonstrado até agora nesse trabalho, pode-se afirmar que a **consciência da particularidade é uma estrutura organizadora do comportamento de cada homem no que diz respeito à vivência de suas emoções, num ato voluntário de entrega**, especificamente possibilitada pela vivência da obra de arte musical, pela reação estético-musical. Mais que expressão das emoções, tal como na filogênese, e mais que o significado de pertencimento a uma cultura ou grupo, cada modo de organização interna de uma obra de arte e, aqui, especificamente, da música, possui seu significado psicológico. É um significado vivo que, por meio da reação estética, envolve o ser humano como unidade que é e promove o seu desenvolvimento psicológico. Pelo fato de poder atrelar-se às diversas vivências diárias e pelo fato de embasar-se na musicalidade que há em todos, cada um tem o poder de, *individuossocialmente*, criar, expressar-se, interpretar, decodificar, partilhar o signo musical. Em síntese, a consciência da particularidade é a marca registrada do significado psicológico da atividade musical.

Vigotski (2001 a) reconhece a arte como o social em nós. Não se trata de um social distante que o indivíduo acessa quando quer. O social a que o autor se refere é algo que

participa da estrutura interna de cada pessoa que convive em uma sociedade repleta de história. Engendra a sua atividade psicológica mesma, seus processos de pensamento, de emoção, de reconhecimento de si, dos outros, do mundo e de tudo o que a cerca e que a ela diz respeito.

Mas mesmo sendo experienciada em uma cultura rica de história, estilos, técnicas, informações musicais, entre outros, a vivência da musicalidade não deveria se restringir a esses fatores; as emoções não deveriam estar tão embaixo do tapete, principalmente, quando se trata de educação musical. Ao contrário, se a arte musical tem o poder de trazer as emoções para o primeiro plano, por que não tratá-las em seu lugar próprio, na educação musical? Emoções não se domam, nem se extinguem, mas podem ser transformadas, desde que sejam, antes que tudo, reconhecidas como próprias da condição humana. O homem é em unidade e não um corpo servido pela mente ou uma mente servida pelo corpo.

Todavia, a história da institucionalização do ensinar e aprender música tem caminhado no sentido de se privilegiar o intelecto, isolando-o das emoções, situando-o numa linha paralela a elas como se, assim fazendo, por um passe de mágica, elas pudessem ser domadas. Essa fragmentação é uma das características da escolarização da musicalidade. É esse o exame que se fará a seguir.

4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLARIZADA DA ATIVIDADE MUSICAL

Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação da desigualdade, de fato a posterga até o infinito (RANCIÉRE).

Dedicado à Elizabeth Tunes

O presente capítulo trata, primeiramente, do significado da escolarização na sociedade atual. Em continuidade, procura-se delinear o sentido da institucionalização escolarizada da atividade musical e as relações que ela estabelece com a mercantilização do humano, examinando-se as implicações e conseqüências da expressão musical como produto. Busca-se compreender, também, a natureza diversa dessa atividade e seus modos de resistência ao monopólio radical. Por fim, lança-se um convite à emancipação pelo reconhecimento de condições ontológicas que, crê-se, poderiam tornar-se fundamento para essa atividade, corroborando-se a atualidade da perspectiva histórico-cultural para o entendimento do psiquismo nas diversas atividades humanas, em especial, na atividade musical.

4.1 O significado da escolarização na sociedade atual

Vigotski (2001 b) denunciou o caráter alienante da escola que aparta o homem da vida real, criando dois mundos separados por muros, grades e paredes. Para ele, a educação verdadeira somente pode ser realizada na atividade real, uma vez que são as necessidades práticas e as demandas da vida concretamente vivida que impulsionam o processo de conhecer: é aí que o conhecimento justifica-se, confirma-se e verifica-se. Assim, a educação enraizada na vida real é fator essencial de desenvolvimento, pois possibilita às crianças serem genuinamente ativas e criadoras. Na atividade real, a criança descobre o lugar e o significado de procedimentos técnicos que são partes de um todo geral. Aí, as aspirações infantis possuem verdadeiro sentido e seus esforços organizam-se e concatenam-se com seu sistema de ações.

Tunes e Bartholo (2006) destacam o fato de a sociedade estar cada vez mais subordinada aos processos de escolarização. Desde o seu surgimento, a escola vem se expandindo. Faz-se presente em quase todos os agrupamentos humanos e tem englobado os mais diversos tipos de atividades. Poucas têm sido as atividades humanas que não se rendem à escolarização. Seu tempo prolonga-se cada vez mais e ela pretende-se missionária da proficiência dos instrumentos culturais no mundo. Nos dias atuais, quase todos são escravos e prisioneiros dela, desde as mais precoces idades. A valorização dos títulos escolares em função do mercado é crescente. Concordando com Illich, os autores apontam que a transformação das necessidades básicas em mercadorias cientificamente produzidas é o sintoma mais radical da sociedade escolarizada. Cada ano de sala de aula, que resulta na obtenção de certificados de posses de conhecimentos, seria também consumido como mercadoria. A idéia de que o consumo seria capaz de produzir algo melhor também faz parte do mito do consumo interminável. O agrupamento de alunos em séries de acordo com critérios de idade e o fornecimento de *input* de conhecimento a eles, à medida que avançam nas séries, não deixam dúvidas sobre a adoção do modelo industrial para a fabricação de cérebros. Os autores prosseguem em seu esclarecimento sobre essa realidade:

Sendo o currículo uma mercadoria, por uma tendência típica do mercado, a escola - instituição responsável por seu comércio - procura aumentar incessantemente as suas vendas. O resultado disso é o gradual aumento do número dos anos de escolarização (que significa maior número de títulos) que o indivíduo necessita para ingressar no mercado de trabalho ou na vida adulta [...] (TUNES e BARTHOLO, 2006, p.132).

Viver em plena escolarização significa ser convocado a sentir-se incompetente para viver, delegando a outros os afazeres da vida, enquanto se prepara de modo encarcerado para viver. Desde sua origem, a escola é uma condição de desenraizamento social e de exclusão. Ela própria promove a exclusão, pois certifica a aptidão e a inaptidão. “A desqualificação é o avesso da certificação de qualidade” (TUNES e BARTHOLO, 2006, p.

133). O desenvolvimento intelectual pode ser aí marcado com ferro e fogo pela inaptidão, já que se recebem rótulos de dificuldades de aprendizagem e até mesmo de deficiências mentais. As presumidas dificuldades são instauradas no corpo como uma marca que a pessoa leva consigo. Elas assumem um estado de naturalidade aparente, uma espécie de pré-formismo como afirmam os autores. Entretanto, é curioso que, mesmo nesses casos, a escola ainda é o carcereiro. O exercício autônomo da vida social e profissional é presumidamente inviável. Os autores completam:

A escola cria realidades. Ao instituir a idéia de aluno como preparação para a vida e criar o currículo padronizado, seriado, baseado em pré-requisitos e linearmente organizado forja e oficializa uma estrutura padrão do desenvolvimento intelectual. Na sua missão de qualificar competências, elabora mecanismos e procedimentos de avaliação que legitimem sua ação – daí, sua obstinação por métodos quantitativos, presumidamente detentores de objetividade - e acaba por criar condições que favorecem a emergência da idéia de patologias do desenvolvimento intelectual como um desvio da norma que ela própria impôs. Na ocultação dessa imposição que, certamente, limitaria o seu escopo de ação, afirma ideologicamente, o caráter natural da estrutura de desenvolvimento que inventou. E nesse círculo vicioso, ainda se apresenta como solução para o desvio que pontifica. A escola que exclui somente pode incluir fazendo-nos dela reféns (TUNES e BARTHOLO, 2006, pp. 143-144).

A escola atual, institucionalizada por uma sociedade que mercantiliza até mesmo os seres humanos, trata também o saber como mercadoria. Determina o que deve ser consumido em termos de conhecimento em função de sua prévia seleção e organização. O importante, nesse contexto, não é o processo e sim o produto. Limita-se a possibilidade de fazer escolhas acerca do que se quer realmente aprender. Criam-se como objetos de desejo os certificados advindos de uma longa e interminável escolarização compartimentalizada e fragmentada e que tem por argumento principal as possibilidades que, presumidamente, criarão, no futuro. O aprender existe em função da

promessa de um eterno amanhã. Com base na institucionalização dos valores planejados e arquitetados em produtos, a sociedade acredita que necessita de instituições que definam seus valores. O ser humano é medido por sua capacidade de consumo e de esgotamento da produção institucional, criando sempre uma maior demanda (ILLICH, 1979).

No campo da música, essas crenças abafam e até mesmo suprimem o verdadeiro significado da atividade musical para o desenvolvimento humano - o seu enraizamento natural na vida - descaracterizando a música como atividade plena de sentido. Na sociedade escolarizada, o mito do dom para poucos é adequado, já que se trata da escolarização em função da ideologia do mercado para os melhores. A lógica de mercado direciona o ensino e a aprendizagem para uma atividade distante e posterior ao tempo presente. Trata-se de um ensino hierarquizado, afastado das necessidades reais e presentes em cada indivíduo, que o desenraiza da vida social. Faz com que a pessoa deixe de vivenciar, no presente, a sua própria musicalidade e o significado autêntico da atividade musical, virtualizando essa vivência em situações carentes de sentido. Não é de se estranhar que, realizado desse modo, esse tipo de ensino enseje o adoecimento de músicos, seja no período de aprendizagem dos instrumentos, seja no exercício profissional, com horas intermináveis de adestramento e de execução mecânica (COSTA e ABRAHÃO 2002; COSTA, 2003; GALVÃO e KEMP, 1999; PEDERIVA, 2005).

É a música sem vida, sem alma; apenas a repetição automatizada de uma pauta. A música de um corpo com anatomia louca que, diferentemente do Poeta, não tem coração algum. A escravidão ao perfil, ou melhor, ao produto final desejável – um músico de corpo perfeito e cuja musicalidade é mitificada pela ideologia do dom - adoce as pessoas, forçando-as a adaptarem-se a padrões, sem o tempo próprio necessário para a vivência autêntica da atividade. O padrão é algo que nos unifica, na aparência, e fazendo-o, desliga-nos uns dos outros. Eis aí uma enervação em dois sentidos da palavra: como meta para o amanhã, o padrão forja em nós um pseudo-desejo que, como desejo, impulsiona-nos e instiga-nos a agir. Todavia, por ser falso, debilita-nos e inibe a ação (TUNES, 2008).

Eis, então, o músico e a música do espetáculo próprios da sociedade do espetáculo de que fala Debord (1997):

O espetáculo que inverte o real é efetivamente um produto. Ao mesmo tempo, a realidade vivida é materialmente invadida pela contemplação do espetáculo e retoma em si a ordem espetacular à qual adere de forma positiva. A realidade objetiva está presente dos dois lados. Assim estabelecida, cada noção só se fundamenta em sua passagem para o oposto: a realidade surge no espetáculo, e o espetáculo é real. Essa alienação recíproca é a essência e a base da sociedade existente (p. 15).

A atividade musical tratada como espetáculo diz respeito à produção de talentos que são, também, espetacularizados. A musicalidade torna-se, então, matéria de consumo. Há uma inversão no verdadeiro significado da musicalidade e da atividade musical que, todavia, parece o significado verdadeiro. De acordo com Debord (1997, p. 16), “no mundo *realmente invertido*, a verdade é um momento do que é falso” (itálicos do autor). O espetáculo é a afirmação da aparência e, portanto, da vida social humana como simples aparência. Um social como simples aparência, que é positivo, indiscutível e inacessível. O espetáculo é o sentido da prática total, da formação econômico-social e do emprego do tempo contido em um momento histórico. Sua idéia pode ser resumida no preceito “o que aparece é bom, o que é bom aparece” (DEBORD, 1997, pp.16-17). Isso exige um comportamento de aceitação passiva, regido pelo monopólio da aparência, segundo o qual o que vale mais é *parecer*. O espetáculo é contrário ao diálogo; sua origem é a perda de unidade do mundo e ele, a linguagem comum dessa separação:

O que liga os espectadores é apenas uma ligação irreversível com o próprio centro que os mantém isolados. O espetáculo reúne o separado, mas o reúne *como separado* [...] A alienação do espectador em favor do objeto contemplado (o que resulta de sua própria atividade inconsciente) se expressa assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo. Em relação ao homem que age, a exterioridade do espetáculo aparece no fato de seus próprios gestos já não serem seus, mas de um outro que os representa por ele. É por isso que o espectador não se sente em casa em lugar algum, pois o espetáculo está em toda parte (DEBORD, 1997, p.23-24).

A educação da musicalidade como forma de espetáculo transforma-se em parte do *show social*. É alienante e desconscienzializante. E se a escola atua por meio do ensino de seus professores e da entrega passiva dos alunos e da família ao viés espetacular, ela é realmente necessária para o verdadeiro desenvolvimento humano? O espetáculo é a fabricação concreta da alienação. Ao separar-se do seu produto, o homem produz os detalhes do mundo e vê-se separado de seu próprio mundo. Tanto mais ele se separa da vida, quanto mais sua vida se torna produto. “O espetáculo é o *capital* em tal grau de acumulação que se torna imagem” (DEBORD, 1997, p, 25, itálico do autor). Nele, o mundo da mercadoria permeia tudo o que é vivido, afasta os homens uns dos outros, de suas atividades e de tudo o que produzem. Sua principal categoria é o quantitativo e ele “[...] é o momento em que a mercadoria *ocupou totalmente* a vida social” (DEBORD, 1997, p.30, itálico do autor). Os diversos tipos de determinismo engendrados por quantificações várias na história humana são de evidente utilidade para os grupos detentores do poder e se originam do contexto político (GOULD, 2003). Assim, quantificar a musicalidade para mais ou para menos torna-se um instrumento de poder a serviço da escolarização nas mãos daqueles a quem interessa que a musicalidade, a atividade musical e a música sejam apenas mercadorias.

Mas a música como atividade é quase onipresente. Ela existe na vida em quase todos os momentos e atividades humanas que decorrem dos diversos agrupamentos sociais. Mesmo porque deve-se lembrar da origem em comum da musicalidade e da fala que é igualmente própria da natureza humana. A atividade musical faz da música uma ferramenta, um órgão funcional de expressão das emoções. A atividade musical, na cultura, tem, de fato, sofrido a tentativa de escolarização em diversos momentos da história do homem. Essa escolarização possui algumas características, entre elas: a hierarquização, a seriação, os modos de organização do currículo, a separação entre teoria e prática, o foco no futuro como sentido para a atividade, entre outras.

4.2 A escolarização da atividade musical

Como tantas atividades humanas, a atividade musical - a atividade em que a musicalidade tem, em princípio, a condição de possibilidade de ser expressa em todos os agrupamentos humanos por meio de formas e materiais livremente selecionados e intencionalmente organizados – sob o jugo da instituição escolar, também sofre a

tentativa de seqüestro, de seu desenraizamento da vida. Esse desenraizamento não conseguiu abranger todas as formas de expressão musical. Entretanto, na busca pelo monopólio radical¹², na tentativa de domínio e padronização da musicalidade humana, instituiu-se o enclausuramento escolar da atividade musical que se concretiza, nos dias de hoje, na escola de música especializada e nos chamados conservatórios, entre outros ambientes.

O ensino escolarizado da atividade musical possui raízes muito antigas. Assumiu diversas formas no decorrer da história cultural, tendo emergido em meio à organização da atividade religiosa. Primeiramente, entre os povos da antiguidade e, posteriormente, na civilização ocidental, em meio ao cristianismo que se organizou institucionalmente como Igreja. Assim, a atividade musical, que em sua organização caminhou para as escolas de música atuais, é um círculo dentro de um círculo ainda maior. Uma instituição que surgiu dentro de outra instituição, alimentando-se, assim, pelo mesmo cordão umbilical das ideologias do ventre que a gerou e aninhou.

O enclausuramento da livre expressão musical em função da imposição de uma só forma, inicialmente, por ideais religiosos, como se verá a seguir, nos próximos parágrafos, já é um primeiro indício de escolarização da atividade. Isso porque, ao retirá-la da vida concreta em que ela emerge, livre e plena de significado, faz com que perca o seu verdadeiro sentido e assuma outros significados, sendo dirigida a outros fins que não diretamente ligados à própria expressão da vida. Assim, a atividade musical efetivada dessa forma enviesada é sinônimo de distorção de seu próprio significado. A expressão da musicalidade começa a perder sua autenticidade, passando a ser regida por normas de expressão rígidas, o que faz com que haja descrença nos modos de expressão que fujam à regra.

A atividade musical, dessa forma, progrediu no sentido da escolarização, desde seus primeiros confinamentos, enclausuramentos imputados pela religião ou pelos ideais do Estado ou por modos de poder afins. Aí, ela já começou a ser afastada da vida comum. Criou-se um tipo de música para quem estava dentro dos cercos religiosos, excluindo outras pessoas da atividade que, de outro modo, cultivavam a atividade musical de

¹² “Por monopólio radical entendo um tipo de domínio através de um produto que vai muito além daquilo que assim é habitualmente denominado [...] Neste caso, um processo de produção industrial exerce controle exclusivo sobre a satisfação de uma necessidade premente, excluindo nesse sentido qualquer recurso às atividades não industriais” (ILLICH, 1976, p. 70).

caráter não escolarizado na própria vida, como expressão autêntica e plena. É o caminho dessa escolarização que será aqui explorado.

Serrallach (s.d.) afirma que o ensino organizado da música existiu, primeiramente, a serviço da religião. Os próprios sacerdotes eram os professores de música, o que aconteceu entre diversos povos da Antiguidade. Entre os egípcios, os hebreus e os chineses, já havia uma espécie de ensino musical organizado (apesar de não haverem relatos detalhados sobre esse ensino) que era essencialmente voltado para o cumprimento de serviços religiosos. A instrução musical na Grécia e em Roma esteve a serviço do Estado. Na Grécia, a educação musical era reconhecida como imprescindível à formação do cidadão, ao desenvolvimento do homem ideal (URIARTE, 2004). Para cumprir os deveres religiosos e sociais, era preciso saber cantar. Entre os gregos, a música era parte importante do sistema de educação; acreditava-se que ela influía no humor e no espírito dos cidadãos. Platão considerava que o homem bom já seria um músico antes de qualquer outra coisa, pois viveria uma vida em harmonia (SANTOS 2008). Assim, a música era supervisionada pelo Estado que evitava que ela fosse praticada apenas pelos artistas executantes. As canções exercitadas pelos estudantes deveriam exaltar o espírito da comunidade e a terra natal. Por meio da música, esperava-se inculcar o senso de ordem, dignidade, obediência às leis e capacidade para tomar decisões. Buscava-se evocar determinados estados de espírito por meio da reprodução e expressão de determinadas combinações musicais. Acreditava-se também na relação da música com fenômenos cósmicos. Toda essa maneira de encarar a música era cultivada na educação. Assim, a educação pela música era obrigatória e aí surgiram algumas escolas que se incumbiam da tarefa do ensino musical, que já possuía um sentido disciplinador e moralizante (SERRALLACH, s.d.). A primeira notação musical escrita foi deixada pelos gregos que pautavam seu ensino musical não mais na memória, mas em uma organização que possuía como base a escrita e que já interferia nos modos livres de expressão da musicalidade, já que era mediada pelo signo musical. Já em Roma, cultivava-se o virtuosismo e os estudantes eram incentivados a primar pela técnica de modo muito semelhante aos dias atuais, cujos modos de vivenciar a atividade musical e a própria musicalidade são regidos excessivamente pelas normas, invertendo a relação homem-ferramenta, transformando o próprio homem em ferramenta e causando um anulamento da pessoa. Aí também se encontram os primeiros rastros da escolarização.

Na Europa medieval, de acordo com Fonterrada (2005), a concepção grega ainda se fazia presente na educação. A disseminação da fé cristã foi o motivo principal da criação de escolas responsáveis pela formação musical. Buscavam-se crianças dotadas do que se considerava uma boa voz para que elas participassem dos coros. Eram, em geral, crianças providas de lares pobres e que garantiam seu sustento e o de sua família. Elas tinham aula de canto, de contraponto (técnica de composição) e de improvisação. Não existia uma preocupação com o bem estar da criança, nem com seu desenvolvimento musical. O objetivo era ainda, como na antiguidade, de produzir somente música destinada a atender as necessidades litúrgicas das igrejas. A criança era considerada apenas como um instrumento cujo propósito era o de louvar a Deus. Se fosse avaliada como talentosa, poderia aprender o ofício de músico e, posteriormente, exercê-lo. Eis aí evidências das primeiras práticas de segregação em relação à atividade musical e, novamente, de uma prática escolarizada. Tanto que já se buscavam crianças consideradas como possuidoras de belas vozes que tinham primazia sobre as demais, que deveriam abdicar de sua musicalidade para buscar exercer outros tipos de atividade.

A luta entre o cristianismo e o paganismo, de acordo com Serrallach (s.d.), debilitou as instituições responsáveis pelo ensino da música. Escolas pagãs foram fechadas e o ensino da teoria musical caiu no esquecimento durante séculos. O ensino individualizado de instrumentos pelo modelo do mestre ocupou o lugar principal na educação dos jovens aprendizes de música. O costume e a memória ditavam o ensino. As escolas eram organizadas nas basílicas episcopais onde se formavam leitores para aprender de memória as recitações bíblicas e as melodias religiosas. Eram os sacerdotes que desempenhavam a função musical.

A atividade musical de que as crianças também participavam acontecia como parte de seu aprendizado musical e religioso. Esse ensino guiava-se, principalmente, pelo modelo e pela repetição em que o próprio aluno era tratado como um instrumento a ser lapidado (FONTEERRADA, 2005). O aprendizado do canto gregoriano, tanto para os monges quanto para as crianças, era um desses tipos de experiências.

De acordo Illich (1993), o canto gregoriano e a leitura monástica eram uma espécie de forma de vida para aqueles que participavam desse aprendizado. Envolviam e comprometiam todo o corpo. Era a época do surgimento do alfabeto, da idéia de ordem em um texto. A leitura dos textos sagrados significava a busca pelo criador, a busca da

luz que emanava da página pelos olhos do leitor onde ele identificava-se a si mesmo. Atividade musical, musicalidade, música e atividade religiosa estavam aí totalmente imbricadas a serviço da religiosidade. O autor narra o momento da leitura como uma atividade de uma comunidade de bisbilhantes, da forma que se segue:

A meditação é uma atividade de leitura intensiva e não uma imersão passiva nos sentimentos. Essa atividade descreve-se por analogia aos movimentos corporais em uma tradição que se estende por um milênio e meio, o eco das páginas sonoras que se transmitem através da ressonância do movimento dos lábios e da língua. Os ouvidos do leitor estão atentos e se esforçam para captar o que sua boca oferece. Desse modo, a seqüência das letras traduz-se diretamente em movimentos corporais e padrões de impulsos nervosos. As linhas constituem a banda sonora recorrida pela boca e pronunciada pelo leitor para seu próprio ouvido. Mediante a leitura, a página se incorpora e se encarna literalmente (ILLICH, 1993, p 74).

Na época medieval, a leitura representava o descanso da alma. As atividades realizadas nas sinagogas seriam, de acordo com o autor, inspiradoras para o canto gregoriano. Segundo ele:

O livro se engolia e digerida mediante a cuidadosa atenção posta nos impulsos nervosos psicomotores que acompanham a aprendizagem das orações. Ainda hoje, os alunos nas escolas corânicas e judias sentam-se no solo com o livro aberto sobre seus joelhos. Cada um entoava seus versos com um som monótono e doce recitando versos diferentes. Enquanto lêem, seus corpos se balançam de baixo para cima e os troncos se mexem suavemente para frente e para trás. O balanço e a recitação continuam como se o aluno estivesse em transe, inclusive também com os olhos fechados, ou com o olhar fixo no fundo da nave da mesquita. Os movimentos corporais evocam os dos órgãos

da fala com os quais foram associados. De um modo ritual, os estudantes utilizam todo o seu corpo para encarnar os versos (ILLICH, 1993, p.82).

A existência monástica, para Illich (1993, p. 83), “pode ser considerada como um marco modelado para a prática desse tipo de técnica”. As crianças costumavam sentar-se com outros noviços aos pés dos monges, desde sua admissão. A comunidade reunia-se sete vezes por dia para rezar o *Opus Dei*. Antífonas e responsórios interrompiam a recitação dos salmos. Em poucas semanas, o som da reza de cada momento, a repetição rítmica, o gesto de levantar-se e inclinar-se, o momento em que os monges ficavam de pé no *glória Patri*, acompanhado de um *cannon* de pequenas fórmulas, já era associado e reproduzido pelas crianças. Esse ritual era facilmente associável a hábitos e sentimentos devotos, mesmo antes da compreensão do significado do conteúdo do próprio ritual pelos noviços. O autor descreve essa prática:

O *Deo gratias* [graças a Deus] sente-se como uma resposta de alívio depois de larga leitura da Bíblia que tem lugar na metade da noite. Do mesmo modo, no refeitório, ao meio dia, é também o signo ansiosamente esperado de que as orações aconteçam antes da comida para que ela possa ter início [...] A maior parte do latim que o aluno ouvia no monastério não era fala modulada pela conversação. [...] consistia em uma série estilizada de chamados e respostas entoadas segundo as escritas e regras do cantochão. A recitação diferenciava-se da fala tanto quanto o som do ditado difere da conversação normal. As orações, as lições, as classes e as informações do calendário não eram ditas, mas recitadas. O latim era a articulação, tanto do canto, quanto do texto. Existem muitas teorias acerca do cantochão e de suas origens nas sinagogas. Todos os especialistas, contudo, coincidem em algo: exhibe peculiaridades que não se pode detectar em nenhum outro tipo de música [...] Os fragmentos mais simples do cantochão eram chamados acentos, que se utilizavam na leitura. Podem ser concebidos como uma redução segundo leis musicais dos acentos ordinários da linguagem falada, com o objetivo de evitar confusão e cacofonia na união de

muitas vozes [...] As partes mais solenes da liturgia possuíam características musicais distintivas segundo a estação em que eram lidas. O latim dessa época era produto tanto do coro quanto do *scriptorium* [...] A celebração cerimonial do livro, o latim, o canto, a recitação formam um fenômeno acústico imerso em uma complexa arquitetura de ritmos, espaços e gestos (ILLICH, 1993, pp.91-94, itálico do autor).

As práticas músico-religiosas - que permanecem até os dias de hoje – podem ser encontradas nos mais diversos agrupamentos dessa espécie, bem como suas formas de expressão de religiosidade concretizadas em práticas musicais. Pode-se notar, entretanto, que são formas que costumam acercar-se de técnicas específicas e dar primazia ao sentido religioso-ideológico que se deseja inculcar nas pessoas. Essa delimitação, que costuma ser excessiva, caminha na contramão das possibilidades criativas do homem e também representa um viés de escolarização.

O que se poderia denominar de uma educação musical moderna, de acordo com Serrallach (s. d.), iniciou-se no reinado de Carlos Magno (768-814), que fundou duas escolas e, em 787, estabeleceu escolas nas catedrais das grandes cidades. Paralelamente a isso, houve uma intensificação de manifestações da música de cunho popular que pôde desenvolver-se. Surgem, assim, os trovadores franceses e espanhóis, cuja prática musical durou quase trezentos anos. Esses músicos percorriam as cidades cantando, mantendo a música de natureza popular e instrumental. Eles difundiram a música popular, aperfeiçoaram as formas e o acompanhamento instrumental. Na quaresma, eles eram obrigados a cessar os cantos e reuniam-se em assembleias em cidades diversas e ensinavam cantos e habilidades, reciprocamente. No século XVI, houve um declínio da época trovadoresca. Mas com o fim de revivê-la, organizaram-se concursos em 1324. Introduziram-se leis para composição de cantos e poesias. As academias de ensino foram, então, fundadas. Eram sociedades musicais e literárias que organizavam concursos. Na França, na Itália e na Espanha, essas academias floresceram e prosperaram rapidamente.

O ensino musical oficial, entretanto, continuava sendo ministrado nas escolas dos mosteiros. A música era aprendida pelo povo e pela nobreza por meio dos jograis. Os nobres mantinham, também, o que durou muito tempo, conjuntos musicais, em geral, instrumentais. Houve muito intercâmbio de músicos entre Espanha e França, bem como de algumas obras didáticas. O canto era considerado um elemento que servia para reforçar a memória. Por isso, até mesmo o alfabeto e outros conhecimentos elementares eram ensinados de forma cantada. Na segunda metade do século XVI, esses músicos espalharam-se por toda a Europa, pelas mais importantes cidades. Havia os mestres de capela, que recebiam muitos alunos em suas casas e, em geral, cobravam pelos gastos com os meninos de coro. Eles ensinavam música aos alunos e, em especial, o canto, produzindo muitos novos músicos. As crianças estudavam para tornarem-se maestros. Mais tarde, na França, apareceu a corporação de menestréis, constituída por um mandato real de Felipe V. O *Rex ministrorum* era aí o encarregado dos bons costumes. Era também denominado de rei dos violinos e manteve-se como tal até a revolução francesa, em 1789. Eles ensinaram e popularizaram o gosto pela música, principalmente, os cantos patrióticos. Nas festas e cerimônias públicas, bem como nas reuniões particulares, os menestréis eram imprescindíveis. Foram, então, criadas associações com a preocupação de formar menestréis. Essas sociedades desenvolveram-se formando várias corporações em todas as classes e adquirindo importância na sociedade. Elas ministravam cursos e formavam coros. Em várias cidades, surgiram confrarias, capelas, colégios e associações que cuidavam da boa dicção e do ensino de música e letras. Durante a Reforma, entretanto, a música foi afastada dos países baixos. Em meio às guerras e revoltas, as escolas foram fechadas. A Alemanha recebeu muitos músicos que para lá emigraram e onde se formou grande número de academias e capelas. Foi no renascimento do século XVI que o ensino musical ampliou-se. Lutero organizou a educação na Alemanha e apoiou o ensino musical. Todas as classes deveriam ter acesso à educação musical. A música foi, então, incluída entre as sete matérias da escola secundária, juntamente com o latim, o grego, a dialética, a retórica, a aritmética e a religião.

No período renascentista, a criança começa a ser vista como um ser que necessita de cuidados especiais, diferentemente do período medieval, em que era vista como um adulto em miniatura. Começa-se a modificar o hábito de a criança aprender em convivência direta com os adultos e a educação começa a ser realizada em escolas e seminários. No século XVI, criam-se escolas para formação básica em música. Nelas,

tem-se em vista o treinamento profissional e ensina-se uma grande quantidade de disciplinas. A instrução musical, contudo, ainda continua, na maioria dos casos, tendo por base a relação mestre-discípulo. Também nesse período a infância começa a ser dividida em classes. Os princípios da teoria e da prática eram ensinados separadamente. A teoria costumava vir antes da prática (5-7 e 10-11 anos) (FONTERRADA, 2005).

Aqui, pode-se notar o início da organização seriada que também começa a condicionar-se aos modos de organização de um currículo particular que, supostamente, suprirá as necessidades impostas pelas novas condições de vivência da musicalidade e que explicitam, em verdade, o processo pelo qual a escolarização caminhou. Essa escolarização começa a afirmar o que as crianças precisam para se expressarem musicalmente, que existem etapas a serem percorridas, que as idades devem ser agrupadas para conferir certa homogeneidade aos grupos, distanciando, cada vez mais, a vida dos processos escolares e separando, assim, teoria e prática.

Em Nápoles, no século XVI, a Igreja admitia meninos abandonados na cidade. Ensinava-se a eles língua italiana e música. Eram vestidos e alimentados pela caridade particular. Aí fundaram-se escolas de canto e o ensino musical foi ampliado. Posteriormente, essas escolas transformaram-se nos primeiros conservatórios. Os conservatórios possuíam o sentido de asilo, orfanato e hospício. Em Veneza, eram chamados de hospitais. Na França, foi fundado um conservatório na casa do poeta Baif, em 1570, como uma academia que, em Paris, foi denominada Confraria de Santa Cecília. Nas províncias francesas também havia academias, algumas delas do século XIII. A música era ensinada em muitas escolas. Os franceses também aderiram à moda. Luis XIV autorizou o funcionamento de estabelecimentos dessa natureza em Paris. Músicos de igrejas-catedrais foram contratados para auxiliar no empreendimento. Escolas de canto foram fundadas. Luis XIV, após certa decaída na música na França, ordenou a fundação de uma escola de dança e uma escola para instrumentistas, que seriam destinadas à Academia Real de Música, onde o ensino era gratuito.

Com Luis XVI, novas escolas de música surgiram com o fim de formar especialistas. Essa escola fechou em 1788, alguns meses antes da revolução. A primeira audição do ensino musical público francês aconteceu em 1786 com a ópera Rolando. Em sua existência, havia rigorosos exames para admissão e as aulas eram diárias, menos aos domingos. Com a revolução, a música acompanhou ainda mais o estado e o espírito

sociais. O estado passou a ser o responsável pela instrução musical. Em 1792, foi fundada a Escola Gratuita de Música de Guarda Nacional Parisiense. Ingressava-se aos 10 anos e saía-se com 20. Durante 10 anos, os alunos tinham duas aulas de solfejo e três aulas de instrumento por semana. Diariamente, durante uma hora, copiavam exercícios de teoria musical. Essa escola veio a se transformar, posteriormente, no Instituto Nacional de Música e sua ação esteve intimamente ligada à política. Fundou-se também o Conservatório de Paris, constituído por 115 professores que tomavam parte de todas as festividades da nação e formavam alunos de todas as disciplinas musicais (SERRALLACH s. d.).

A iniciativa particular na educação musical, segundo Serrallach (s d.), fez-se sentir por meio da *Schola Cantorum*. Seu desenvolvimento teve influência internacional. Lá, estudaram muitos músicos estrangeiros, inclusive argentinos. A educação da atividade musical teve, nesse período, uma grande propulsão por meio de agrupamentos em sociedades corporativas. Os diversos tipos de execuções musicais passaram a ser públicas. Muitas das obras eram litúrgicas. Essa associação, fundada em 1892, pretendia educar músicos e cantores, que fossem desprovidos de noções e de estilos musicais, e difundir obras interessantes e desconhecidas do público. Em 1894, ela recebeu o nome de *Schola Cantorum*. Lá, agregaram-se também pessoas interessadas na restauração do verdadeiro canto religioso. Outras cidades, além de Paris, também fundaram outras *Schola Cantorum*. Em 1896, Bordes criou uma nova escola, a Escola de canto litúrgico e música religiosa. Eram cursos gratuitos para o estudo e execução da música religiosa. Posteriormente, essa escola foi ampliada e surgiram novos cursos, recebendo, então, o nome de Escola Superior de Música, em um antigo priorado dos Beneditinos. Por toda a parte, escolas semelhantes foram fundadas, envolvendo teoria e diversos instrumentos, prática de conjunto e declamação lírica. Em 1919, foi fundada e aprovada pelo governo a Escola Normal de Música. Os alunos ingressavam sem concurso e em qualquer idade. Acreditava-se na figura do gênio, mas também em um ensino genial da música que proporcionaria uma boa base intelectual. Portugal, Bélgica, Alemanha, Suíça, Áustria, Grécia, Hungria, Rússia, Polônia, Estados Unidos, Brasil e Argentina possuíam conservatórios que, com maior ou menor intensidade, cuidaram oficialmente do ensino de música.

De acordo com Fonterrada (2005), em meados do século XIX, havia um número muito grande de pessoas desejosas de aprender música, o que teria dado lugar ao ensino

coletivo e à instrução em massa. Nesse contexto, aparecem os manuais instrucionais de caráter universal, cuja tendência era a de treinar os alunos para a máxima proficiência. Buscava-se o domínio de técnicas instrumentais muito similar à formação do artesão, tendência que influenciou o modelo de ensino acadêmico até os dias atuais. O ensino de instrumento buscava a máxima habilidade técnica pela superação da capacidade humana. Os critérios de interpretação eram de caráter altamente individualizante.

Assim, o individualismo exacerbado e o domínio técnico-instrumental já eram cultivados na escolarização da atividade musical, desumanizando a expressão musical e transformando-a em prática para o amanhã, marca do processo de escolarização.

A atividade musical escolarizada chegou ao Brasil trazendo o rastro de toda a sua história, principalmente, porque veio por meio da Igreja. Uma história em que a formação musical esteve voltada para o futuro como sentido da atividade, de caráter disciplinador e em que, na maior parte das vezes, houve uma inversão da relação homem-instrumento, dado o cultivo exacerbado da técnica. Aqui, o currículo já se instaura organizado de forma seriada, hierarquizada e trazendo a marca da separação entre teoria e prática. A atividade musical chega, assim, ao Brasil, trazendo toda a força da escolarização, como marca para a vivência de sua atividade e de sua expressão.

No Brasil, de acordo com Amato (2006), foram os jesuítas portugueses que trouxeram e ensinaram as primeiras informações musicais. Eles utilizavam-se da música para inculcar nos indígenas as idéias cristãs. A música recebeu tratamento especial com a vinda de Dom João VI para o Brasil que, por intermédio do padre José Maurício Nunes Garcia, reorganizou a Capela Real e mandou vir de Lisboa o organista José Rosário. Em 1813, iniciou-se a construção do teatro São João. O conservatório nacional de música do Rio de Janeiro foi fundado em 1841. O ensino de música no país foi regulamentado por um decreto em 1854, passando a orientar as atividades dos professores de música. Em 1855, já havia concurso público para docentes. Na primeira república, o ensino de teoria da música e do canto já faziam parte das disciplinas do currículo da escola pública. O ensino primário era gratuito e laico. A administração do estado incumbia-se apenas do pagamento dos professores e do fornecimento de livros oficiais para o ensino, que durava quatro anos. A construção do prédio ficava a cargo de recursos dos municípios. Segundo Amato (2006), em 1906, em São Paulo, foi criado o conservatório dramático e musical, cujo ensino tinha por base os padrões do conservatório de Paris. Ele ainda hoje é

considerado como um marco na história do ensino musical no Brasil. É o padrão conservatorial que predomina até hoje nas escolas de música especializadas.

Para Schroeder (2005), as tendências em educação musical no Brasil, principalmente no ensino público, podem ser resumidas no modelo conservatorial e nos modelos ativos. As escolas especializadas de música mantiveram o ensino conservatorial que tem como objetivo a transmissão de conhecimentos musicais de acordo com a lógica estabelecida individualmente pelo professor, visando à formação de músicos profissionais. O modelo ativo considera o professor como um facilitador e o aluno, o agente. Originou-se sob a influência escolanovista, bifurcando-se em duas tendências. A tendência tradicional, que circulava em torno da música de tradição clássica, buscou transmitir conhecimentos no modelo de modernização psicologizada e a vanguarda que objetivava a livre expressão e evitava fixar modelos acabados, principalmente, na fase inicial de ensino. Com o decorrer do tempo, ela acabaria, entretanto, por aderir à vertente tradicional.

Green (2005) afirma que a experiência musical escolarizada no século XX foi fundamentalmente a mesma. Estudantes tinham que se engajar a significados musicais inerentes para que esses fossem de algum modo afirmados, principalmente, no que tange à idéia de uma cultura da suposta superioridade qualitativa da música de tradição européia e que causava, ao mesmo tempo, uma alienação de suas formas musicais mais próximas. Tratava-se, de acordo com ela, de uma reprodução de formas culturais engessadas e de reforço de ideologias que pertenciam essencialmente a uma classe dominante. Um grande problema relativo a isso é que os professores que atuam no ensino de música formal continuam sendo formados por essa mesma tradição e suas abordagens pedagógicas também caminham nesse mesmo terreno. É preciso, de acordo com a autora, trazer a autenticidade da vida para a experiência musical para que haja uma celebração e não a propagação da alienação cultural. Para ela, não podem existir verdades inquestionáveis na atividade musical. A qualidade pode ser encontrada junto ao significado não só de ouvintes, mas de *music makers*. Assim como Green, Elliot (2005), também denuncia que a educação musical ocidental, com seus programas de música, tem privilegiado algumas tradições em detrimento de outras. Para ele, a educação musical deveria ser um guia flexível de compartilhamento de significados em que fosse possível experienciar de forma prazerosa o ouvir e o fazer música.

Em pesquisa realizada por Pederiva (2005), numa escola de música - que, por ser considerada uma escola padrão, é seguido por diversas outras escolas no país - no Distrito Federal, verificou-se que o modelo de formação de músicos, nos dias de hoje, de caráter essencialmente conservatorial, possui o carimbo da escolarização. As crianças costumam ingressar para o que se denomina musicalização infantil, aos sete anos e meio de idade, quando, em geral, já aprenderam a ler. Cada faixa etária é separada em classes diferentes. Os jovens, a partir dos 14 anos de idade, ingressam no juvenil e há, ainda, cursos para adultos. Aprendem o instrumento, em geral, pelo modelo mestre-aprendiz, professor e aluno, longe de um grupo. As crianças possuem restrição para iniciar o aprendizado de diversos instrumentos. Muitos professores alegam como justificativa para isso o peso inadequado do instrumento para o tamanho da criança (apesar de haver por todo o mundo, inclusive no Brasil, a possibilidade de adquirir um instrumento adaptado ao tamanho e peso). Outros alegam como inadequado o próprio corpo da criança: braços curtos, lábios pequenos (no caso de instrumentos de sopro) dentes protuberantes, falta de dentes, dedos curtos, etc. Há sempre alguma desculpa que acaba sendo atribuída ao corpo e nele impregnada como uma marca, quando não se quer aceitar o outro como ele é e se quer fazer dele uma ferramenta a serviço do instrumento. Alguns professores alegam, inclusive, que somente lecionam para os alunos depois que eles aprendem a ler música porque não querem ter o trabalho de ensiná-los isso.

No caso dos jovens e adultos, muitos também sofrem exclusão por serem altos demais, baixos demais, gordos demais, magros demais, desafinados, por não saberem ler música, por desejarem tocar apenas em suas igrejas ou festividades (e não desejarem ser um gênio da música). Assim, com raras exceções, a depender de um ou outro professor de boa vontade, os alunos devem passar primeiramente por um processo de aprendizagem da teoria musical, conhecer os nomes das notas, reconhecer sons, afinar-se, saber escrever as notas. O currículo é composto por diversas disciplinas, tais como história da música, harmonia, contraponto, solfejo, ritmo, percepção, reconhecimento de estilos, canto coral, prática de orquestra (os mais adiantados), entre outras. São horas e horas de instrução musical que perfaz uma média de oito anos entre curso básico e técnico. Teoria musical e instrumento possuem currículos separados. Os professores pertencem a coordenações distintas. Teoria e prática digladiam-se em um mesmo território, assim como seus professores que se acusam de não estarem formando adequadamente o aluno que possuem em comum. O aluno é partido em dois, em vários,

é despedaçado e realmente transforma-se em cacos difíceis de colar. É difícil ser reconhecido como pessoa, inteira, íntegra, una. Deixa-se de ser pessoa e torna-se peça de engrenagem da grande máquina (PEDERIVA, 2005).

São poucos os alunos que chegam ao final. A maioria desiste da longa trajetória. Na maior parte das vezes, detestam o que fazem, já que parece algo tão isolado da vida ou começam a sentir-se incompetentes para esse tipo de expressão (PEDERIVA 2005). A ênfase curricular privilegia a música de tradição européia, apesar de, devido à diminuição de alunos no mercado para a formação de músicos eruditos, estarem sendo criados cursos específicos de formação para músicos populares. O mercado é quem manda, quem dita a regra e a moda. E a necessidade de expressão da singularidade como fica, na escola de música? É o adestramento que impera, a técnica dita as regras para a expressão. As emoções pouco importam; há que se ter cuidado com elas, já que sobre elas não há controle.

A formação volta-se para um futuro, para o dia em que se vier a ser profissional, ao se buscar algum sentido para o que se faz. E qual era mesmo o sentido de participar de uma atividade musical? O que cada aluno desejava intimamente ao adentrar as portas da tão sonhada escola de música? Será que alguém ainda sabe isso em meio a tanto controle de cada vida?

As faculdades de música nas universidades prosseguem também no mesmo modelo. Muitos professores relembram aos jovens, principalmente aos brasileiros, que, aos dezessete anos no conservatório de Paris, eles já estão tocando a música x, y, z e que é preciso estudar oito horas por dia, isolar-se do mundo, de suas comunidades, da própria vida, para alcançar essa técnica genial (PEDERIVA 2005). E são esses os futuros professores, dos futuros alunos de música.

Continuaremos perpetuando os mesmos equívocos, as mesmas inversões e as frustrações ocasionadas pelo modelo histórico de escolarização? Continuará sendo a atividade musical uma atividade cujas principais características são a hierarquização, a seriação, os modos padronizados de organização do currículo, a separação entre teoria e prática e o foco no futuro como sentido para a atividade? Essa escolarização representa a tentativa de aprisionamento da diversidade, restringindo-a a formas particulares de expressão. Resulta na descrença das possibilidades de expressão da musicalidade

humana, no afastamento das pessoas da realização da atividade em grupos afins, na perda da autenticidade e leva, como lembra Illich (1979), a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, escolarizando, ainda, a própria imaginação de cada um.

É preciso desescolarizar. Abrir as portas da escola e todos os espaços possíveis como espaços livres, de instrução, de união de comunidades afins, de autenticidade, para partilhar práticas e conhecimentos. É preciso que aquilo que se chama escola prime pela vontade de cada um, pela liberdade e responsabilidade, pela ética, pelo diálogo, pela criação, pelo compartilhar. É preciso desierarquizar, descurricularizar, despadronizar, praticar conhecendo e conhecer praticando, aqui e agora.

Nesse início de século XXI, as práticas em educação musical (não exatamente o ensino do instrumento em que os professores não costumam identificar-se como educadores musicais, mas como instrumentistas, como se, na prática pedagógica, houvesse de fato diferença. Assim, o ensino de instrumento, na maioria dos casos, continua na idade da pedra.) têm sido permeadas, principalmente, por reflexões teóricas do campo da sociologia da música (SWANWICK, 2003; GREEN, 2005; HARGREAVES et al 2002) e, com menos intensidade, pelo que tem se denominado psicologia da música (DEUTSCH, 1999; McPHERSON & PRANCUTT 2002; HARGREAVES, 2005; SLOBODA, 2006; SLOBODA 2008; entre outros). No terreno da pesquisa em música, determinadas vezes, alguns autores referem-se aos dois campos, tanto da psicologia quanto da sociologia, sem deixar muito claro, porém, quais as suas bases filosóficas e epistemológicas. Com isso, corre-se o risco de fazer junções teóricas que não partilham do mesmo princípio epistemológico, realizando casamentos forçados.

O social tem sido um dos conceitos mais utilizados entre os autores atuais. Com base nele, busca-se considerar e trazer para a prática musical o contexto dos alunos, suas experiências em suas culturas e grupos específicos. Pensar o social significa, de fato, um progresso nos modos de atuar na educação musical. Entretanto, o conceito de social, tanto na teoria, quanto na prática, ainda parece ser algo distante e externo ao indivíduo, herança de uma ciência fragmentada e fragmentadora, distanciada da vida. Situações sociais não são transportáveis. Esse foi um dos erros do modelo escolarizado.

De fato, muitos métodos de educação musical nos dias de hoje buscam, na experiência cultural e social, o significado para a atividade musical. Entretanto, isso não é tão simples assim. Quando o aluno busca a experiência musical já o faz com base em vivências da sua própria musicalidade. Não se pode tratar o social e o cultural como algo externo que pode ser colocado diante do aluno de forma artificial. Há que se considerar, nesse processo, o significado psicológico da musicalidade e da atividade musical. Ao ser iniciado na educação musical formal, em escolas de música especializadas ou conservatórios, cujas origens escolarizadas e ligações ideológicas utilitárias já foram demonstradas, o indivíduo não costuma encontrar, na atividade previamente organizada, espaço para uma experiência autêntica, mas, em geral, é forçado a experiências artificiais, exteriores e superficiais, prontas, estanques, apenas reprodutoras, cujas funções estão atreladas a coisas externas à musicalidade. São experiências cujo sentido costuma se resumir ao momento isolado, engessado, automatizado e distante.

As ferramentas culturais são necessárias para o exercício da atividade. Entretanto, sem a vivência autêntica e profunda da própria musicalidade haverá somente uma acumulação imitativa, robótica, amorfa, inerte e morta da experiência musical. Será por isso que têm acontecido tantas desistências no ensino formal da atividade musical nas escolas de música? (PEDERIVA, 2005). Seria também por esse motivo que a escola parece não encontrar um caminho pedagógico autêntico no trabalho para com a atividade musical, já que vem exercendo a atividade com base em pseudo-problemas de aprendizagem que foram criados para a legitimação da padronização da normalidade instaurada? Crê-se que sim.

Acredita-se, por tudo que aqui foi exposto, que falta uma compreensão autêntica e profunda da atividade, principalmente, no que tange às suas bases psicológicas, o que está interferindo dura e negativamente nesse processo, contra as possibilidades humanas. Além do mais, ao ser regida pelas normas da produção, ao mesmo tempo em que o processo de educação é desvinculado da atividade em si, a atividade musical pauta-se por uma lógica econômica, pela padronização de pressupostos que possuem por base a escolarização e a mercantilização. Entretanto, se as taxas de evasão da escola de música formal fossem examinadas, verificar-se-ia o quanto esse raciocínio mercadológico é incorreto, pois as perdas, em todos os sentidos, têm sido maiores que os ganhos, haja vista o gasto com os professores, com alunos e com a estrutura necessária.

Se há um mercado que age como usurpador da musicalidade humana, lembrando aqui o paradoxo de Blacking, é porque há algum reconhecimento de que ela é um fato concreto, mas é também porque a escola, que é uma instituição que se constitui na figura de todos os que a integram, inclusive os alunos, partilham dessa servidão. Nas palavras de Wilde (1983, capa),

[...] Não há necessidade alguma de separar o monarca da plebe: toda autoridade é igualmente má. Há três espécies de déspota. Há o que tiraniza o corpo. Há o que tiraniza a alma. Há o que tiraniza o corpo e a alma. O primeiro chama-se príncipe. O segundo chama-se Papa. O terceiro chama-se Povo.

Como analisado anteriormente, a normatização gera a desvalorização do indivíduo. A robotização e a exteriorização da atividade só têm levado ao adoecimento, à falta de significado e assim também à desvalorização da própria atividade. A musicalidade e a atividade musical possuem grande valor para o desenvolvimento humano, para a organização das emoções, para a atividade criadora. Reconhecer a musicalidade como um fator natural e universal e propiciar condições necessárias que sejam enraizadas nas relações é fator imprescindível para o desenvolvimento psicológico do indivíduo e para o crescimento mesmo da atividade.

De fato, a institucionalização da música pela escola, fundamentada em bases equivocadas, isto é, na atividade musical somente como produto e cujas bases refletem o mito do dom, resulta na desvalorização das diferentes formas de expressão da musicalidade humana e a sua afirmação como dom natural, mas de caráter não universal, limita a pessoa que se expressa musicalmente.

A experiência da atividade musical em outras realidades, vivida sob formas diversas, isenta de finalidades espúrias, sem imposições de qualquer ordem é a base da educação musical. É assim que acontece na vida. A arte imita a vida. Por que a escola não faz o

mesmo? Para Tunes (2008), “Onde houver vida humana, haverá sempre música. Enquanto a vida implicar e ensinar o diverso, a música não se padronizará, pois diverso é o drama da vida de cada homem que toma forma no som artístico”.

4.3 O destino da diversificação.

A atividade musical escolarizada não tem o sentido autêntico de atividade convivencial¹³, que é o reverso da produção industrial. Na atividade escolarizada, o músico é ele próprio o instrumento a ser lapidado. A técnica ocupa o lugar do humano. A padronização rege a atividade. Esse é o sentido do monopólio radical que, para o autor, é uma espécie de domínio muito além do controle exclusivo. Ele transforma o que é artificial em aparentemente natural, reduzindo a escolha das pessoas. A escola exerceria um monopólio radical sobre o saber, ao redefini-lo como educação. Nesse avesso da realidade, os autodidatas, por exemplo, seriam os não-educados. Quando a ferramenta programada despoja o indivíduo de sua possibilidade de fazer, aí existe o monopólio radical. O domínio da ferramenta instaura o consumo obrigatório e, com isso, limita a autonomia da pessoa. A industrialização dos valores é o reflexo do monopólio radical. Nele, limitam-se os recursos, provoca-se a subida do custo unitário da prestação de serviços e as pessoas são instaladas dentro da dependência.

Mas as atividades musicais afrontam o monopólio radical. Diversas manifestações musicais não se atrelaram e ainda resistem à escolarização. A escola de música, diferentemente da escola comum, não se constitui como um monopólio radical. A nosso ver, a atividade musical admite, seja do ponto de vista de sua gênese, de sua estrutura e de sua função, elementos que lhe imprimem o destino da diversificação. Dado o seu caráter, ela opõe certa resistência à escolarização, que visa à padronização. Assim, a escolarização da atividade musical, pelo menos até o momento, ainda não conseguiu capturar a grande maioria das formas diversas de expressão musical.

Como qualquer atividade criadora, a música emerge do drama próprio da vida, de necessidades reais. Quaisquer imposições de uniformização, que são próprias do processo de escolarização, subtraem o que lhe é essencial, ao desenraizá-la da vida

¹³ Para Illich (1976) “a convivencialidade é a liberdade individual realizada dentro de um processo de produção, no seio de uma sociedade equipada com ferramentas eficazes”.

concretamente vivida, de onde provém o material que, artisticamente, é enformado. Talvez, seja por isso mesmo que não se pode dizer que haja, na sociedade, a hegemonia de uma determinada forma musical, embora, sem dúvidas, haja tentativas, inclusive com intervenção da própria economia, de valorizar certas formas de expressão e de desvalorizar outras tantas.

Algumas reflexões em educação musical na atualidade têm se acercado de perspectivas da aprendizagem musical para além dos muros da escola. Elas têm demonstrado que, independentemente de currículos, das escolas de música e dos conservatórios, muitas pessoas continuam buscando desenvolver suas musicalidades, aprendendo a tocar muito bem um instrumento e se acercando dos meios necessários para isso, das diversas ferramentas culturais, sem, muitas vezes, nem terem passado perto do portão das instituições socialmente responsáveis pelo ensino de música. Essas pessoas utilizam-se de modos diferenciados de aprender, de acordo com suas necessidades e possibilidades. Buscam acercar-se de pessoas e estilos a que atribuem sentido verdadeiro. Delimitam seu tempo de estudo, gastos, materiais, métodos, modos de aprender e responsabilizam-se por si mesmas em suas próprias trajetórias individuais. Muitos deles são hoje reconhecidos como músicos competentes e atuantes (RECOVA, 2006). Contudo, é interessante que também, muitos desses mesmos músicos costumam duvidar de suas próprias habilidades, o que é uma conseqüência da crença na escolarização, por não possuírem uma educação formal ou uma certificação escolar. Grupos diversos em comunidades que têm um acesso mais difícil à escolarização também têm procurado seu próprio caminho de expressão musical, criando seus tipos e formas de expressão musical e suas identidades artísticas.

A roda de choro é um exemplo dessa resistência. De acordo com De Lara Filho (2008), a marca principal dessa atividade é a informalidade. Nela, não se costuma definir as pessoas que irão tocar, tratando-se mais de um encontro entre músicos. Com frequência, a roda de choro é um encontro entre pessoas, estando vinculado ao lazer. Não costuma haver ensaio para esses encontros, permitindo-se a participação de outros instrumentistas, que não os músicos que habitualmente tocam. O contexto é originado pela própria música e é em função dela que a atividade acontece. As pessoas e as relações que se estabelecem nessa atividade são fatores de grande importância na roda. Assim, a roda de choro representa uma vivência autêntica de atividade musical que evidencia um campo de resistência à escolarização.

Mesmo a internet tem sido hoje ambiente de troca de conhecimento musical, ambiente este que se expande cada vez mais, ampliando a possibilidade de uma busca liberta dos cercos a que a escola tem submetido a vivência da expressão musical. Illich (1979) parecia antever a situação que começa a se instaurar nesse início de século XXI, nesse terceiro milênio. Trata-se de um novo contexto, onde, por meio da internet, abrem-se possibilidades de novos diálogos, sem limite de distância e de agrupamento por interesses. Cursos não presenciais, salas de bate papo, discussões via internet, informações em tempo real e, ainda, autonomia e administração pessoal do conhecimento que se deseja adquirir.

Para Postman (2003), a tecnologia poderia levar a uma maior liberdade em relação à busca do conhecimento e de agrupamentos igualmente livres, com base em reciprocidades sobre o que se deseja aprender. Isso não significa, em hipótese alguma, a morte da figura do professor, já que sempre haverá pessoas que, por sua experiência, podem compartilhá-la. Crê-se que a partir de livres organizações em torno dos conhecimentos e que possuam maior sentido para quem os compartilha seja possível intercambiar também problemas e soluções de ordem social. Para o autor, a idéia de uma escola consistiria em indivíduos que deveriam aprender em um ambiente em que as necessidades individuais existiriam em relação aos interesses grupais.

Como afirma Illich (1979), a escola apenas enseja instrução, porém, não garante aprendizagem. O sistema escolar monopoliza sua distribuição. A maior parte dos conhecimentos significativos para os indivíduos acontece fora da escola. Desescolarizar o conhecimento pode não parecer uma tarefa tão fácil assim e parece algo altamente subversivo, à primeira vista, a destruição de um legado da sociedade. Mas crê-se que Illich (1979) indica caminhos viáveis para reestruturação desse sistema dentro dessa mesma sociedade. Tal caminho passaria pela reutilização dos espaços escolares, nas bases de agrupamento por interesses, pela concessão de créditos para todos para que possam acessar os conhecimentos que lhes interessam e que seriam ampliados e utilizados de acordo com as necessidades pessoais. Já que tais pessoas também se constituem em meio a uma sociedade, provavelmente não desconsiderariam os desejos grupais. Talvez fosse uma forma mais legítima de se viver em sociedade. As mudanças estão aí. Resta à comunidade escolar analisar aonde chegamos com o modelo secular de escola instituída em nossa sociedade e, ainda, como situar o conhecimento em meio a

tais mudanças em prol de uma humanidade que seja mais digna e menos excludente. Qual seria então o papel do professor diante de tudo isso? Ainda haveria lugar para ele?

No XIX capítulo de *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (2001 b) apresenta suas idéias sobre o trabalho do professor e da natureza psicológica desse trabalho. Segundo ele, atuar no papel de mera fonte de conhecimentos, como livro, como dicionário de consulta ou ainda como um manual ou um demonstrador é um recurso auxiliar de educação, o que constituiria nove décimos do conteúdo do trabalho do professor. Um mestre deveria instigar o aluno a procurar conhecimento por conta própria, incitando as suas energias ativas. Uma aula recebida de forma pronta transforma o aluno em um ser passivo. É um preconceito afirmar que o mestre educa, pois o segredo verdadeiro da educação é não educar. O aluno é educado por ele mesmo. O processo educativo é um ato constante de criação que deve ser orientado para o cultivo da vida. Por isso, professores são artistas e, como tal, devem estar imbuídos de partilhar a vida como ato criativo, buscando resolver as questões da vida. O processo de desenvolvimento está subordinado às leis da natureza, como tudo o mais. Desse modo, o papel do professor é o de organizador do meio social, podendo ser substituído quando ele atua no papel de inundar os alunos com conhecimento por dicionários, manuais, ou mapas. O professor que atua como um gramofone, que canta o que lhe dita o disco, que não possui a sua própria voz, é apenas instrumento da educação; está em perigo. Essa é a caricatura tradicional do professor, figura humorística, objeto de brincadeiras e zombarias.

Para Vigotski (2001 a), a pedagogia é uma ciência da educação que deveria compreender os modos com que sua ação se organiza, bem como suas formas de agir e seus procedimentos. Deveria esclarecer as leis de desenvolvimento do organismo sobre as quais pretende agir. Abrange, assim, várias ciências, integrando, por exemplo, as ciências biológicas no que refere ao desenvolvimento da criança ou, ainda, por seus fins e normas, às ciências filosóficas e normativas. Tem por base ciências auxiliares tais como a ética social que indica os objetivos gerais e as tarefas da educação, bem como a psicologia conectada à fisiologia que indica os modos de solução para algumas tarefas. Uma das faces da educação que o autor aponta como fator essencial no desenvolvimento é a educação pelo trabalho que colocaria as crianças em reações ativas e criadoras com os processos que lhe competem. A criança descobria o lugar e o significado de procedimentos técnicos que são partes de um todo geral. Aí, as aspirações infantis possuiriam verdadeiro sentido. A educação pelo trabalho, para o autor, funde e

integra o processo pedagógico. Ela deveria ser pensada como processo criativo da vida, inalienável de cada um.

Compreende-se que para tal mudança, é necessário que se busquem outros espaços, novos contextos, formas de livre organização que acontecem verdadeiramente no transcorrer da vida e das relações. Conceber aprendizagem e desenvolvimento como um processo pessoal e intransferível, ininterrupto, requer responsabilidade consigo mesmo, mediante o crescimento individual e perante as relações. Para esse ponto de vista, não existem seres acabados, prontos, engessados. Não há hierarquias. Nem mais nem menos, não há melhor, nem pior, mas seres que convivem, trocam, dialogam e compartilham experiências em cada atividade humana. Por meio de vivências dessa natureza, avaliações que buscam medir não seriam mais necessárias. Talvez, o significado que a palavra avaliação assumiu nesse contexto de instituição escolar como quantificadora e padronizadora de comportamentos pudesse finalmente desaparecer do dicionário. As falsas dificuldades de aprendizagem e, por conseqüência, o conceito de amusicalidade, dom, talento ou similares também deixariam de ter o significado que hoje possuem, principalmente, no contexto da escola de música.

Galvão (2007) considera que, de fato, não se pode identificar o termo talento como uma causa maior de habilidade. Ele tem sido na nossa sociedade, de certa forma, um termo de importância social positiva entre aqueles que receberam esse tipo de denominação, pois que, ao serem reconhecidos como talentosos, comprometem-se com um modo decisivo de estudo deliberado, passando a adiar gratificações sociais e recreacionais. Porém, a denominação de falta de talento, alerta o autor, poderia levar à frustração e à desistência, pois haveria uma auto-percepção negativa da própria habilidade, das possibilidades inerentes a cada pessoa. Há uma grande complexidade na aprendizagem humana que é conseqüência de múltiplas interações. Talento e desempenho seriam construtos sociais que costumam variar de modo significativo no tempo e de acordo com cada contexto cultural. Para o autor, a natureza multifacetada dos processos de aprendizagem em música requer o uso de mais estratégias de alta qualidade. Elas envolveriam o conhecimento subjacente a cada tradição cultural (GALVÃO 2007 a).

4.4 Convite à emancipação

As atividades humanas enraízam-se, verdadeiramente, nas relações entre as pessoas. Nesse sentido é que se pode afirmar que elas são convivenciais. Desse modo, é na qualidade dessas relações e por meio da apropriação das ferramentas histórico-culturais que se podem criar as condições de possibilidade para o desenvolvimento de cada um e de todos. Acredita-se que existem alguns fundamentos que são condição para essa convivência e emancipação e que eles poderiam subverter o quadro existente no contexto escolarizado da atividade musical. São eles a igualdade, a vontade, a liberdade, a ética, a imaginação e a criação. É o que se procurará discutir a seguir.

A igualdade deve ser anterior a tudo. Ela não é um resultado a ser atingido, algo que vem após. A desigualdade social já pressupõe que quem obedece a uma ordem deve, antes, compreendê-la para poder obedecê-la. Todo ignorante sabe uma infinidade de coisas. Todo ato de ensino deve fundar-se e estabelecer-se sobre uma capacidade e não sobre uma ignorância. Confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la significa embrutecer. Por outro lado, fazer com que uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer desenvolva todas as conseqüências de seu reconhecimento significa emancipar. Emancipar inteligências deve ser, portanto, o objetivo de toda instrução e essa é uma questão tanto filosófica quanto política. Requer o reconhecimento da palavra do outro como testemunho de igualdade ou de desigualdade e o saber reconhecer se o sistema de ensino pressupõe uma desigualdade a ser reduzida ou uma igualdade a ser verificada. Determinar que aquele que sabe se faça acessível aos desiguais é a via de confirmação da desigualdade presente em nome da igualdade futura. Para Rancière (2004):

A sociedade se representa assim, como uma vasta escola que tem seus selvagens a civilizar e seus alunos em dificuldade a recuperar. Nestas condições, a instrução escolar é cada vez mais encarregada da tarefa fantasmática de superar a distância entre a igualdade de condições proclamada e a desigualdade existente, cada vez mais instada a reduzir as desigualdades tidas como residuais. Mas a tarefa última desse sobre-vestimento pedagógico é, finalmente, legitimar a visão oligárquica de uma sociedade-

escola em que o governo não é mais do que a autoridade dos melhores da turma (RANCIÈRE, 2004, pp. 14-15).

Assim, há a necessidade da distância das progressões de classe para administrar os interesses da comunidade. Aí, escola e sociedade reproduzem indefinidamente as bases desigualitárias. A idéia igualitária não cabe nessas bases sociais, pois que, na emancipação intelectual, deve devolver-se a cada um a igualdade que a ordem social lhe retira por sua própria natureza. Para Rancière (2004, p.22), “o explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra”. Para ele, a lógica do sistema explicador deve ser revertida, pois existe uma ficção no que diz respeito à concepção explicadora do mundo. Não é o incapaz que tem necessidade do explicador e sim o contrário. O incapaz é instituído como tal pelo próprio explicador do mundo e das coisas. O mito da pedagogia é a explicação. Explicar algo para alguém significa demonstrar que ele não pode compreendê-la por si só. A explicação divide o mundo entre sábios e ignorantes, maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. Nisso reside o duplo gesto do explicador. Ele decreta o início do ato de aprender, ele cobre todas as coisas que devem ser aprendidas do véu da ignorância a que ele se encarrega. O mito pedagógico divide a inteligência em superior e inferior. É o embrutecimento que divide o mundo entre o senso comum e a ciência. O embrutecido crê que só compreenderá se as coisas lhe forem explicadas. Compreender é traduzir. Entretanto,

Nada há atrás da página escrita, nenhum fundo duplo que necessite do trabalho de uma inteligência *outra*, a do explicador, nenhuma língua do mestre, nenhuma língua da língua cujas palavras e frases tenham o poder de dizer a razão das palavras e frases de um texto (RANCIÈRE, 2004, p. 27, itálico do autor).

O exercício da igualdade é também o exercício da vontade porque, por meio de um laço intelectual igualitário entre mestre e alunos e pelo estabelecimento de uma relação de vontade a vontade, é que o ato de aprender pode acontecer verdadeiramente. Quando uma inteligência está subordinada a outra inteligência só há embrutecimento e dependência. Entretanto, essa sujeição também se efetiva por parte de ambas as vontades, do explicador e do explicado. Sua coincidência também é embrutecimento. Quando não há vontade suficiente forte para manter-se no caminho, há a necessidade do mestre explicador. A diferença conhecida e mantida entre duas relações, bem como o ato de uma inteligência que obedece a ela mesma, mesmo que por vontade própria obedeça à outra vontade, chama-se emancipação. Um mestre nada tem a explicar de fato. Não se ensina nada a ninguém. Para emancipar é preciso ser emancipado “os excluídos do mundo da inteligência subscrevem, eles próprios, o veredicto de sua exclusão” (RANCIÈRE, 2004, p. 35). Muitas pessoas já aprenderam algumas coisas por si mesmas, sem a necessidade de um mestre explicador. Essa mesma inteligência pode agir em todos os atos do espírito humano. O círculo da emancipação só precisa ser iniciado. Todos, de alguma forma, praticam esse método quando necessário, esse ensino universal. Mas é preciso reconhecê-lo, de fato, enfrentar a revolução intelectual que isso implica. Todo homem deve reconhecer a sua dignidade de homem, saber de sua capacidade intelectual e decidir o seu uso. Quem emancipa não se preocupa com o que o emancipado tem que aprender, pois ele deve aprender o que quiser e, talvez, nada. Ele saberá apenas que pode aprender, já que a mesma inteligência está em ação nas produções humanas e que todo homem pode compreender as palavras de outro homem. O homem que é ensinado é uma metade de homem, pois a progressão racional do saber é uma mutilação que se reproduz indefinidamente. Só o que crê na desigualdade tem necessidade do desigual. Tudo o que um homem pode outro homem também pode, na ordem intelectual. A desigualdade nas manifestações das inteligências existe somente de acordo com a energia maior ou menor que a vontade impulsiona à inteligência, mas a hierarquia de capacidade intelectual não existe a não ser em um sistema que preze e cultive a desigualdade e a hierarquia para alimentar os seus interesses.

Para Rancière (2004), ao mesmo tempo em que as inteligências são todas iguais, elas são também todas diferentes. A inteligência do homem é servida pela vontade e é ela a potência da inteligência, é o segredo dos denominados gênios. Formar homens emancipados significa formar homens capazes de afirmar que possuem sentimentos a comunicar a seus semelhantes. Os homens de grandes expressões souberam

comunicar-se, tiveram a vontade e a veracidade em suas expressões. Esse exercício da potência humana é uma necessidade. Aos que argumentam que tal exercício não é possível na sociedade atual, pode-se contra-argumentar que o inexistente é apenas uma ausência do que pode ser estabelecido. É a subestima da própria potência que favorece a verificação contínua da desigualdade. O *eu não posso* não é mais que um *eu não quero*, não tenho vontade suficiente. É nisso que se estabelece o trato social, a desrazão social. A sociedade desigualitária tenta se compreender, fundamentar-se naturalmente para a dominação comandada pela convenção. Só as circunstâncias e convenções podem separar e hierarquizar os homens, criando a dominação e forçando à obediência. Para modificar essa ordem é preciso reconhecer sua insuficiência. A sujeição recíproca é o princípio da ficção política enquanto alienação original da razão em relação à paixão da desigualdade. O que o homem pode fazer para romper o círculo é emancipar-se, emancipando também a outros.

Ser livre é um princípio natural. Para La Boétie (1999), todos os homens são naturalmente livres. Disso decorre que, em liberdade, todos os homens são companheiros, iguais. Dessa forma, na companhia de uns com outros, não pode haver o entendimento de que a natureza possa ter posto alguém em servidão. Se um homem exerce poder de alguma forma sobre outro, nada ele tem a mais que esse outro. Ele possui apenas dois olhos, duas mãos e um só corpo. O que ele possui a mais é apenas o poder que lhe é concedido por esse outro, que se coloca a serviço dele e em subjugação a ele. O autor denomina o discurso do subjugado de discurso da servidão voluntária e questiona:

De onde tirou tantos olhos com os quais vos espia, se não os colocais a serviço dele? Como tem tantas mãos para golpear-vos, se não as toma de vós? Os pés com que espezinha vossas cidades, de onde lhes vêm senão dos vossos? Como ele tem algum poder sobre vós, senão por vós? Como ousaria atacar-vos se não estivesse conivente convosco? Que poderia fazer-vos se não fôsseis receptadores do ladrão que vos pilha, cúmplices do assassino que vos mata, e traidores de vós mesmos? Semeais vossos frutos para que deles faça o estrago, mobiliais e encheis vossas casas para alimentar suas pilhagens [...] (LA BOÉTIE, 1999, p. 16).

A decisão de não servir é o que faz o homem livre (LA BOÉTIE, 1999). A vontade de servir, ao enraizar-se, cria a ilusão de que a liberdade não é natural. O homem é responsável por sua própria franquia e deve ter vontade de defender a sua liberdade. Quando um homem se sujeita, esquecendo-se de sua franquia, ele não perde sua liberdade, mas apenas ganha sua servidão. A liberdade não pode ser perdida, ela sempre existirá porque sempre haverá, de algum modo, a possibilidade de uma escolha. Ele apenas esquece que é livre e os que vêm depois dele podem até achar que tal servidão é natural. Acostumam-se a servir. O melhor do natural pode ser perdido se não for cultivado. A ingenuidade do homem é crer que aquilo a que ele se acostuma são coisas naturais. “[...] a primeira razão da servidão voluntária é o costume [...]” (LA BOÉTIE, 1999, p. 24). Com base no costume, o homem tolo cria as mentiras para poder nelas acreditar. Ele cria para acreditar que não é livre. A servidão de qualquer espécie é uma condição ilusória. É com base nos princípios da igualdade, da vontade e da liberdade que se exerce a autonomia. Ser autônomo significa ser responsável por si mesmo, por seu caminho, escolher seus afins e partilhar, verdadeiramente, com o outro o que se busca. Só assim pode-se verdadeiramente exercer a possibilidade que todos possuem de criar, o que acontece por meio da não delimitação, não determinação, não normatização e não padronização das possibilidades humanas. Isso implica o reconhecimento do outro.

A existência de outros, o reconhecimento de si delimitado pelo outro, é um dos princípios que torna o homem o que ele é. Coloca-o em frente aos seus próprios limites. Alerta-o para a existência de outros em meio à sua história e à sua cultura. A esse exercício de liberdade vivida no reconhecimento da alteridade pode-se chamar de ética. O ser ético não se impõe. É um princípio de relação, uma condição dada, que só pode ser vivenciado verdadeiramente por meio da presentificação das relações e do diálogo. O outro issificado é produto, e não pessoa, não Tu, como afirma Buber (2001), mas apenas um isso. Segundo o autor:

As atitudes, como veremos adiante, se traduzem pela palavra-princípio Eu-Tu e pela palavra-princípio Eu-Iso. A primeira é um ato essencial do homem, atitude de encontro entre dos parceiros na reciprocidade e na confirmação mútua. A segunda é a experiência e a utilização, atitude

objetivante. Uma é a atitude cognoscitiva e a outra atitude ontológica (BUBER, 2001, p.32).

Para Buber (2001, p.34), o “inter-humano implica a presença ao evento do encontro mútuo”. Não haveria, para ele, a possibilidade do conhecimento de um indivíduo, mas o relacionamento fundado no interpessoal. O Tu não pode ser representado como um objeto porque ele é um acontecimento sempre atualizado. A imediatez, a reciprocidade, a presença, a totalidade, a incoerência no espaço e no tempo, a fugacidade e a inobjetivação são suas principais características, de acordo com o autor.

Essas seriam as bases de uma ética relacional e que, de acordo com as idéias contidas neste trabalho, deveriam nortear também as atitudes educativas. O ato educativo deveria ser um ato relacional presentificado. Deveria ser uma constante atualização de si e do outro para que possa ser autêntico e verdadeiro e não uma eterna preparação para um amanhã distante, longe no tempo e longe do espaço relacional.

Para que essas possibilidades se efetuem, é ainda necessário abrir espaço para a imaginação e a criação, que também são condições dadas ao homem. Para Vigotsky (2007), toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de algum reflexo do mundo exterior ou de determinadas construções do cérebro ou do sentimento que vive e que se manifesta em cada ser humano, pode ser denominada de atividade criadora. Existem dois tipos de impulsos básicos na conduta humana, de acordo com o autor. O ato reprodutor seria o primeiro deles. Ao reproduzir ou repetir normas de condutas já criadas ou elaboradas, rastros de antigas impressões vividas são elaborados. Essa atividade nada cria de novo. Limita-se a reproduzir algo já existente. Esse processo auxilia o homem a compreender o mundo que o rodeia e possui por base a plasticidade da substância nervosa. O cérebro humano conserva experiências vividas, facilitando sua reiteração. Isso faz com que o homem ajuste-se às condições estabelecidas pelo meio, forma sua reação adaptadora. Entretanto, ele não se limita somente a reproduzir suas próprias impressões vividas, pois possui outra atividade que combina e cria. De acordo com o autor:

Toda atividade humana que não se limite a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas que cria novas imagens, novas ações, pertence a esta segunda função criadora e combinadora. O cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas, novas normas e planejamentos. Se a atividade do homem se limitasse a reproduzir o passado, o homem seria um ser exclusivamente voltado ao ontem e incapaz de adaptar-se a uma manhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui a criar e que modifica o seu presente (VIGOTSKY, 2007, p.9).

Na base da atividade criadora, para Vigotsky (2007), está a imaginação. Ela se manifesta igualmente nos mais variados aspectos da vida cultural e possibilita a criação artística, técnica e científica. O mundo da cultura é produto da imaginação e da criação humana, diferentemente do mundo da natureza. A atividade criadora não é produto de alguns seres seletos, de gênios, talentos, autores de grandes obras de arte, de descobertas científicas ou tecnológicas. Ela se manifesta em cada ser humano que imagina e combina, por mais insignificante que seu produto possa parecer frente às criações reconhecidas como grandes obras de arte em cada cultura. As premissas para criar existem na própria vida que circunda o homem. Aquilo que possui uma partícula de novidade em meio à rotina tem origem no processo criador do ser humano.

O processo criador manifesta-se desde a infância e é de grande importância para o desenvolvimento geral da criança. Sobretudo nos jogos infantis, esse processo pode ser encontrado. Nele, as crianças não se limitam a recordar experiências vividas, mas as reelaboram e as combinam de modo criativo, possibilitando a edificação de novas realidades de acordo com suas necessidades. A atividade criadora é um processo de grande complexidade e mantém dependência com outras formas de experiência acumulada. Assim, ela sempre compõe-se de elementos da realidade que são extraídos de experiências anteriores. A fantasia não possui, portanto, origem sobrenatural. Ela é uma combinação de elementos da realidade. Seu material pertence ao mundo real, às impressões da realidade. “[...] a atividade criadora da imaginação encontra-se em relação

direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque essa experiência é o material com que ergue seus edifícios a fantasia” (VIGOTSKY, 2007, p. 17). Quanto mais rica a experiência, mais abundante será a fantasia. Em decorrência disso:

Daqui a conclusão pedagógica sobre a necessidade de ampliar a experiência da criança se queremos proporcionar-lhe base suficientemente sólida para sua atividade criadora. Quanto mais veja, ouça e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será a igualdade das restantes circunstâncias, a atividade de sua imaginação (VIGOTSKY, 2007, p.18).

As formas a que estão ligadas fantasias e realidade não surgem dessa última somada a elementos de construção fantástica, mas entre produtos preparados da fantasia e de certos fenômenos complexos da realidade, afirma Vigotsky (2007). Partindo-se da realidade, criam-se novas combinações. Os frutos da imaginação são integrados aos elementos elaborados e modificados com base na realidade. É necessário dispor de grandes reservas de experiência acumulada para que as imagens possam ser construídas. A dependência da imaginação em relação às experiências anteriores aí se manifesta claramente. Esse enlace da fantasia com a realidade, essa vinculação do produto final da imaginação com os demais fenômenos da realidade representa uma forma superior dessa união, que só é possível pela experiência cultural em sociedade. Para o autor:

[...] a imaginação adquire uma função de suma importância na conduta e no desenvolvimento humano, convertendo-se em meio de ampliar a experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não tenha visto, ao poder conceber baseando-se em relatos e descrições alheias, o que não

experimentou pessoal e diretamente, não está encerrado no estreito círculo de sua própria experiência, pode ir muito além de seus limites, com a ajuda da imaginação e experiências históricas ou sociais alheias (VIGOTSKY, 2007, p. 20).

Realidade e experiência possuem, para Vigotsky (2007), uma dupla dependência recíproca. A atividade imaginativa possui atrás de si uma longa história. “O que chamamos criação não é mais do que um catastrófico parto, consequência de uma longa gestação” (VIGOTSKY, 2007, p. 31). A percepção externa e interna são a base dessa experiência. A construção de seus materiais surge da experiência e passa por uma complexa elaboração, pela dissociação e associação - agrupamentos de elementos dissociados e modificados - de impressões recebidas, que são processos que se movem. A imaginação é necessária tanto na arte quanto na ciência. A necessidade psicológica aí presente é a de adaptação do homem ao meio ambiente que o rodeia. “O ser que se encontra plenamente adaptado ao mundo que o rodeia nada poderia desejar, não experimentaria nenhum afã e, certamente, nada poderia criar” (VIGOTSKY, 2007, p. 35). A inadaptação é a base de toda ação criadora. As necessidades movimentam o processo imaginativo. A experiência, as necessidades e os interesses criam o imperativo da função imaginativa. O exercício da capacidade combinadora de dar forma aos materiais, aos frutos da imaginação, depende igualmente dos conhecimentos técnicos e das tradições, ou seja, dos modelos de criação que influem nos seres humanos. A imaginação não é, assim, uma função exclusivamente interna. O meio ambiente influi, gerando condições que determinam o material em que a imaginação deve trabalhar. Para ele:

Todo inventor, por genial que seja, é sempre produto de sua época e de seu ambiente. Sua obra criadora partirá dos níveis alcançados anteriormente e se apoiará nas possibilidades que existem também fora dele. Por isso, advertimos estrita seqüência no desenvolvimento histórico da ciência e da técnica. Nenhuma descoberta, nem invenção científica aparece antes de que se criem as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu

surgimento. A obra criadora consiste em um processo histórico consecutivo onde cada nova forma apóia-se nas precedentes (VIGOTSKY, 2007, pp. 37-38).

O enlace emocional é também uma forma de vinculação entre função imaginativa e realidade. A imaginação tende a ser manifesta em certas imagens que estão de acordo com ela. Funciona como se a emoção pudesse selecionar impressões, imagens e idéias que estão em acordo com o estado de ânimo da pessoa que a sente em determinado momento. “Todos os pensamentos que vivem na sua cabeça estão possuídos do sentimento que os domina” (VIGOTSKY, 2007, p.21). Determinados elementos da realidade são selecionados e combinados para responder a cada estado de ânimo interior e não a uma lógica exterior a elas. Resulta em imagens que se combinam e que possuem por base sentimentos comuns, pertencentes a um mesmo ciclo emocional que aglutina e enlaça diferentes elementos que possuem uma tonalidade emocional comum a um mesmo signo emocional. O fator emocional propicia o surgimento de novos e inesperados agrupamentos, dando margem a inúmeras combinações. Movida pelo fator emocional, a fantasia e a lógica interna dos sentimentos são o aspecto mais interno e subjetivo da imaginação.

Mas, a imaginação também influi nos sentimentos, o que Vigotsky (2007) denomina de “[...] lei da representação emocional da realidade [...]” (p. 23). As formas de representação criadora contêm em si elementos afetivos. As emoções contidas em um livro, uma cena, uma música são reais, pois são vividas verdadeiramente. A base psicológica da música, por exemplo, de acordo com o autor, reside em “estender e aprofundar os sentimentos, em reelaborá-los de modo criador” (p. 24) como analisado no capítulo três. Algo completamente novo pode ser erguido na atividade criadora, algo inexistente na experiência do homem e que não se assemelhe a nenhum outro objeto real. O pensamento, com base nos elementos da realidade, sofre uma reelaboração e se converte em produto da imaginação. Ao se materializar, volta à realidade e traz consigo uma nova força ativa, que é capaz de modificar essa mesma realidade. Aí, o círculo da atividade criadora da imaginação humana se completa. A criação humana é movida por pensamento e sentimento. A imaginação apóia-se na experiência e a experiência, na

fantasia. Imaginação é impulso criador. A imaginação artística influi no mundo interior do homem, em suas idéias e sentimentos, do mesmo modo que o instrumento técnico influi no mundo exterior, no mundo da natureza. A força da arte é uma força interna. Ela está vinculada ao mundo interno e ao mundo exterior. A tarefa da cultura é infundir na criança o desejo de criar, ajudando-a a dominar os meios para isso. Trata-se de um trabalho de cooperação.

Diversos fatores influem na função da imaginação criadora, afirma Vigotsky (2007). Ela funciona diferentemente na criança, nos jovens e nos adultos. Os interesses infantis são mais elementares e a atitude deles perante o meio carece de complexidade, de precisão e variedade que caracterizam a conduta adulta. Mas a atividade criadora, em graus diferentes, pertence a todos; seu sentido psicológico é o de fazer algo novo, não depende do talento de poucos eleitos. Pelas palavras de Pistrak, Vigotsky (2007) afirma:

As convicções que podemos adquirir na escola mediante o conhecimento somente poderão deixar profundas raízes na psique infantil quando essas convicções se consolidem emocionalmente. Não se pode ser um lutador convencido se no instante das lutas, não se tem no cérebro imagens claras, brilhantes e apaixonadoras que incitem a lutar; não é possível lutar contra o velho se não se sabe odiá-lo, e saber odiar é emoção. Não se pode construir com entusiasmo o novo, se não se sabe amá-lo com entusiasmo e o entusiasmo é fruto de uma acertada educação artística (p. 67).

É necessário estimular e conduzir as reações artísticas do mesmo modo como se organizam e se dirigem os jogos e diversões infantis. Para isso, é preciso organizar o meio ambiente das crianças, gerando a possibilidade de criação. A criação artística permite a elas superar suas angústias e desenvolver a sua imaginação criadora, imprimindo em sua fantasia uma nova direção que por toda a vida estará presente. A

atividade criadora na arte aprofunda e depura a vida emocional. Exercita os anseios e hábitos criadores, formula e transmite pensamentos, sentimentos humanos e o mundo interior do homem. Esse é o sentido e a importância da vivência e da criação artística. Seu valor não reside no produto, mas no processo. Esse é o verdadeiro sentido da educação estética que deve ter o princípio da liberdade, da vontade e do interesse como premissa para toda atividade criadora (VIGOTSKY, 2007). Segundo o autor:

O homem deverá de conquistar o seu futuro com ajuda de sua imaginação criadora; orientar o amanhã, uma conduta baseada no futuro e partindo desse futuro, é função básica da imaginação e, portanto, o princípio educativo do trabalho pedagógico consistirão em dirigir a conduta do escolar na linha de prepará-lo para o porvir, já que o desenvolvimento do exercício de sua imaginação é uma das suas principais forças no processo de conquista desse fim (p. 108).

Educação estética pressupõe emoção estética. Obras de arte são sistemas organizados de impressões externas ou interferências sensoriais sobre o organismo. A emoção estética tem por base um modelo preciso de reação comum, pressupondo estimulação, elaboração e resposta. As interferências sensoriais são construídas e organizadas de modo a estimular, no organismo, tipos de reações diferentes das que habitualmente ocorrem. Vinculada aos estímulos estéticos, isso constitui a natureza da vivência estética. O dinamismo estético na atividade artística é um dinamismo do organismo que reage a um estímulo externo. Vigotski (2001 b, p. 334) denomina de “síntese criadora secundária” a percepção, a reunião em um todo e a síntese de elementos dispersos em uma totalidade artística. Uma melodia comunica algo a alguém porque essa pessoa sabe arranjar, internamente, os sons que lhe chegam de fora.

A vivência estética opera com uma reprodução complexificada da realidade e exige um dispêndio grande de forças. A educação estética é a criação de condutos permanentes e de constante funcionamento que canalizam e desviam pressões inconscientes para necessidades úteis. Isso porque o excedente da vida comum que não encontra vazão

costuma entrar em conflito com o psiquismo humano. “A sublimação faz em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas” (VIGOTSKI, 2001 b, p. 339). O objetivo da reação estética é superar e vencer os fenômenos da realidade. Assim, a arte, do ponto de vista psicológico, é um mecanismo biológico permanente e necessário para superar as excitações não realizadas da vida. A arte é e deve continuar a ser, em suas diversas formas, um acompanhante inevitável da existência humana. De acordo com Vigotski (2001 b):

Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e a unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o comportamento [...] A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse (pp. 342 e 345).

No sistema de educação geral, a educação estética deve visar à incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana, incluindo o seu psiquismo no trabalho universal desenvolvido ao longo dos tempos. A interpretação da obra de arte demanda um aprendizado especial, a elaboração de habilidades específicas de recriação das obras de arte. A tarefa mais importante da educação estética é introduzir a educação estética na própria vida. A elaboração criadora da realidade, dos objetos e dos movimentos deve ser a regra para aclarar e promover as vivências do cotidiano ao nível das vivências criadoras (VIGOTSKI, 2001 b).

Assim, a educação musical, seja na escola pública de educação geral, seja em atividades de escolas de música especializadas ou na educação livre e autônoma de cada um, deve ser uma educação estética criadora e que proporcione a cada um, com base na

igualdade, na vontade, na liberdade, na ética, na imaginação, na criação em autêntica e plena convivência, a condição de possibilidade de expressão de sua musicalidade nos mais diversos modos de tratamento artístico dado à música na história da humanidade. Todos podem, se todos tiverem acesso e se assim o desejarem. O conceito de amusicalidade só se faz necessário para reforçar a figura de gênios perante um mercado. Recriando o velho ditado, “somente em terra de ‘amusicais’ quem tem talento é gênio”.

4.5 Palavras finais

Cada tipo de atividade que se pode experienciar na cultura humana é, em princípio, condição possibilitadora de algum modo de desenvolvimento. A atividade musical carrega várias possibilidades distintas de manifestação da musicalidade, seja pela diferenciação dos instrumentos específicos, seja pelos diversos estilos musicais ou de outros caracteres. Há muito trabalho investigativo ainda por ser feito. Poder-se-ia perguntar, por exemplo, quais seriam as peculiaridades das distintas formas de atividade musical a serem ainda investigadas? Crê-se também que o estudo da ontogênese da musicalidade em perspectiva da psicologia Vigotskiana, algo que, pelo que se sabe, até o momento, ainda não foi edificado, seria igualmente importante para uma compreensão da atividade musical e da musicalidade. Outro ponto que também merece aprofundamento é o conceito de social. Ao que tudo indica, ele tem sido utilizado epifenomenalmente no campo de investigação da educação musical. A psicologia histórico-cultural poderia auxiliar no seu entendimento, principalmente, pelo fato de não separar nem de agregar apenas superficialmente o indivíduo e o social, concebendo-os como uma unidade.

Espera-se, enfim, que este trabalho tenha contribuído para mostrar como a psicologia histórico-cultural enseja alguma compreensão acerca da atividade humana, especialmente, a de cunho artístico. O pensamento de Vigotski, assim como o de outros grandes pensadores, atravessa a história, é atemporal. Não se deve compreender a atualidade de um autor em relação à sua distância do tempo atual. Se assim fosse, Platão, Sócrates, Freud e até mesmo Jesus Cristo, seriam ultrapassados e a própria ciência teria que reinventar suas bases, a cada nova investigação.

A noção de que o presente científico seria o ápice explicativo, que haveria um desenvolvimento que culminaria no hoje, representa a face de uma espécie de etnocentrismo científico. O presente não é o auge do conhecimento científico. Ciência é mais que essa falsa noção de atualidade. Para realizá-la, é preciso lançar os olhos para uma dimensão diacrônica do conhecimento e reconhecer os diamantes incrustados na terra, cujo valor transcende ao período em que eles lá estão e cuja permanência, de outra forma, representa seu valor. Vigotski é um desses diamantes.

REFERÊNCIAS

- AMATO, Rita. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. Em **Revista Eletrônica Opus**, n.12, 2006. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/opus12/08_Rita.pdf>. Acesso em 22/06/2008.
- ANDRADE, Mário de. **Pequena História da Música**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- AAROM, Simha. Prolegomena to a biomusicology. In: **The origins of music**. London: MIT Press 2001, pp. 27-29.
- BANNAN, Nicolas. Engenharia reversa na voz humana: examinando os pré-requisitos de adaptação para canção e linguagem. In: **Cognição e artes musicais**. Curitiba: DeArtes EFPR, vol. 1, n. 1, 2006, p. 30-39.
- BLACKING, John. **Music culture and experience**. Chicago and London: The University of Chicago press, 1995.
- _____. **How musical is man?** Seattle and London: University of Washington Press, 2000.
- BORÉM, Fausto. Entre a arte e a ciência: reflexões sobre a pesquisa em performance musical. In: **Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Performance Musical**. Belo Horizonte: UFMG, 2000, pp. 88-95.
- BROWN, Steven; MERKER, Björn; WALLIN, Nil. An introduction to evolutionary biomusicology. In: **The origins of music**. London: MIT press, 2001, pp. 3-24.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.
- CANDÉ, Roland. **História universal da música**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- COSTA, Cristina; ABRAHÃO, Júlia. Músico: profissão de risco? In: VII Congresso latino-americano de ergonomia e XI Congresso brasileiro de ergonomia. **Anais...** Recife, 2002, 1 CD-ROM.
- COSTA, Cristina. **Quando tocar dói**: análise ergonômica do trabalho de violistas de orquestra. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003, 136 f.
- CROSS, Ian. Music and biocultural evolution. In **The cultural study of music**: a critical introduction. Roudlege: 2003, pp. 19-30. Disponível em: <<http://www-ext.mus.cam.ac.uk/~ic108/PDF/IRMCCSMCI.pdf>> Acesso em 24/09/2006>.

_____. **Music and evolution: the nature of the evidence.** Disponível em: < <http://www-ext.mus.cam.ac.uk/~ic108/PDF/ICMPC7ICIM.pdf>>. Acesso em 02/10/2006.

_____. (a). Música mente e evolução. In: **Cognição e artes musicais**. Curitiba: DeArtes EFPR, vol. 1, n. 1. 2006 a, pp. 22-29.

DARWIN, Charles. **A expressão das emoções nos homens e nos animais**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DE LARA FILHO, Ivaldo Gadelha. **A roda de choro**. Projeto de dissertação de mestrado. Brasília: UnB, IDA, Departamento de Música, 2008.

DEUTSCH, Diana. **The Psychology of Music** California: Academic Press, 1999.

ECO, Umberto. **A definição de arte**. Lisboa: Edições 70, 2006.

ELLIOT, David. Musical understanding, musical works and emotional expression: implication for education. In: **Music education for the new millennium** (LINES, David, Ed.). USA/UK/Austrália: Blackwell, 2005, pp 91-102.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE PÁSSAROS. **Canto dos pássaros**. Disponível em: <<http://www.cantoefibra.com.br/FrameCanto/AlvoCanto.htm>>. Acesso em 04/06/2007.

FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2005.

GALVÃO, Afonso; KEMP, Anthony. Kinesthesia and instrumental music instruction: some implications. **Psychology of music**, v. 27. n. 2, 1999, pp. 129 –137.

_____. (VIRGOLIM, Angela, Org). A questão o talento: usos e abusos Em **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos**, Brasília: Editora UnB, 2007, pp. 121-142.

_____.; GOMES; Ana Carolina. **Emoção e Cognição: implicações para a aprendizagem**. UCB: Brasília, no prelo.

_____. (FLEITH, Denise; ALENCAR, Eunice, org.) Fatores associados ao uso do talento musical. Em: **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre: ARTMED, 2007 a, pp.99-116.

GEISSMAN, Thomas. Gibbons songs and human music from an evolutionary perspective. In: **The origins of music**. London: MIT press, 2001, pp. 103-123.

GOULD, Stephen. **A falsa medida do homem**. Martins Fontes, 2003.

GREEN, Lucy. Musical meaning and social reproduction; A case for retriaving autonomy. In: **Music education for the new milleninum** (LINES, David, Ed.). USA/UK/Austrália: Blackwell, 2005, pp 75-90.

GUIDOTTI Criadouro de pássaros. **Bicudo**. Disponível em:

<http://paginas.terra.com.br/lazer/Guidotti/menu_bicudos.htm>. Acesso em 05/06/2007.
Parque Zoológico de Lagos. Disponível em <http://www.zoolagos.com/especies-animais-gibaocomum.html>. Acesso em 05/06/2007.

GROUT, Donald; PALISCA, Claude. **História da música ocidental**. Lisboa: Gradiva, 1997.

HARGREAVES, David; MACDONALD, Raymond; MIEL, Dorothy. **Musical Identities**. Great Britain: Oxford University press, 2002.

_____. **The developmental psychology of music**. New York: Cambridge University press: 2005.

HAUSER, Marc. The sound and the fury: primate vocalizations as reflections of emotion and thought. In: **The origins of music**. London: MIT press, 2001, pp. 77-102.

HEGEL, Friedrich. **Cursos de Estética**. São Paulo: EdUSP, vol. 3, 2002.

ILLICH, Ivan. **A Convivencialidade**. Tradução: Arsênio Mota. Lisboa: Europa - América, 1976

_____. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1979.

_____. **En el viñedo del texto: etologia de La lectura; um comentário al "Didascalicon"** de Hugo de San Víctor. México: Fondo de Cultura do México, 1993.

LA BOÉTIE, Etienne de. **Discurso da servidão voluntária**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LANGER, Suzane. **Filosofia em nova chave**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

LEONTIEV, Alex. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Pueblo y Educacion, 1983.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, Alexander. Romanovich. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 1, 2ª. ed. 1991.

McPHERSON, Gary.; PARNCUTT Richard, **The science and psychology of music performance**. Oxford: University Press, 2002.

MARLER, Peter. Origins of music and speech: insights from animals. In: **The origins of music**. London: MIT press, 2001, pp. 31-48.

MEYER, Leonard. **Emotion and meaning in music**. Chicago: Chicago Press, 1984.

MITHEN, Steven. **The singing Neanderthals: the origins of music, language, mind and body**. UK: Cambridge Archeological Journal. 16; 1, 97-112. Disponível em <http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2FCAJ%2FCAJ16_01%2FS0959774306000060a.pdf&code=252869eddb86b3437ed3eff3d6c22b2f>. Acesso em 02/10/2006.

_____. **The singing Neanderthals**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University press, 2006 a.

NETTI, Bruno. **The study of ethnomusicology: thirty-one issues and concepts**. Illinois: University of Illinois Press, 2005.

PARQUE ZOOLOGICO DE LAGOS. **Gibão Comum**. Disponível em <http://www.zoolagos.com/especies-animais-gibaocomum.html>. Acesso em 16/11/2008

PAZ, Ermelinda. **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologia e tendências**. Brasília: MusiMed, 2000.

PEDERIVA, Patrícia. **O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Brasília: Universidade Católica de Brasília, Faculdade de Educação, 2005, 133 p.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Goulbenkian, 1949.

POSTMAN, Neil. **O fim da educação: Redefinindo o valor da escola**. Rio de Janeiro, Graphia, 2003.

RANCIÈRE, Jaques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RECOVA, Simone. **Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006, 160p.

RÉVÉSZ, Geza. **Introduction to the psychology of music**. New York: Dover, 2001.

SANTOS, Wellington. **Educação musical e formação de professores**. Disponível em: <http://www.fapr.br/site/pesquisa/revista/artigos/welingtontavares.pdf>. Acesso em 15/06/2008.

SERRALLACH, Lorenzo. **Historia da pedagogia musical**. Trad. de João C. Caldeira Filho. São Paulo: Ricordi Brasileira [s.d.].

SCHOEREDER, Silvia. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical**. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005, 210 p.

SLATER, Peter. Birdsongs repertoires: their origins and use. In: **The origins of music**. London: MIT press, 2001, pp. 49-63.

SLOBODA, John; JUSLIN, Patrick. **Music and emotion: theory and research**. Oxford: University press: 2006.

_____. **A mente musical** (Tradução de ILARI, Beatriz; ILARI, Rodolfo). Londrina: EDUEL, 2008.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo, moderna, 2003.

TOLSTOI, Leon. **O que é arte?** São Paulo: Experimento, 1994.

TUNES, Elizabeth e BARTHOLO; Roberto. (MARTINS, Livia; MARTINEZ, Albertina, org.). Da constituição da consciência a uma psicologia ética: alteridade e zona de desenvolvimento proximal Em: **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004, pp. 41-60.

_____ (TACCA, Carmem, org). O trabalho pedagógico na escola inclusiva. Em **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: 2006, pp. 129-148.

_____ Brasília, 2008. **Comunicação Pessoal**.

URIARTE, Mônica. Música e escola, um diálogo com a diversidade. Em: **Educar**. Curitiba: UFPR, pp. 245-258, 2004. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2218/1861>. Acesso em 15/06/2008.

VYGOTSKI, Lev. Semionovich. Obras escogidas II. **Problemas de psicologia general**. Madrid: Visor, 1982.

_____ Obras escogidas V: **Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor, 1983.

_____ Obras escogidas III. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

_____ (VYGOTSKY); LURIA, Alexander. Romanovich **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

_____ (VIGOTSKI) **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes 2001.

_____ **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 a.

_____ **Psicologia pedagógica**. São Paulo, Martins Fontes, 2001 b.

_____ (VIGOTSKY) **Teoria de las emociones**: estudo histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004.

_____ (VIGOTSKI) **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004 a.

_____ (VIGOTSKY). **La imaginación y el arte em la infancia**. Madrid: Akal, 2007.

WHALING, Carol. What's behind a song? The neural basis of song learning in birds. In: **The origins of music**. London: MIT press, 2001, pp. 66-76.

WILDE, Oscar. **A alma do homem sob o socialismo**. Porto Alegre: LPM, 1983.

WIKITIONARY. **Pitecantropo**. Disponível em: <<http://pt.wiktionary.org/wiki/pitecantropo>>. Acesso em 05/02/2008.

TRABALHOS PUBLICADOS COM BASE NA TESE¹⁴

PEDERIVA, Patrícia; Elizabeth Tunes. Музыка. без дара или музыка как дар для всех, кто тех хочет быть музыкантом. (Muzica bez dara ili muzika kak dar dlia vsiekh kto khotchet bit muzikantom/A música com dom ou a música sem dom para todos que se querem músicos). Tradução realizada por Zoia Prestes,¹⁵ e publicação de Ю. Е. Антонов, г. Москва (Iuri, E. Antonov¹⁶; Moscou). **Музыкальная палитра** (Muzikalnaia Palitra/ Pentagrama Musical) n.3 São Petersburgo, Rússia, 2008.

_____ Musicalidade, fala expressão das emoções. Em IV simpósio internacional de cognição e artes musicais (IV SINCAM). **Anais On Line...** São Paulo: USP, Paulistana. 2008. Disponível em http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/anais_simcam4.htm

_____ A geração e criação de pesquisa sobre musicalidade: confusões conceituais. Em **Anais** do XVIII congresso da associação nacional de pesquisa e pós-graduação em música (ANPPOM) Salvador: UFBA, 2008. Aceite em 07.07.2008.

_____ Crítica à escolarização da atividade musical. Em **Anais** da VII ABEM/CO (Associação Brasileira de Educação Musical / Centro-Oeste) Brasília UnB, 2008. Aceite em 14/08/2008.

¹⁴ Trabalhos completos em anexo (formatação de cada anexo de acordo com o original).

¹⁵ Meus agradecimentos especiais à sempre presente e dedicada amiga Zoia Prestes, que com zelo, competência e carinho traduziu o artigo para o idioma russo. Também por compartilhar sua “alma russa” e a beleza, a história e a cultura da Rússia.

¹⁶ O meu muito obrigada à Iuri Antonov, por sua participação e seu empenho na publicação desse artigo em São Petersburgo, Rússia.

**ANEXO A – A MÚSICA SEM DOM OU A MÚSICA COMO DOM PARA TODOS QUE SE
QUEREM MÚSICOS** (Музыка. без дара или музыка как дар для всех, кто тех хочет быть
музыкантом)

(Artigo original em português, posteriormente traduzido para o idioma russo)

(...) Só privilegiados têm ouvido igual ao seu, eu possuo apenas o que Deus me deu (...) Você com sua música esqueceu o principal (...) que no peito dos desafinados também bate um coração

(Tom Jobim)

Resumo

Este artigo é uma breve reflexão sobre a ideologia do dom ou o mito do talento inato que permeia silenciosamente o processo de ensino-aprendizagem de instrumentistas musicais. Procura-se mostrar que esse mito é uma construção social baseada em pressupostos equivocados sobre a natureza da atividade musical e que, instituído sob o monopólio de uma norma, gera a exclusão de muitos da possibilidade de expressão de sua experiência social por meio da atividade musical.

Palavras-chave: atividade musical, talento, exclusão

Abstract

This paper is a concise reflection about the myth of the "gift" that underlines the common sense in the learning process of music performers. It postulates that "gift" is a social construction and that myth promotes equivocated ideas about the nature of musical activity. Thus, one questionable consequence of that myth is a rule for the exclusion of "ungifted" people and the possibility of expression of their social experience by musical activity.

Key words: musical activity, "gift", exclusion

Ainda que pesquisadores e educadores musicais muito se esforcem em busca de compreender modos eficientes para o processo ensino-aprendizagem nesse campo, o mito do dom inato permanece, gerando, para os que não o possuem, um aprendizado psicologicamente fadado ao fracasso (PEDERIVA, 2005). Assim, a expressão musical por meio de instrumentos é considerada como domínio de raros “talentos” – visão que se faz presente na sociedade, de um modo geral, e, principalmente, no contexto das escolas de músicas especializadas e nos conservatórios - e o músico, o resultado de uma genialidade individualizada. Por sua vez, aqueles que não se adaptam ao padrão de aprendizagem estabelecido pela escola de música formal, ou seja, o padrão de corpos previamente aptos para a atividade; tônus muscular apropriado, audição capaz de reconhecer e identificar frequências, resposta física rápida para a execução de ritmos, reconhecimento e reprodução de tempos e dinâmicas, entre outros, são excluídos do processo ensino-aprendizagem. São entendidos como uma espécie de seres amusicais, ou seja, pessoas que não possuem capacidade e habilidade inatas para serem músicos. A crença no talento ou no dom inato acaba por implicar, dessa forma, um distanciamento entre seres humanos e a música. Gera descrença nas possibilidades humanas e, assim, a exclusão. E, de fato, no âmbito do ensino formal da música, a exclusão é um acontecimento, ainda que veladamente praticado e discursivamente negado entre professores (PEDERIVA, 2005).

De um modo geral, o processo formal de ensino-aprendizagem da música ocorre com base no modelo tutorial. Ao professor cabe tecer a pauta de aprendizagem do aluno, marcada pela ênfase na repetição e pela busca de um padrão consensual de virtuosismo. Ao aluno cabe aderir à pauta do professor, ainda que não lhe confira qualquer sentido pessoal, abandonando seus desejos e intenções musicais, distanciando-se e alienando-se de seu ambiente social musical imediato. É assim que o ensino formal de música transmite, em seu currículo oculto (Ilich, 1979), a ideologia segundo a qual há um tipo de música, a verdadeira música, de qualidade, que é ensinado na escola e outro, vulgar, de qualidade duvidosa, que faz parte do cotidiano da vida. Criam-se, então, dois universos musicais distintos, não poucas vezes até tomados como antagônicos, com pouca comunicação entre si, se alguma existir.

Entretanto, nem sempre foi assim. Em diferentes épocas da humanidade, a atividade musical humana e suas diferentes formas de expressão foram concebidas de outros modos. Cabe, portanto, indagar quando, como e em que condições emergiu o modo

excludente de conceber a corporeidade e a atividade musical humanas. Neste trabalho, pretende-se dar início a essa reflexão.

Da natureza e origem da música: a música primitiva

O que é a música? Como surgiu o fazer musical? Com que propósitos seres humanos se expressam musicalmente? Qual o sentido dessa atividade?

O mundo dos sons é o mundo da música. É um processo comunicativo, de transmissão de estados subjetivos e de emoções, de vivência e de convivência, de transmissão de cultura e valores culturais e, ao mesmo tempo, de criação e de recriação.

A música, em sua origem, foi somente uma atividade muscular de membros e laringe, integrada às condições de luta pela vida. Desenvolveu-se com o aparecimento e crescimento das sociedades humanas. Esteve vinculada à magia, à religião, à ética, à terapêutica, à política, aos jogos e ao prazer, constituindo aspecto fundamental das civilizações antigas. De geração em geração, pela imitação, assegurou-se a sua transmissão, que depois foi garantida pelo ensino sistemático (CANDÉ, 1994).

A música seria, segundo Candé (1994), um privilégio da espécie humana, já que o som musical, definido como variações periódicas de pressão, cuja frequência e amplitude são variáveis em limites definidos, acontece quando provocados pelo próprio ser humano. Desde sua origem, o som era um artefato exigindo uma atividade projetiva e um conteúdo informativo. No paleolítico, a música surge a partir de combinações criadoras, de novas associações realizadas por um indivíduo, e que, quando transmitidas a outros, não mais perecem com ele.

Há 50.000 anos, o Homo Sapiens surge concomitantemente ao Homo Musicus, cuja parte anterior do cérebro evolui significativamente do homem de Neandertal. Mas, só se pode falar em música, quando as manifestações sonoras acontecem para além de situações esporádicas e individuais, supondo uma organização mínima, e um projeto de adaptação dos corpos sonoros, indicando uma finalidade prática, e, para, além disso, artística.

As atividades pré-musicais, segundo Candé (1994), podem ter surgido em várias partes do mundo pré-histórico, simultânea ou sucessivamente. Dada a escassez de evidências empíricas, somente é possível supor sucessões hipotéticas das etapas evolutivas dos

fenômenos musicais. Assim, primeiramente, parece ter havido uma organização rítmica rudimentar, por meio de batidas com bastões, batidas percutidas nos corpos, e por meio de objetos que podem ser sacudidos ou entrecocados em função dos movimentos vitais. Seqüencialmente, também se supõe que tenha havido imitação dos ritmos e dos ruídos da natureza tanto pela boca quanto pela laringe. Válvula de escape das sensações e emoções primárias, o grito também é um meio de expressão das necessidades elementares. Posterior a isso, é possível que o homem primitivo tenha cultivado a intenção expressiva de estados subjetivos e emoções, provocando variações na altura e no timbre da voz, adaptando-a progressivamente às variações voluntárias.

O Homo sapiens inicia, então, a fabricação de instrumentos sonoros moldados para a expressão artística, imitando também os ruídos da natureza, que possuíam significado mágico. Em sua evolução encefálica e muscular, o homem torna-se apto a falar e a cantar. É quando se pode distinguir, de maneira clara, a expressão gestual sonorizada da linguagem falada da dança e da música instrumental. Isso acontece no contexto das sociedades em formação, onde os fenômenos sonoros são provocados e organizados de modo sistemático. Então, proximamente a 9.000 a.C., nascem as primeiras civilizações musicais (CANDÉ, 1994).

Da tradição oral à notação musical

A música, durante milênios, foi uma arte de tradição oral, como também o foram diversas outras atividades (a literatura, por exemplo). A preocupação de conservar e transmitir a idéia musical com exatidão à posteridade é recente e comum à civilização ocidental. A transmissão da cultura musical puramente oral restringia-se, essencialmente, a regras fundamentais. Fosse pelo improvisado, ou pela interpretação renovada de fórmulas tradicionais, a música vivia em constante devir. Era mais um modo de recitação do que uma composição musical, tal como hoje se concebe.

É a partir do século XVI que a partitura passa a ser o objeto da música por excelência. A influência da notação cria uma categoria de músicos executantes, diferenciada dos criadores, acentuando a especialização que se dá em prejuízo da cultura da música coletiva. É nesse momento que os anjos musicistas das iconografias, a inspiração angélica, perdem lugar para os profissionais lendo, e para a engenhosidade dos compositores. Assim, por meio da notação, estabelece-se a priori como os sons devem ser produzidos, por meio de uma espécie de bula, ou receita musical, uma planta

arquitetônica. Tornando-se cada vez mais complexa, a notação torna a teoria cada vez mais rígida, impondo regras e esquemas rigorosos e inteligíveis. A escrita contamina, desse modo, a linguagem e a criação.

A depreciação do auditivo, segundo Candé (1994), acontece em função do estabelecimento do primado do visual, que ocupa o lugar do auditivo na civilização ocidental. E, assim, a música vai perdendo espaço social. A própria educação infantil também passa a privilegiar e reforçar a educação visual, negligenciando o sentido auditivo.

A depreciação do auditivo torna-se mais aguda na sociedade industrial, atribuindo-se ao sentido visual a atenção, a laboriosidade e o controle dos objetos (CANDÉ, 1994). Por sua vez, a audição, dado o seu caráter mais refratário à vontade, permite menos atenção e mistura informações recebidas, acarretando dificuldade de escolha. Sob a ótica da sociedade de produção industrial, a música torna-se suspeita, indigna, fugidia, pois mal se presta a esse tipo de análise objetivada pela ciência do mundo moderno. Por seu lado, os músicos seriam uma classe servil que dependia de elites sociais para sua subsistência. Nesses termos, sua improdutividade fazia-os equivalerem-se à inutilidade. Muitos músicos foram, de fato, considerados inúteis à sociedade.

A função da música nas primeiras sociedades

Para a civilização grega, a música tinha origem divina e era algo comum às atividades que tratavam da busca da beleza e da verdade (GROUT e PALISCA, 1997). Segundo a mitologia clássica, era uma forma adjetivada de musa, qualquer uma das nove deusas irmãs que presidiam as artes e as ciências. Os filósofos dedicaram-lhe pensamentos. Por exemplo, segundo Pitágoras, a música e a aritmética não eram disciplinas separadas, pois os números eram tidos como a chave do universo espiritual e físico. Regido pelos números, o sistema de sons e ritmos musicais era a exemplificação da harmonia do cosmos. Aristóteles (2002), por sua vez, entendia que a verdadeira função da música estaria no contexto da educação, onde deveria haver um deleite a partir de melodias e ritmos nobres, próprios para a formação do caráter. Já Platão (1949), na República, defende a música como instrumento da educação da alma, que deveria vir antes mesmo da ginástica. Os ritmos executados nos instrumentos deveriam ser os correspondentes de uma vida ordenada e corajosa, bem como as melodias e harmonias. A educação pela música seria básica, porque afetaria mais profundamente a alma, tornando-a perfeita por

meio da educação. As coisas belas seriam a partir daí honradas e alimentadas, condição para a construção do homem perfeito. Para ele, os gêneros musicais poderiam abalar até mesmo as mais altas leis de uma cidade.

A música e alguns termos musicais eram familiares e faziam parte da educação do indivíduo culto em Roma. Nos dois primeiros séculos da era cristã, tempos áureos do Império Romano, existiram grandes coros e orquestras e grandes festivais e concursos de música. Nessa época, até mesmo os imperadores eram patronos da música, e Nero, por sua vez, aspirava obter sucesso como músico.

No início da Idade Média, as tradições da prática musical romana desapareceram, pois estas estavam vinculadas a práticas sociais pagãs que a igreja primitiva queria abolir e apagar da memória, pois trariam abominações aos espíritos dos fiéis. Apesar disso, a música romana desempenhou um forte papel na educação e nas diversões particulares.

Na Idade Média, a música esteve intensamente presente nas atividades sociais. As crianças praticavam música desde muito cedo, participando também de todos os concertos, juntamente com os adultos. A música era uma prática social comum, presente em todas as coletividades, abrangendo várias faixas etárias. As pinturas de época representavam, inclusive, as crianças com instrumentos em suas mãos. A prática musical era um hábito dos grupos nobres e burgueses, que costumavam realizar concertos de câmara. Porém, mesmo entre os mendigos e camponeses, nos meios mais populares, a música era igualmente uma atividade corriqueira, quando se tocava gaitas de fole, realejo e a rebeca (ÁRIES, 1981).

A música da igreja cristã marcou, em sentido estrito, o início da história da música ocidental (GROUT e PALISCA, 1997). Há muitas censuras sobre determinados tipos de músicas nos escritos dos padres, que procuraram restringir e controlar a atividade musical das coletividades, fato que se repetiu também entre os fascistas e comunistas do século XX, e que ainda está presente na preocupação de educadores musicais nos dias de hoje. A primeira atividade musical documentada da igreja cristã foram os salmos e os hinos, bem como os cantos dos cristãos, que estavam associados ao seu comprometimento por meio de juramentos.

Um dos aspectos da atividade musical antiga que foi eliminado é a idéia de cultivar a música pelo prazer que proporciona. Além disso, houve o empenho em se abolir os tipos de música associados aos grandes espetáculos públicos, que eram tidos como impróprios para a igreja (festivais, concursos, por exemplo) e ligavam os convertidos ao seu passado pagão. Mesmo a música instrumental foi motivo de desconfiança. Para os padres de igreja, a música elevava a alma à contemplação das coisas divinas e, permeada pelos ensinamentos cristãos, predispunha a pensamentos santos. A música instrumental, então, não serviria por si mesma a esses desígnios. Percorrendo as estradas romanas no início da Idade Média, os missionários cristãos levaram suas melodias por toda a região da Europa central, dando origem à música ocidental (GROUT e PALISCA, 1997).

A construção do abismo: o público, a obra e a técnica musical

A atividade musical como acontecimento coletivo começa a perder força ainda na época helenística, na Grécia, e na civilização cristã, a partir do século X, com a música erudita cada vez mais complexa, que passa a pertencer a uma elite social e cultural. Esta é bem educada musicalmente, formando um público receptivo e passivo, a não ser na música de execução doméstica dos diletantes. Pelo domínio da técnica cada vez mais complexa e refinada, os denominados grandes músicos começam a sair do anonimato, e passam a adquirir grande prestígio.

Há também certo distanciamento das funções sociais originais da música, a partir do século XIX, com o mito do compositor romântico, e de uma concepção da arte pela arte. A música torna-se mais complexa, e aparece o conceito de obra musical, que estimula uma preparação detalhada e minuciosa de uma peça musical, refinada e de ação futura, referindo-se a uma ação passada. Sua complexidade estrutural é aí enriquecida, e tende a aumentar cada vez mais (CANDÉ 1994).

Deste fato, segundo Candé (1994), surge também a especialização e o público. Os ouvintes, músicos passivos, começam a ser diferenciados dos músicos ativos. Com a afirmação da obra como fundamento da tradição musical ocidental, surgem as categorias diversificadas dos compositores, dos intérpretes, dos ouvintes, entre outras. O público passa a ser, nesse cenário especializado, fator preponderante. Os músicos começam a atuar em função do seu comportamento e de seus gostos. Posteriormente, os

consumidores de música serão regidos pela indústria musical, que estabelecerá a estética comercial.

A partir do século XVI, os príncipes, a nobreza e a Igreja, bem como uma rica burguesia de comerciantes e financistas dão início às competições em que se disputa o melhor talento. A música denominada erudita cresce até o século XVII, passando a ser monopólio das classes dominantes. As pessoas comuns afastam-se dessa música, demasiado culta e erudita que só pode ser ouvida nas igrejas e nas antecâmaras. Elas continuam a cultivar a música transmitida oralmente, adaptada às suas necessidades, e desconhecem o desenvolvimento estrutural da música. Esse abismo que se abre entre a música do povo e a música da elite, entre o popular e o erudito, segundo Candé (1994), é um abismo que jamais será superado na história da música ocidental.

Todavia, com a multiplicação dos teatros de ópera e dos concertos públicos nos séculos XVIII e XIX, tem-se uma aparente democratização da música. Há, entretanto, ao mesmo tempo, uma ação dissuasiva perante o público popular, bem como a comercialização da música, que estimula a criação de classes diferenciadas de ouvintes, fenômeno que envolve até mesmo as civilizações orientais. Cada vez menos receptivos e cultos, o público vai se transformando, e a música torna-se um objeto economicamente rentável com a difusão das obras-objeto. As músicas passam a ser compostas para as diferentes classes de ouvintes, em função de demandas, especializando também o público ouvinte.

A indústria musical acentua os mitos da música erudita, e a vida musical passa a ser controlada por profanos, que dividem os apreciadores entre ouvintes de música erudita, que possuem a impressão de pertencer a uma elite, e ouvintes de música pronta para ser consumida.

A figura do intérprete e a apropriação da expressão musical

Em Aristóteles, na Política, já se encontram relatos de festivais de música instrumental e vocal, bem como os concursos de cítara e aulo, a partir do século V a.C. que se popularizavam no dia a dia. Aristóteles opunha-se aos prodígios de execução dos intérpretes musicais da época (GROUT e PALISCA, 1997). Para ele, essa era uma parte comum da música, que até dava algum prazer para as crianças e escravos que a praticassem desse modo, mas negava à música a sua função de educação moral dos espíritos. Assim, o intérprete de Aristóteles, no contexto das disputas musicais, é um

homem comum, sem muitas qualidades morais, e que não aproveita da música aquilo que ela oferece para transformar-lhe para que seja um ser perfeito.

Os intérpretes musicais ocuparam, historicamente, diversas posições sociais (BORÉM, 2000). A classe dos intérpretes incluía instrumentistas e cantores. Na baixa Idade Média, os intérpretes eram considerados uma classe inferior, distinta por seu pouco alcance intelectual e por sua ignorância. Na primeira metade do século XVII, com a formação de teatros públicos e a do público pagante, houve a popularização da ópera e do concerto sinfônico. A partir daí começa-se a conferir importância à comunicação entre o compositor e o público, aumentando-se a ênfase no intérprete, que separava, dessa forma, quem faz a música de quem a executa. No século XIX, então, surge a figura do solista, aquele que vai comunicar as idéias de um compositor. A propagação do virtuosismo crescente revela a face do artista glamouroso. A vida musical passa a ser determinada pelas habilidades, gestos e gostos dos intérpretes, mensageiros dos compositores, ou músicos práticos, como afirma Borém (2000).

Assim, pela apropriação da expressão musical na figura do intérprete solista, a música distancia-se de sua função como atividade expressiva de uma coletividade e, sendo afastada, desse modo, de todos e de cada um, torna-se, cada vez mais, domínio reservado a poucos.

A interpretação, por sua vez, condiciona-se, progressivamente, à norma do virtuosismo, de modo que a técnica da arte musical, de meio auxiliar para aprimoramento da função expressiva da música, torna-se ela própria o objetivo primeiro e maior da atividade, solapando do homem as suas possibilidades criadoras, deixando de servi-lo, mas escravizando-o. Institucionalmente, esse é o modelo adotado na formação de um intérprete musical, já que se buscam formar virtuosos, talentosos. Saímos, assim, do campo da educação para penetrar no cárcere do adestramento de habilidades malabarísticas feitas com o corpo para servir ao instrumento. Melhor dizendo, o corpo, agora, é o instrumento.

A fabricação de corpos instrumentais e o processo de exclusão

O cenário do adestramento é o cenário da exclusão. Ao se instituir a norma como objetivo maior da atividade, já estão eliminados outros modos de fazer. O que não é segundo a norma ainda não é e poderá nunca ser. Mas a atitude irracional de transformar meio em fim busca uma nova racionalização e a encontra na criação da ideologia do dom.

Assim, somente corpos biotipicamente conformados, inatamente pré-dispostos, seriam os ideais para o adestramento musical. A expressão musical torna-se domínio de zumbis, corpos destituídos de sentimento e sentido próprios de vida, máquinas repetidoras perfeitas, mensageiros ideais do criador da obra. Qual seria o sentido dessa mecânica?

Aos que não se ajustam, por alguma razão, a essa engrenagem resta o epíteto de amusicais, seres com um dote biológico a menos. Todavia, se se compreende que a “função da música é aprimorar, de algum modo, a qualidade da experiência individual e das relações humanas”, será possível entender que “suas estruturas são reflexões de padrões de relações humanas e o valor de uma peça musical como música é inseparável de seu valor como uma expressão da experiência humana” (BLACKING, 1995, p.31). Assim, a falta de talento ou as dificuldades imputadas aos “amusicais” e que geram sua exclusão dessa possibilidade de expressão é um falso problema. A musicalidade e a expressão musical são possibilidades abertas a todos que assim quiserem se expressar. O problema não se encontra naqueles presumidamente sem talento mas na criação de um padrão monopolizado de forma de expressão musical. É a inscrição da atividade musical como produto mercantil o que inverte a sua relação com o homem, enclausurando-a no sectarismo da instituição escolar especializada, adestradora de supostos talentos fáceis de comercialização.

As fitas métricas inseridas no campo da educação para medir capacidades, habilidades e talentos humanos são instrumentos de enquadramentos a normas monopolizadas que induzem a idéia de pseudo-dificuldades de aprendizagem e geram a construção de teorias e métodos baseados em pressupostos equivocados. Essas dificuldades são criadas socialmente quando se busca racionalizar a instituição de normas como metas para atividades sociais. Elas são a manifestação concreta da realidade instaurada pela ideologia do dom.

Reflexões finais

A atividade musical é uma forma de expressão da experiência humana (BLACKING, 1995). Como tal, “os estilos musicais estão baseados no que as pessoas decidiram selecionar da natureza como uma parte de sua expressão cultural e não no que a natureza impôs a elas” (BLACKING, 1995, p. 33), não podendo por isso ser tomada como uma linguagem imediatamente compreensível da qual se espera a produção de respostas específicas. Portanto, o poder expressivo da música articula-se à sua função social. Conseqüentemente, o seu valor como forma de comunicação da experiência social humana não pode ser auferido apenas pela sua estrutura, mas, essencialmente, pelos modos de sua inserção em uma situação social. A bem da verdade, deve-se mesmo dizer que as próprias estruturas musicais são também produtos e reflexões de processos sociais e não apenas de processos musicais. “Esse fator tende a ser ignorado até mesmo na análise formal de etnomusicólogos. O uso de técnicas estatísticas e comparações de escalas ‘calibradas’ e de frequências de intervalos ascendentes e descendentes pode parecer científico e objetivo, mas a exclusão do contexto cultural ou musical dos sons pode impedir a descoberta de seu verdadeiro significado” (BLACKING, 1995, p.49-50).

Referências

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BLACKING, J. **Music, Culture and Experience**. Chicago: University of Chicago press, 1995.
- BORÉM, F. Entre a arte e a ciência: reflexões sobre a pesquisa em performance musical. In: **Anais** do Seminário Nacional de Pesquisa em Performance Musical. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 88-95
- CANDÉ, R. **História Universal da música**. São Paulo: Martins Fontes, 1994,
- GROUT, D.; PALISCA, C. **História da música ocidental**. Lisboa: Gradiva, 1997.
- ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.
- PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Goulbenkian, 1949.

ANEXO B – MUSICALIDADE, FALA EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES

Resumo

Neste trabalho, examina-se como a musicalidade surge no homem, o que acontece em estreita relação com a possibilidade de os animais poderem expressar sons por meio de seus órgãos vocais. Busca-se examinar sua gênese e função, fazendo uma descrição sintética de sua história natural, desde a expressão musical nos animais, no homem primitivo até chegar ao homo sapiens sapiens. A biomusicologia, a antropologia da música e a psicologia histórico-cultural são as bases teóricas da presente análise. O exame empreendido permite concluir que, do ponto de vista da gênese, a musicalidade é anterior à fala articulada e que, como animais humanos, temos todos a condição da musicalidade e, portanto, a possibilidade de nos expressar musicalmente.

Palavras-chave: musicalidade, emoção, fala.

A musicalidade, uma forte marca dos seres humanos, pode ser encontrada também nos animais. Por exemplo, nos pássaros, animais que possuem maior ritmo, tonalidade e variedade na produção de sons vocais, a capacidade de cantar tem sido considerada como algo próximo da musicalidade humana (Cross, 2006). Muitos dos sons que emitem são classificados como canções¹⁷.

Uma das funções da produção sonora dos animais é a comunicação. Em diversas espécies, ela tem uma função sexual, pois os machos cantam para atrair as fêmeas (Slater, 2001). Os pássaros possuem um vasto repertório que, em algumas espécies, encontra-se em constante mudança. Os bicudos são exemplos de pássaros que se distinguem pela variedade em seu canto:

Muito provavelmente, sejam os bicudos os pássaros silvestres, criados em cativeiro, com o maior número de notas em um mesmo canto e com a maior diversidade de cantos catalogados. Não obstante os inúmeros dialetos regionais identificados, próprios de

¹⁷ Aqui, a canção não deve ser entendida como forma musical, mas tal como denominada pelos estudiosos de sons de pássaros.

coletividades significativas, há ainda, a interpretação individual de um mesmo dialeto por espécimes diferentes. Cada bicudo impõe sua própria personalidade, no andamento, na voz e na melodia e acrescenta ou omite notas na execução do seu canto. Dificilmente encontraremos dois bicudos com cantos idênticos. Por mais semelhantes que sejam, mesmo executando as mesmas notas, cada um irá impor suas próprias características ao executar seu canto (FEBRAPS, 2007).

Há pássaros que também executam duetos o que, segundo Slater (2001), poderia prover indícios das origens e funções do fenômeno do canto grupal humano. No canto em duetos, os pássaros participantes contribuem para a canção, apresentando, por vezes, uma alta precisão de tempo. As duplas podem ser formadas por machos e fêmeas que usam notas diferentes, podendo alternar-se nas melodias. Para o autor, o fenômeno do canto dos pássaros indica claramente que os humanos possuem um ancestral musical.

O aprendizado do canto dos pássaros abarca diferentes processos. Segundo Whaling (2001), há uma primeira etapa de memorização e uma segunda, de repetição. Envolve a escolha da canção que servirá como modelo, bem como a recuperação do modelo adulto. Para aprender a cantar, muitos pássaros ouvem a canção de sua espécie durante certo período crítico em seu desenvolvimento. Se privados de escutar e memorizar canções, podem aprendê-las posteriormente em uma fase adulta, se monitorados, mas apresentarão alguma dificuldade para isso. A escolha da canção é guiada pelo instinto, mas eles reconhecem o canto de sua espécie. As primeiras performances das canções apresentam irregularidade no tempo, hesitação na altura, problemas de afinação e na ordem de reprodução das notas e da melodia. Quando a repetição não é bem sucedida, repetem a canção por muitos meses, até aprender. A vocalização é vital para os pássaros. Elas permitem identificar indivíduos da espécie, bem como servem para estabelecer e defender território. Os papagaios e seus parentes também podem ser incluídos em uma lista de nove mil espécies de aves em que há aprendizagem do canto. Para Whaling (2001), os pássaros se aproximariam mais dos homens, das baleias e dos golfinhos no que diz respeito à musicalidade.

Diversos mamíferos também apresentam comportamentos próximos às canções ou à música dos seres humanos. Diferentes tipos de conduta que denotam expressão de estados afetivos, similares às formas de expressão da musicalidade humana, são também encontrados entre esse tipo de animais, indicando que há musicalidade em

outras espécies. Isso sugere que o comportamento musical humano, bem como o condicionamento de seus sistemas neurais, seria uma extensão de atributos filogenéticos gerais (CROSS, 2006). Nos gibões encontra-se um exemplo de comportamento musical. Eles são primatas originários das florestas tropicais do sudeste da Ásia (Geissmann, 2001). Suas canções são séries de notas reconhecíveis pelas seqüências e padrões temporais. Podem durar de dez a trinta minutos, dependendo da espécie e do contexto. Produzem oitavas musicais, subindo e descendo na escala por semitons (dó, si, si bemol, lá, lá bemol, etc.). Elas podem ser provocadas pelo canto de outros da espécie, têm a função de alarme e, quando executadas em duetos, podem servir como demarcador de território.

De um modo geral, os primatas costumam utilizar diversos tipos de sons que funcionam como chamadas de alarme entre seus pares. Isso significa, para Mithen (2006), que eles possuem uma natureza musical, com ritmos característicos e possibilidades de execução de canções em pares. Assim, vocalizações, gestos e posturas corporais de primatas não humanos de hoje seriam análogos aos dos primeiros hominídeos.

Vigotski (2001) relata que Learned, colaboradora de Yerkes conseguiu selecionar 32 vocábulos de chimpanzés que são semelhantes a elementos da fala humana, e que são derivados de situações que têm relação com prazer e desprazer, ou inspiram estados emotivos como medo, ressentimento ou desejo, e que indicam claramente a existência de uma linguagem emocional. Para esse estudioso, as reações vocais expressivas seriam a base do surgimento da fala humana.

Tanto nos homens quanto nos animais, a emissão de sons vocais, segundo Darwin (2000), pode ter sido desenvolvida por contrações involuntárias dos músculos do tórax e da glote e sem qualquer finalidade. Habitualmente, os animais sociais utilizam seus órgãos vocais e isso pode ter sido freqüentemente útil em algumas situações e relacionado a prazer, dor e fúria. Para esse teórico, o ancestral do ser humano deve ter emitido sons musicais antes de adquirir a capacidade de articular a fala. A esse respeito, ele faz referência a um ensaio sobre a música de autoria de Spencer que demonstra que as falas emotivas estão relacionadas à música vocal e instrumental e que estas possuem uma base fisiológica. Darwin (2000) destaca a lei geral formulada por Spencer, segundo a qual um sentimento é uma incitação à ação muscular, sendo a voz modificada de acordo com essa lei. As diversas qualidades de voz poderiam ter surgido da fala de

emoções fortes que, por sua vez, podem ter sido transferidas dos músculos do tórax e da glote para a música vocal. Desse modo, a vocalização animal, ainda que primitiva, seria uma e a mesma expressão: a expressão das emoções.

Em diversos animais, a “voz” é utilizada para chamar incessantemente pelo sexo oposto no período de cio, o que Darwin (2000) aponta como possibilidade de ter sido este também um dos meios de desenvolvimento da voz. O uso dos órgãos vocais parece ter sido associado nos animais com a antecipação do mais intenso prazer que eles poderiam sentir. Assim, a voz teria um caráter musical quando empregada sob qualquer emoção forte. Machos de animais inferiores empregam sua "voz" para agradar suas fêmeas, parecendo ter prazer em seus exercícios vocais. Tonalidades de "voz" e emoções relacionam-se explicitamente, como no exemplo queixoso do sibilo agudo pelo focinho produzido por cães. A emoção da raiva e todo o tipo de sofrimento também articulam-se ao uso da voz. O hábito de produzir sons como meio de fazer a corte entre amigos, nos ancestrais dos humanos, segundo Darwin (2000), é associado a intensas emoções, tais como amor, rivalidade e triunfo. A passagem de um estado de vibração da laringe humana para outro, produzido por diversas seqüências de sons, e a maior ou menor facilidade mecânica para tal produção, pode ter sido causa primária do uso humano da voz e dos sons.

Informações obtidas por meio de fósseis de primatas permitiram identificar que eles possuíam, nas áreas cerebrais correspondentes à habilidade musical e de controle da fala, a possibilidade de produção e de processamento de sons. Assim, segundo Cross (2006), na vocalização dos primatas, haveria a probabilidade de se encontrarem indícios dos precursores da musicalidade humana.

A comunicação sonora do homem primitivo

Pelo que foi exposto, pode-se afirmar que uma das formas mais antigas e universais de comunicação é de caráter musical e tudo indica que o mais remoto dos instrumentos foi a voz. Os sons dos primeiros hominídeos parecem ter sido análogos aos dos macacos atuais. Sons barulhentos para longas distâncias, características tonais nas notas, um sobe e desce nas frases, principalmente nos finais dessas, notas bifásicas, e acelerando rítmico. A expressão das emoções de um ou mais indivíduos exerce influência diretamente no corpo do receptor do som, levando-o por vezes ao movimento a partir da

audição. Não é de se estranhar, portanto, que, freqüentemente, a música esteja associada à dança (GEISSMAN, 2001).

Para expressar emoções, os Australopithecines ¹⁸ possuíam um vasto repertório de chamados que eram utilizados em contextos sociais. As linhagens homínidas posteriores, a julgar pelo desenvolvimento e proporções cerebrais, indicam o desenvolvimento de interações sociais cada vez mais complexas, que exigiram respostas cada vez mais sofisticadas para os desafios do meio ambiente. Os sons organizados podem ter sido os primeiros meios de expressão dos homínidos, cujas propriedades acústicas estariam mais próximas das formas e estruturas da música do que da fala semântica (BANNAN, 2006).

Como sistema comunicativo e expressivo, a música tem muita similaridade com a fala, bem como com a expressão sonora relativa à emoção nos animais. Mithen (2006) apresenta dados de fósseis arqueológicos que provêm substanciais evidências da co-evolução entre música e fala. Como sistema de comunicação, fala e música têm uma origem comum e possuem em sua raiz características holísticas, manipulativas, multi-modais, musicais e miméticas, o sistema hmmm. Holo-frases que possuíam um largo e único significado, e que não eram quebradas em suas partes constituintes, faziam parte da conversação primitiva. Tais frases faziam uso de variação de alturas, ritmo e melodia, que expressavam e induziam o falante e o seu ouvinte à emoção (MITHEN, 2006). Ainda conforme esse autor, os fósseis arqueológicos sugerem que a capacidade de comunicação vocal de nossos ancestrais era similar aos modernos humanos. Tanto o Homem sapiens neanderthalis¹⁹ quanto o Homo sapiens sapiens ²⁰ utilizaram o sistema hmmm, como indicam dados originários da África, que revelam, inclusive, outros tipos do sistema hmmm, como uma espécie de proto-hmmm, nos ancestrais do Homo sapiens sapiens.

¹⁸ Os *Australopithecines* datam 4.000.000 AP a 3.000.000 AP. Um exemplo característico é o de *Lucy*, fragmentos de esqueleto de criança encontrados na Etiópia. Possuíam traços de primatas combinados com os de homínidos. Eram adultos pequenos e bípedes (BANNAN, 2006).

¹⁹ O *Homo sapiens neanderthalis* data de 220,000-30,000 AP Possuíam largos peitos, mãos fortes, largas cavidades nasais, evidências de base cranial flexionada e diferentes idades entre crianças. Estavam bem adaptados a climas frios e eram extremamente fortes. É possível que tivessem capacidade limitada de linguagem. Atribui-se autoria a eles de supostas ferramentas e artefatos.(BANNAN, 2006).

²⁰ O *Homo sapiens sapiens* data de 100,00 AP até o presente (BANNAN, 2006).

Ao definir fala, Bannan (2006) enfatiza-a como um modo de comunicação serial, em que os indivíduos se revezam na troca de representações com propriedades recursivas. O ato de cantar, por sua vez, permitiria igualmente, o compartilhamento de uma atividade simultânea entre seres humanos, e que pode, enquanto canto grupal, ter desempenhado importante papel no momento pré-linguístico da comunicação humana. Para Bannan (2006), o processamento musical possui um papel fundante em relação à fala. O autor destaca a altura, a possibilidade e o controle do volume, a duração, a capacidade de variar timbres como parâmetros de uma comunicação potencialmente significativa presentes na fala e no canto, o que não considera como uma simples coincidência, já que constituem a anatomia complexa do instrumento vocal humano. Tais funções seriam frutos da evolução, presentes hoje na produtividade vocal moderna, na fala e na canção.

Conclusões

Se, na comunicação animal e primitiva, música e “fala” (podendo ser aqui entendida como vocalizações, ou ainda por sonorizações), são um só e o mesmo processo, e se o papel da comunicação sonora nesse contexto é o de expressão de estados afetivos, então, tudo indica que a música, em seu estágio primário, elementar é igualmente o veículo comunicativo de expressão das emoções. Isso está presente e se afirma no percurso filogenético.

Essa base biológica da atividade de caráter musical permite afirmar sobre a universalidade da musicalidade, isto é, se depender das possibilidades enquanto animais humanos, todos somos capazes de nos expressar musicalmente, de expressar nossas emoções por meio de sons, do mesmo modo como, de modo geral, se depender da anatomia e fisiologia humana, todos somos capazes de nos expressar por meio da fala. Isso é dado ao ser humano, independentemente das formas que possam assumir. A musicalidade possui assim, caráter universal. Não se trata de um dom para alguns. É um dom para todos.

Referências

BANNAN, Nicolas. Engenharia reversa na voz humana: examinando os pré-requisitos de adaptação para canção e linguagem. In: **Cognição e artes musicais**. Vol. 1, n. 1. Curitiba: DeArtes EFPR, 2006. p. 30-39.

CROSS, Ian. **Music and evolution: the nature of the evidence**. Disponível em: <<http://www-ext.mus.cam.ac.uk/~ic108/PDF/ICMPC7ICIM.pdf>>. Acesso em 02/10/2006.

DARWIN, Charles. **A expressão das emoções nos homens e nos animais**. São Paulo: companhia das letras, 2000.

FEBRAPAS. Federação Brasileira de Pássaros. **Bicudo**. Disponível em: <<http://www.cantoefibra.com.br/FrameCanto/AlvoCanto.htm>. Acesso em 04/06/2007>

GEISSMAN, Thomas. Gibbons songs and human music from an evolutionary perspective. In: **The origins of music**. London: MIT press, 2001, pp. 103-123

MITHEN, Steven. The singing Neanderthals: the origins of music, language, mind and body. **UK: Cambridge Archeological Journal**. 16; 1, 97-112. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2FCAJ%2FCAJ16_01%2FS0959774306000060a.pdf&code=252869eddb86b3437ed3eff3d6c22b2f>. Acesso em 02/10/2006.

SLATER, Peter. Birdsongs repertoires: their origins and use. In: **The origins of music**. London: MIT press, 2001, pp. 49-63.

VYGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes 2001.

WHALING, Carol. What's behind a song? The neural basis of song learning in birds. In: **The origins of music**. London: MIT press, 2001, pp. 66-76

ANEXO C – A GERAÇÃO E CRIAÇÃO DE PESQUISA SOBRE MUSICALIDADE:
CONFUSÕES CONCEITUAIS

Patrícia Pederiva e Elizabeth Tunes

Resumo:

O presente artigo se propõe a problematizar e analisar algumas definições geradas e criadas no âmbito da pesquisa sobre musicalidade, que parecem apresentar algumas distorções em seu caráter conceitual, e que podem gerar problemas para a prática musical. Com base na etnomusicologia de Blacking, e sob a perspectiva da análise genética da metodologia histórico-cultural, busca-se apresentar um possível encaminhamento para a questão.

Palavras-chave: musicalidade, música, conceitos, análise genética, perspectiva histórico-cultural.

Desde meados do século passado, o etnomusicólogo John Blacking já alertava para o problema das concepções deterministas de musicalidade, e que mudanças conceituais tendo por base um entendimento da universalidade da música poderiam trazer implicações diretas para a prática musical Blacking afirma:

Se minha hipótese sobre a origem biológica e social da música estiver correta, ou parcialmente correta, isso poderia afetar as avaliações da musicalidade e os padrões da educação musical [...] Eu começo a entender como a música pode tornar-se uma intrincada parte do desenvolvimento da mente, do corpo e de uma relação social harmoniosa [...] (BLAKING, 2000, p. x) ²¹.

De acordo com Blacking (2000), os testes e os estudos em psicologia da música ainda não compreenderam a natureza da musicalidade, principalmente devido ao viés

²¹ Todas as traduções doravante efetuadas são da própria autora deste trabalho.

etnocêntrico dos estudos, que ocasionou diferentes escolas de pensamento. As teorias geradas a partir da Gestalt, por exemplo, não levam muito em consideração a importância da experiência cultural no desenvolvimento e seleção da capacidade dos sentidos. Para o autor, um teste de musicalidade é uma distorção da verdade porque a percepção estaria relacionada a um meio familiar próprio, o que testes etnocêntricos costumam desconsiderar. A discriminação de intervalos, por exemplo, é desenvolvida na e pela cultura, podendo haver falhas na percepção e decodificação de intervalos melódicos que não possuam significado em um determinado contexto musical. O mesmo acontece com testes que se referem ao timbre e à intensidade. Na educação musical ocidental, crianças costumam ser julgadas como musicais ou não musicais por sua performance, ou ainda, pela habilidade de decodificação de símbolos musicais. Mas, existem sociedades onde a criação e a participação na atividade musical do grupo cultural é mais importante que a escrita e a decodificação de símbolos (BLACKING, 2000). Assim, não faz sentido pensar que os signos sejam anteriores à musicalidade. O autor considera que para entender a musicalidade humana, é necessário compreender as peculiaridades de cada música, em cada contexto. No mundo, existem tantas manifestações musicais quantas línguas e religiões.

Minha sociedade clama para que um pequeno número de pessoas seja musical, e ainda assim, comporta-se como se todas as pessoas possuíssem a capacidade básica sem a qual uma tradição musical não pode existir, de ouvir e distinguir seus padrões sonoros, emoções e apelos existentes nas músicas [...] Na cultura européia, ensina-se que nem todas as pessoas são musicais, ou que umas são mais musicais que outras. Sou levado a discordar dessa teoria. O dogma capitalista nos fala que poucas pessoas são musicais, mas, a experiência capitalista nos diz que a indústria musical gera muito dinheiro com a musicalidade de todos [...] (BLACKING, 2000, p.8, 9).

Talvez, nesse paradoxo apontado por Blacking, se possam encontrar as bases da exclusão da atividade musical de muitos em nossa sociedade. Pergunta-se então: Como compreender musicalidade em meio a este paradoxo?

O problema das definições

As definições de música e de musicalidade têm estado intimamente ligadas uma a outra. Para cada tipo de música e de código musical, costuma existir um modo determinado de execução, que envolve uma ação relacionada à sua expressão, e que possui padrões específicos. Assim, costuma-se delimitar a musicalidade no terreno da habilidade da interpretação e execução de uma determinada música em um determinado contexto.

Contudo, ao demarcar a musicalidade somente no campo de sua decodificação e expressão, restringem-se algumas possibilidades importantes. Ao fazê-lo, a musicalidade fica circunscrita ao contexto musical a que se refere, sendo a pessoa musical, apenas aquela que domina o repertório de signos e a expressão pertinente à conjuntura delimitadora da musicalidade. Ou seja, confunde-se música e musicalidade, tornando-se a pessoa meramente uma ferramenta de sua criação. Seria o mesmo que definir fala (musicalidade) apenas pelo que é falado (música), não importando a pessoa que fala e nem aquela a quem se fala. Talvez seja uma forma de manutenção do paradoxo a que Blacking (2000) se refere, ou seja, as pessoas são tratadas como amusicais, muitas vezes excluídas da atividade musical em uma sociedade que avalia a musicalidade, que diz quem é e quem não é musical, quem pode ou não participar dessa atividade, mas cuja indústria é alimentada pelo reconhecimento tácito de uma musicalidade universal, que supõe que todos possam distinguir, de alguma forma, os apelos e as mensagens de um código musical. O que esse paradoxo poderia estar revelando? E isso acontece nas próprias formulações teóricas, quando os autores se referem aos termos como sinônimos, que são utilizados da mesma forma confusa como se verá a seguir.

Questões tais como o que é a música, quais são suas origens evolucionárias, para que serve, por que todas as culturas possuem manifestações musicais, e quais são os fatores universais e os comportamentos musicais nas diversas culturas, foram preocupação da musicologia comparativa, na primeira metade do século XX, principalmente na escola de Berlim. Após a segunda grande guerra, entretanto, a abordagem evolucionária ficou obscurecida, pois havia um racismo muito forte na Europa, principalmente na Alemanha, o que levava a uma rejeição à tendência nascente de uma concepção universalista existente na antropologia da música e na musicologia. A corrente universalista reaparece no final da década de 80 do século XX, encontrando suporte em pesquisas na área de biomusicologia, termo cunhado por Wallin, em 1991. A biomusicologia engloba a musicologia evolucionária (origens da música, a canção animal,

seleção natural pela evolução musical, evolução musical e evolução humana), a neuromusicologia (processamento musical cerebral, mecanismos neurais e cognitivos do processamento musical, habilidades musicais e ontogênese da música) e a musicologia comparativa (funções e usos da música, vantagens e custos do fazer musical, fatores universais do sistema musical e comportamento musical) (BROWN, MERKER e WALLIN, 2001).

Brown et al (2001) afirmam que ainda não há um acordo sobre uma definição de música. Segundo eles, cada um define música com base em seu próprio parâmetro, e isso dificultaria ainda mais uma demarcação clara do termo. Mais que uma função cultural especializada, a capacidade musical, para eles, implicaria uma competência biológica específica. Tal competência envolveria seleção sexual, coordenação, coesão e cooperação em um grupo, e ainda comunicação, pressupondo a co-evolução entre música e linguagem. Na perspectiva evolutiva existe também a tentativa de compreender música por meio do entendimento da fala. Entre os primeiros teóricos que estudavam o assunto está Spencer, em 1857, que considerava a canção como uma fala emocionalmente intensificada. Para Darwin, em 1871, a música seria remanescente dos ancestrais animais do homem, e a fala, posterior à música. Já Richard Wagner, em 1852 considerava a linguagem e a música como possuidoras de raízes comuns.

De acordo com Révész (2001), um dos conceitos mais controversos no campo da música é o de musicalidade. No senso comum, para o autor, essa não é uma palavra que possua um significado concreto. É utilizada, em geral, como sinônimo do ser musical, ou seja, daqueles que têm habilidade para música, em oposição ao amusical, aquele que não possui habilidades musicais, o que demanda para Révész (2001) uma classificação tipológica do ser musical em oposição ao não ser musical. Para ele, contudo, uma demarcação entre as duas supostas categorias (musical e amusical) não pode ser prontamente feita, pois haveria que se compreender o que estruturaria tanto uma quanto outra classe. Assim, o autor entende como pessoa musical aquela que é criativa, ou ainda, que possui competências de interpretação, de discriminação, capacidades emocionais, entre outras. Argumenta, ainda que algumas pessoas poderiam possuir alguns desses atributos da musicalidade, em detrimento de outros. Dessa forma, haveria apenas sintomas da musicalidade, os quais se têm utilizado para diagnosticar a musicalidade humana.

A concepção de Merian (citado por CROSS, 2003) assegura que a música é um comportamento universal. Mas, enquanto fenômeno singular, o que poderia ser compreendido como música por uma cultura, seria concebido apenas como barulho ou ruídos sem nexos para outras, que se diferenciam em suas estruturas. De acordo com essa concepção, a música poderia ser entendida como tal somente em determinado contexto. Ainda nesse ponto de vista, o sentido para o fenômeno musical seria construído a partir de valores, convenções, instituições e tecnologias (CROSS, 2003).

Cross (2006, b) define musicalidade como uma capacidade humana, compartilhada com seus ancestrais, principalmente os primatas. Música, para o autor, é algo mais do que sons padronizados. Sua concepção de música envolve as atividades humanas, tanto individuais, quanto sociais, que obedecem a padrões temporais e engloba a produção e a percepção de som e que não tem utilidade imediata evidente ou referência consensual fixa. Segundo sua visão, que conforma com a de Blacking (2000), em cada cultura, a expressão sonora articula-se a determinadas formas de expressão corporal. Para compreender a música e encontrar nela elementos universais, portanto, seria necessário reconhecer a inseparabilidade entre som e movimento (ação, que é uma produção corporal). Para o autor, o fruto das forças da evolução deveria ser identificado conjuntamente à predisposição humana para ser musical.

Já Arom (2001) busca definir música com base em critérios mínimos, que seriam: intencionalidade, periodicidade, simetria, presença de escala musical, ordenação, interação simultânea e repertório. Esses itens também estariam presentes nos sons dos animais, e o autor considera que, com base em tais critérios, poderiam ser considerados como música. Também para Hauser (2001), os animais partilham do mundo da música e da musicalidade. Para o autor, música é a voz do coração, e para compreender a musicalidade humana, nosso senso e a capacidade musicais, seria necessário incluir a musicalidade nos animais, que também possuem suas manifestações sonoras.

Blacking (2000), por sua vez, define música como sons que são organizados pelos homens, como resultado de padrões relacionais. Estudos do etnomusicólogo demonstram que em outros grupos, a musicalidade é encarada diferentemente do padrão europeu, comum na sociedade ocidental. Na cultura Venda na África, por exemplo, todos são considerados como pessoas musicais, capazes de ouvir e interpretar sua própria música. O autor se propôs a demonstrar o quão musical é o homem, título de um de seus

livros, (How musical is man?), e assim o faz, demarcando um novo modo de pensar no trato para com a musicalidade humana. Para o autor, o processo de produção musical é uma extensão de princípios gerais que expressam a organização humana.

Ao analisar essas formas de compreender música e musicalidade, nota-se que os dois conceitos são colocados de forma confusa pelos diversos autores. Em Aaron, Brown, e Merian, por exemplo, música é definida como comportamento, capacidade e competência, que não são elementos característicos da música, e sim da musicalidade. Assim, música e musicalidade são tratadas como sendo uma e a mesma coisa. Há ainda o problema de definir musicalidade, como em Revézs, por meio de atributos que não são exclusivos do homem na atividade musical, e que podem estar presentes em outras atividades humanas, tais como criatividade, emoção, competência de discriminação, entre outros.

Reflexões

Essa confusão conceitual pode estar ocultando fatos importantes do fazer musical e de suas formas. Talvez aí esteja uma das chaves para a compreensão do paradoxo enunciado por Blacking. O paradoxo alimenta o produto, e o produto não esclarece sobre o processo. Para que a confusão cesse, é preciso investigar o processo, analisar a gênese, a função e a estrutura do fenômeno por uma via dinâmico-causal. Não basta falar de um ou de outro separadamente. O que carece é a análise das origens e das relações que podem dar conta de explicar as diversidades existentes. É preciso separar música e musicalidade para compreender ambos os fenômenos em sua gênese, e, com base nisso, entender suas dinâmicas. Nisso reside a necessidade de novas pesquisas que busquem a compreensão do fenômeno em sua gênese. Crê-se que este caminho poderá ser trilhado pela análise genética na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, cuja análise tem por princípio a investigação dos fenômenos por meio dos pressupostos expostos acima.

Referências

AROM, Simha (2001) Prolegomena to a biomusicology. In: **The origins of music**. London: MIT Press, pp. 27-29.

BLACKING, John (2000) **How musical is man?** Seattle and London: University of Washington Press.

BROWN, Steven; MERKER Björn; WALLIN Nil. (2001) An introduction to evolutionary biomusicology. In: **The origins of music**. London: MIT press, pp. 3-24.

CROSS, Ian. Music and biocultural evolution. In **The cultural study of music: a critical introduction**. Roudlege: 2003, pp. 19-30. Disponível em: <<http://www-ext.mus.cam.ac.uk/~ic108/PDF/IRMCCSMCI.pdf>> Acesso em 24/09/2006.

_____ (b). Música, mente e evolução (2006). In: **Cognição e artes musicais**. Vol. 1, n. 1. Curitiba: DeArtes EFPR, pp. 22-29.

HAUSER, Marc. (2001) The sound and the fury: primate vocalizations as reflections of emotion and thought. In: **The origins of music**. London: MIT press, pp. 77-102.

RÉVÉSZ, Geza. (2001) **Introduction to the psychology of music**. New York: Dover, 49-63.

ANEXO D – CRÍTICA À ESCOLARIZAÇÃO DA ATIVIDADE MUSICAL

Patrícia Pederiva e Elizabeth Tunes

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo realizar uma crítica à tendência à escolarização mercantilizadora da atividade musical, problema que faz com que o conhecimento se torne uma mercadoria a mais na sociedade, e algo distante do indivíduo, retirando o seu verdadeiro sentido e significado. Busca ainda indicar caminhos possíveis frente ao quadro existente. Para isso, utiliza o referencial de Vigotski, Ilich, Tunes e Bartholo.

Palavras-chave: Atividade musical, escolarização, mercantilização

A escola atual, institucionalizada por uma sociedade que mercantiliza até mesmo os seres humanos, tem também a tendência de considerar o saber como uma espécie de mercadoria. Determina o que deve ser consumido em termos de conhecimento em função de sua prévia organização. O importante nesse contexto não é o processo, e sim o produto. Limita-se a possibilidade de fazer escolhas do que se quer realmente aprender. Centra-se como objeto de desejo, certificados advindos de uma longa e interminável escolarização, compartimentalizada e fragmentada, e que tem por argumento principal o devir. O aprender existe em função de uma promessa de um eterno amanhã (ILICH, 1973). A lógica de mercado direciona o ensino e aprendizagem para uma atividade distante e posterior ao tempo presente. Trata-se de um ensino hierarquizado, distante das necessidades reais e presentes em cada indivíduo. Isso faz com que a pessoa deixe de vivenciar o significado psicológico da atividade musical e de sua musicalidade no momento em que ela a experiência, para virtualizar essa vivência em experiências que ainda não fazem parte do sentido dela mesma. Isso integra também os fatores que levam ao adoecimento de músicos, ainda no período de aprendizagem de instrumentos, bem como no cenário de atuação de músicos profissionais. O perfil, ou melhor, o produto final desejável para o músico que aprende, e que acaba por se pautar na busca pela musicalidade mitificada pela ideologia do dom, do corpo perfeito para o exercício da atividade musical, adoce os corpos que têm que se adaptar aos padrões, e que não têm o tempo próprio necessário para a vivência autêntica e consciente da atividade.

Assim, nos dias de hoje é preciso efetuar uma crítica aos processos escolarizados arraigados à mercantilização do humano, que podem fazer da escola um lugar que perdeu seu verdadeiro sentido, ou seja, de fazer parte da vida. Tunes e Bartholo (2006) denunciam como a sociedade está cada vez mais subordinada a esse tipo de escolarização. A escola tem, desde o seu surgimento, se expandido na sociedade. Ela se faz presente em quase todos os agrupamentos humanos e tem englobado os mais diversos tipos de atividade humana. Poucas têm sido as atividades humanas que não se rendem a escolarização. Seu tempo se prolonga cada vez mais e a valorização dos títulos escolares em função do mercado é crescente. Citando Ilich, os autores apontam que a transformação das necessidades básicas em mercadorias cientificamente produzidas é o sintoma mais radical da sociedade escolarizada. Cada ano de sala de aula, e que resulta na obtenção de certificados de posses de conhecimentos, seria também consumido como mercadoria. A idéia de que o consumo seria capaz de produzir algo melhor faz parte, também se utilizando das palavras de Ilich pelos autores, do mito do consumo interminável.

Viver em plena escolarização, para Tunes e Bartholo (2006), significa ser convocado e sentir-se incompetente para viver, delegando a outros os afazeres da vida enquanto se prepara de modo encarcerado a viver. Desde sua origem a escola é uma condição de desenraizamento social e de exclusão. Ela promove a exclusão, pois certifica a aptidão e a inaptidão. “A desqualificação é o avesso da certificação de qualidade” (TUNES e BARTHOLLO, 2006, p. 133). O desenvolvimento intelectual pode ser aí marcado com ferro e fogo pela inaptidão, em que se recebem rótulos de dificuldades de aprendizagem e até mesmo de deficiências mentais. As presumidas dificuldades são instauradas no corpo, como uma marca que a pessoa passa a levar consigo, e ela assume um estado de naturalidade aparente, uma espécie de pré-formismo como afirmam os autores. Entretanto, é curioso que mesmo nesses casos, a escola ainda é o carcereiro. O exercício autônomo da vida social e profissional é presumidamente inviável.

A SOCIEDADE do espetáculo

Além disso, ao visar à formação de músicos profissionais para atuação em um mercado distante da vida de quem aprende, a escola de música está inserida, para utilizar as palavras de Debord (1997), na “sociedade do espetáculo”. Sobre essa idéia o autor comenta:

O espetáculo que inverte o real é efetivamente um produto. Ao mesmo tempo, a realidade vivida é materialmente invadida pela contemplação do espetáculo. E retoma em si a ordem espetacular a qual se adere de forma positiva. A realidade objetiva está presente em dois lados. Assim estabelecida, cada noção só se fundamenta em sua passagem para o oposto: a realidade surge no espetáculo, e o espetáculo é real. Essa alienação recíproca é a essência e a base da sociedade existente (DEBORD, 1997, p.16).

Assim, a própria experiência musical enquanto “atividade espetacular”, pensada no parâmetro da produção de talentos, passa a ser vislumbrada como atividade contemplativa. A musicalidade, inversamente ao seu significado psicológico, torna-se matéria de consumo do produto da atividade musical. Há uma inversão total do verdadeiro significado da musicalidade nesse contexto, e que parece real por ser a “essência da base da sociedade existente”, como afirmou o autor supracitado.

De acordo com Debord (1997, p. 16), “no mundo realmente invertido, a verdade é um momento do que é falso”. Assim, o conceito de espetáculo é capaz de explicar e unificar uma variedade de fenômenos que são aparentes. Devendo ser reconhecidas em sua verdade geral, suas diversidades e contrastes são as aparências da aparência organizada socialmente. Trata-se de um social como simples aparência, que é positivo, indiscutível e inacessível. O espetáculo é o sentido da prática total, da formação econômico-social e o emprego do tempo contido em um momento histórico. Sua idéia pode ser resumida no preceito do “o que aparece é bom, e o que é bom aparece” (DEBORD, 1997, p.16). Isso exige um comportamento de aceitação passiva, reiterado pelo monopólio da aparência. Nela, ter é mais importante do que ser. Ele é contrário ao

diálogo, se isola em função da técnica, se impõe e torna-se sagrado. Exibe a racionalidade técnica, toda a fraqueza do pensamento filosófico ocidental dominado pela categoria do ver. Ele escolhe seu conteúdo técnico e é a conservação da inconsciência. O que é permitido toma lugar do que é possível, das possibilidades. O autor reitera:

A alienação do espectador em função do objeto contemplado (o que resulta de sua própria atividade inconsciente) se expressa assim: quanto mais se contempla menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende seu próprio desejo. Em relação ao homem que age, a exterioridade do espetáculo aparece no fato de seus próprios gestos já não serem seus, mas de um outro que os representa por ele. É por isso que o espectador não se sente em casa em lugar algum, pois o espetáculo está em toda parte (DEBORD, 1997, p.24).

A educação da musicalidade como forma de espetáculo, transforma-se em parte do show social. É alienante e “desconsciencializante”. E, se a escola atua por meio da entrega passiva dos alunos e da família ao viés espetacular, ela é realmente necessária para o verdadeiro desenvolvimento humano? O espetáculo, para Debord (1997) é a fabricação concreta da alienação. Ao se separar do seu produto, o homem produz os detalhes do mundo, e se vê separado de seu próprio mundo. Tanto mais ele se separa da vida quanto mais usa vida se torna produto. “O espetáculo é o capital em tal grau de acumulação que se torna imagem” (DEBORD, 1997, p, 25). Nele, o mundo da mercadoria passa a permear tudo o que é vivido, afasta os homens entre si, e em relação às suas atividades e a tudo o que produzem. Sua principal categoria é o quantitativo, é só nele que pode se desenvolver. “O espetáculo é o momento em que a mercadoria ocupou toda a vida social” (DEBORD, 1997, p.30). Nela, o indivíduo é fragmentado e separado das forças produtivas que atuam em conjunto. Do processo de produção, o homem ilude-se no papel de consumidor e o pseudo-humanismo da mercadoria fornece-lhe o lazer. A negação da existência assume o lugar da existência. Para Debord (1997):

O tempo da produção, o tempo-mercadoria é uma acumulação infinita de intervalos equivalentes. É a abstração do tempo irreversível, e todos os seus segmentos devem provar pelo cronômetro sua mera igualdade quantitativa. O tempo é, em sua realidade efetiva, o que ele é em seu caráter intercambiável. É nessa dominação social do tempo-mercadoria que o “tempo é tudo, o homem não é nada: no máximo ele é a carcaça do tempo” (Miséria da Filosofia). É o tempo desvalorizado, a inversão completa do tempo como “campo de desenvolvimento humano” (DEBORD, 1997, p. 103).

O quantitativo como principal categoria do espetáculo representa também o que Gould (2003) entende como uma das “falsas medidas do homem”. Os diversos tipos de determinismo engendrados por quantificações várias na história humana são de evidente utilidade para os grupos detentores do poder, e se originam do contexto político. São por demais variados os comportamentos nas populações humanas, e o fato das diferenças entre condutas não constitui prova alguma das falsas verdades obtidas por meio das quantificações. A tendência a atomizar um repertório de comportamentos transformando-o em um conjunto de “coisas” é um exemplo da falácia de reificação que se instaurou nos estudos do comportamento humano, principalmente no decorrer do século XX. A marca da evolução humana é a flexibilidade. Os deterministas falham porque, em geral, os caracteres invocados por eles para estabelecer diferenças entre as pessoas são produtos da evolução cultural. Ela é rápida e facilmente reversível. O que uma geração aprende pode ser transmitido à outra pela escrita, pelas tradições e pelos rituais.

Vigotski (2001) também denunciou a tendência ao caráter alienante da escolarização, que divide em dois mundos o homem e a natureza, separando-os em seus muros. Tal espaço escolar é dispensável, e a educação verdadeira somente pode ser realizada, segundo o autor, na educação pelo trabalho, ou seja, pela prática. O conhecimento é uma atividade que busca o domínio da natureza. As necessidades práticas e suas demandas é que fazem surgir o conhecimento, lugar onde se justifica se confirma e se verifica. Assim, a educação pelo trabalho, ou seja, pela prática, é fator essencial no desenvolvimento, pois coloca as crianças em reações ativas e criadoras com os processos que lhe competem. Nele, a criança descobre um lugar e o significado de

procedimentos técnicos, que são partes de um todo geral. Aí as aspirações infantis possuem verdadeiro sentido, e seus esforços se organizam e concatenam com seu sistema de reações. A educação pelo trabalho, para o autor, funde e integra o processo pedagógico, unificando organicamente as partes no todo.

REFLEXÕES diferenciadoras

Algumas reflexões em educação musical na atualidade, têm se acercado de perspectivas diferenciadas de aprendizagem musical para além dos muros da escola, em ambientes não formais (RECOVA, 2006). Elas têm demonstrado que independentemente de currículos, escolas de música e conservatórios, muitas pessoas continuam buscando exercitar sua musicalidade, aprendendo a tocar muito bem um instrumento, e se acercando dos meios necessários para isso, sem, muitas vezes, nem terem passado perto do portão das instituições socialmente responsáveis pelo ensino de música. Elas se utilizam de modos diferenciados de aprender, de acordo com suas necessidades e possibilidades, e buscam, por afinidade, acercarem-se de pessoas e estilos aos quais atribuem sentido verdadeiro. Delimitam o tempo de estudo, gastos, materiais, métodos, modos de aprender, e se responsabilizam por si mesmos em suas próprias trajetórias individuais. Muitos deles são hoje reconhecidos como músicos competentes e atuantes (RECOVA, 2006). Contudo, é interessante que também muitos desses mesmos músicos chegam por vezes á duvidar de suas próprias musicalidades por não possuírem uma educação formal, ou uma certificação escolar, de tão impregnada é a idéia da necessidade única da formação escolarizada na sociedade atual. Grupos diversos em comunidades que teriam um acesso mais difícil à educação formal, também têm procurado seu próprio caminho de expressão musical e meio às suas culturas, criando seus tipos e formas de expressão musical e suas identidades artísticas

Mesmo a internet, tem sido hoje ambiente de troca de conhecimento musical, ambiente este que se expande cada vez mais, ampliando a possibilidade de busca liberta dos cercos a que a escola submete a vivência da expressão musical. Ilich (1973) parecia antever a situação que começa a se instaurar nesse início de século XXI, nesse terceiro milênio. Trata-se de um novo contexto, onde, por meio da internet, abrem-se possibilidades de novos diálogos entre diversos contextos, sem limite de distância, e de agrupamento por interesses. Cursos não presenciais, salas de bate papo, discussões via internet, informações em tempo real, e ainda, autonomia e administração pessoal do conhecimento que se deseja adquirir. Já não estaria acontecendo uma rápida mudança,

e que colocaria em cheque o saber estagnado, e que desconsidera as reais necessidades da vida?

Para Postman (2003), a tecnologia poderia levar a uma maior liberdade em relação à busca do conhecimento, e de agrupamentos igualmente livres, com base em reciprocidades sobre o que se deseja aprender. Isto não significa, em hipótese alguma, a morte da figura do professor, já que sempre haverá pessoas que, por sua experiência possam partilhá-la. Crê-se ainda, que a partir de livres organizações em torno dos conhecimentos, e que possuam maior sentido para quem os compartilha se possam partilhar também problemas e soluções de ordem social. Aprendizagem não pode ser algo compartimentalizado, fragmentado, hierarquizado e mensurável. Para o autor, a idéia de uma escola consistiria em indivíduos que deveriam aprender em um ambiente onde as necessidades individuais existiriam em função do interesse do grupo. Assim, a função da sala de aula seria a de interligar indivíduos, em função da necessidade da coesão de grupos.

PALAVRAS finais

Assim, a escola se depara hoje com inúmeros desafios. Ilich afirma (1973) que a escola apenas oportuniza instrução, porém, não garante aprendizagem efetiva. A maior parte dos conhecimentos significativos para os indivíduos acontece fora da escola. Desescolarizar o conhecimento e a aprendizagem pode não parecer uma tarefa tão fácil assim, e parece algo altamente subversivo a primeira vista. Mas crê-se que Ilich (1973) indica caminhos economicamente viáveis para reestruturação desse sistema.. Tal caminho, de acordo com o autor, passaria pela reutilização dos espaços escolares, nas bases de agrupamento por interesses, pela concessão de créditos para todos para que possam acessar os conhecimentos que lhes interessam, e que seriam ampliados e utilizados de acordo com as necessidades pessoais. Talvez fosse uma forma mais legítima de se viver em sociedade.

As mudanças estão aí. Elas já começaram a transformar a vida da escola, dos alunos, dos professores e da sociedade em geral. Resta à comunidade escolar analisar aonde chegamos com o modelo secular de escola instituída em nossa sociedade, e, ainda como situar o conhecimento em meio a tais mudanças. Deste modo, o único fator educativo é o papel do professor como organizador do meio social. O processo educativo é um ato constante de criação, que deve ser orientado para o cultivo da vida. Por isso, professores devem estar imbuídos em partilhar a vida como ato criativo, buscando resolver as questões da vida.

REFERÊNCIAS

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

GOULD, Stephen. **A falsa medida do homem**. Martins Fontes, 2003.

ILICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1973.

POSTMAN, Neil. **O fim da educação**: Redefinindo o valor da escola. Rio de Janeiro, Graphia, 2003.

RECOVA, Simone. **Aprendizagem do músico popular**: um processo de percepção através dos sentidos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006, 160p.

TUNES, Elizabeth e BARTHOLO; Roberto. (TACCA, Carmem, org). O trabalho pedagógico na escola inclusiva. Em **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: 2006, pp. 129-148.

VIGOTSKI, Lev. Semionovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)