

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Brigitta Calloni

**DESENVOLVIMENTO DA TÉCNICA DE MÃO ESQUERDA  
DO VIOLINO: uma análise da literatura pedagógica a partir  
da psicologia histórico-cultural**

Porto Alegre

2023

Brigitta Calloni

**DESENVOLVIMENTO DA TÉCNICA DE MÃO ESQUERDA  
DO VIOLINO: uma análise da literatura pedagógica a partir  
da psicologia histórico-cultural**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Música. Área de concentração: práticas interpretativas.

Orientador: Prof. Dr. Fredi Gerling

Porto Alegre

2023

### CIP - Catalogação na Publicação

Calloni, Brigitta

Desenvolvimento da técnica de mão esquerda do violino: uma análise da literatura pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural / Brigitta Calloni.

-- 2023.

159 f.

Orientador: Fredi Gerling.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, , Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Técnica violinística. 2. Pedagogia do violino. 3. Pedagogia da performance musical. 4. Psicologia histórico-cultural. I. Gerling, Fredi, orient. II. Título.

Brigitta Calloni

**DESENVOLVIMENTO DA TÉCNICA DE MÃO ESQUERDA  
DO VIOLINO: uma análise da literatura pedagógica a partir  
da psicologia histórico-cultural**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Música. Área de concentração: práticas interpretativas.

Orientador: Prof. Dr. Fredi Gerling

Aprovada em 01 de agosto de 2023



---

Prof. Dr. Fredi Gerling – Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Teixeira Antunes dos Santos - UFRGS

---

Prof. Dr. Edson Queiroz de Andrade – UFMG

---

Prof. Dr. Thiago Xavier de Abreu – UNESP

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela oportunidade que me foi concedida de percorrer mais esta etapa de formação nesta instituição. Meu muito obrigada aos professores do programa, especialmente ao meu orientador, professor Fredi Gerling, e à professora Cristina Caparelli Gerling pelos valiosos ensinamentos e pela confiança depositada em meu trabalho.

Aos membros da banca de defesa, professores Regina Teixeira Antunes dos Santos, Edson Queiroz de Andrade e Thiago Xavier de Abreu pelas importantes contribuições ao meu trabalho.

Ao meu companheiro Camilo da Rosa Simões pelo constante apoio, pelas inestimáveis trocas sobre o tema de minha pesquisa que ajudaram a dar forma a este trabalho e pela criteriosa revisão.

À minha mãe, Gisela Ranck, por ser uma das minhas primeiras leitoras e também revisora, pelo incentivo e por se ocupar tantas vezes do nosso querido Pedro para que eu pudesse estudar e escrever.

Ao meu filho Pedro pela parceria, pela paciência e compreensão pela minha indisponibilidade durante este período de estudos, e por me inspirar a fazer meu melhor.

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. (MARX; ENGELS; 2007, p. 537-538)

## RESUMO

Nesta tese defendemos que o desenvolvimento técnico ao violino está ligado ao desenvolvimento de funções psíquicas superiores e à aquisição de conceitos. Através das lentes da psicologia histórico-cultural, analisamos o desenvolvimento técnico, com foco na técnica de mão esquerda, a partir dos aportes da literatura técnico-pedagógica para o violino, buscando encontrar raízes comuns aos problemas abordados por diferentes autores e a suas propostas de trabalho para a aquisição do domínio da técnica de mão esquerda. Na pedagogia da performance musical o desenvolvimento da técnica, conjunto de habilidades relacionadas à atuação motora e postural do instrumentista, ocupa um lugar central. O desenvolvimento destas habilidades, por sua vez, requisita e ao mesmo tempo produz certo desenvolvimento no plano psíquico. Expusemos a formulação da teoria histórico-cultural por Lev Vigotski a fim de esclarecer o ponto de partida ontológico e epistemológico desta perspectiva em relação ao desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas dos indivíduos. Compreendemos que tanto as habilidades motoras e posturais quanto os processos psíquicos relacionados com a performance ao violino são aquisições culturais de caráter histórico. A partir da exposição das bases fundamentais dessa perspectiva teórica, intentamos transpor seus postulados para a área do desenvolvimento da técnica violinística, localizando os processos que caracterizam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores também no desenvolvimento técnico, traçando, em especial, paralelos entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento musical. Apoiamo-nos nos aportes de Alexei Leontiev acerca da estrutura da atividade humana, que oferecem um paradigma teórico apropriado para abordar os problemas referentes às ações motoras complexas. Discutimos a importância da aquisição de conceitos e sua ligação com os processos atencionais e perceptivos para o desenvolvimento técnico. Abordamos características das funções psíquicas sensação, percepção, memória e imaginação e seu papel na aquisição da técnica violinística.

**Palavras chave:** Técnica violinística. Pedagogia do violino. Pedagogia da performance musical. Psicologia histórico-cultural.

## ABSTRACT

In this thesis, we argue that technical development on the violin is linked to the development of higher mental functions and the acquisition of concepts. Through the lens of historical-cultural psychology, we analyze the technical development, focusing on left-hand technique, based on the contributions of the technical-pedagogical literature for the violin, seeking to find common roots to the problems addressed by different authors and their proposals for work to acquire mastery of the left-hand technique. In the pedagogy of musical performance, the development of technique, a set of skills related to the instrumentalist's motricity and posture, occupies a central place. The development of these skills, in turn, requires and at the same time produces a certain development on the psychological level. We expound the formulation of the cultural-historical theory by Lev Vygotsky in order to clarify the ontological and epistemological starting point of this perspective concerning the development of the typically human capacities of individuals. We understand that both the motor/postural skills and the psychic processes related to violin performance are cultural acquisitions of a historical nature. From the exposition of the fundamental bases of this theoretical perspective, we intend to transpose its postulates to the area of the development of violin technique, locating the processes that characterize the development of higher mental functions also in technical development, tracing, in particular, parallels between the development of language and musical development. We rely on Alexei Leontiev's contributions on the structure of human activity, which offer an appropriate theoretical paradigm to address problems related to complex motor actions. We discuss the importance of concept acquisition and its connection with attentional and perceptive processes for technical development. We address characteristics of the mental functions sensation, perception, memory and imagination and their role in the acquisition of violin technique.

**Keywords:** Violin technique. Violin pedagogy. Musical performance pedagogy. Cultural-historical psychology.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exercícios em cordas duplas para a fôrma de mão (VAMOS, 2012, p.5)	60
Figura 2 – Exercícios para a mudança de posição (YOST, 1928, p. 3).....	61
Figura 3 – Exercício para a preparação de passagens descendentes (FISCHER, 1997, p. 131) .....	64
Figura 4 – Prelúdio da Partita n. 3 para violino solo BWV 1006, compassos 17-19 (BACH, 1958, p. 54, adaptado) .....	74
Figura 5 – Estudo n. 5 Op. 35 de Dont compasso 1 (BRON, 1998, p.10) .....	75
Figura 6 – Preparação da mão esquerda para o estudo n. 5 Op. 35 de Dont (BRON, 1998, p.10) .....	76
Figura 7 – Exercícios para a destreza dos dedos da mão esquerda (SCHRADIEK, 1986, p. 2) .....	78
Figura 8 – Escala de sol maior com um bordão de corda solta (RICCI, 2002, p. 5)..	94
Figura 9 – Escala de lá maior com um bordão alternando entre nota presa e corda solta (RICCI, 2002, p. 12).....	95
Figura 10 – Sequência de exercícios para a construção de uma escala em posição (RICCI, 2002, p. 16) .....	95
Figura 11 – Exercício para a independência do polegar (FISCHER, 1997, p. 91) ..	114
Figura 12 – Exercício para a conscientização do local do dedo que contata a corda (FISCHER, 1997, p. 94) .....	116
Figura 13 – Exercício para o alcance da fôrma de mão (FISCHER, 1997, p. 95) ...	117
Figura 14 – Exercícios de extensão dos dedos da mão esquerda (FLESCH, 2021, p. 12) .....	118
Figura 15 – Exercícios para a fôrma de mão abrangendo o intervalo de quinta (RICCI, 2002, p. 21) .....	119
Figura 16 – Exercícios que dividem o espelho em intervalos iguais (HANSEN, 1997, p. 10) .....	143
Figura 17 – Exercícios de intervalos simétricos a partir de uma nota central (HANSEN, 1997, p. 21) .....	143

Figura 18 – Exercícios em cordas duplas para a fôrma de mão (VAMOS, 2012, p. 5)  
.....148

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	13
1.1 UMA PROPOSTA PARA A ABORDAGEM DA LITERATURA PEDAGÓGICA DO VIOLINO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	18
1.2 OBJETIVOS .....	22
1.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO .....	27
2. VIGOTSKI E A ELABORAÇÃO DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL ....	29
2.1 PSIQUISMO COMO SISTEMA INTERFUNCIONAL E A GÊNESE DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES .....	38
2.1.1 Superando as dicotomias entre biologia <i>versus</i> metafísica e natureza <i>versus</i> meio .....	39
2.1.2 Signos, linguagem e a capacidade de fazer história .....	40
2.1.3 Desenvolvimento histórico das funções psíquicas superiores.....	45
2.2 DESENVOLVIMENTO ONTOGENÉTICO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES.....	48
2.2.1 Desenvolvimento da linguagem .....	54
2.2.2 Pensamento lógico/abstrato e conceito.....	56
3. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO REFERENCIAL NA ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO TÉCNICO AO VIOLINO.....	58
3.1 INTER-RELAÇÃO ENTRE OS PROCESSOS DE DIFERENCIAÇÃO, IMITAÇÃO E PERCEPÇÃO NO APRENDIZADO DO VIOLINO .....	62
3.2 ATIVIDADE, AÇÃO E OPERAÇÃO.....	69
3.2.1 A automatização e o agrupamento de ações .....	72
3.2.2 Galamian e a relação entre comportamento e ação mental; ação consciente <i>versus</i> operação automatizada .....	76
3.2.3 O desenvolvimento perceptivo como produto da atividade .....	80

3.3 O PAPEL DOS CONCEITOS E A DIALÉTICA DO EXTERNO <i>VERSUS</i> INTERNO NA AQUISIÇÃO DA TÉCNICA VIOLINÍSTICA.....	82
3.3.1 Processos atencionais e seu papel no desenvolvimento técnico .....	86
3.3.2 A separação da totalidade em partes como recurso analítico e expositivo; conceito e seu papel no desenvolvimento técnico .....	88
3.3.3 Conceitos espontâneos e conceitos científicos no contexto do desenvolvimento técnico.....	93
3.4. IMAGINAÇÃO .....	97
3.4.1 A correlação de Galamian e a imaginação musical na performance.....	98
4 SENSACÃO, PERCEPÇÃO, MEMÓRIA E SEU PAPEL NA TÉCNICA DE MÃO ESQUERDA .....	102
4.1 SENSACÃO E PERCEPÇÃO.....	102
4.2 RICCI E OS PROBLEMAS DA PERCEPÇÃO AUDITIVA NA PRÁTICA DO VIOLINO.....	106
4.3 PROBLEMAS DO DESENVOLVIMENTO MOTOR E POSTURAL DA MÃO ESQUERDA NA ABORDAGEM DO VIOLINO: POSICIONAMENTO DA MÃO, DO POLEGAR E DOS DEDOS .....	110
4.4 MEMÓRIA .....	130
4.4.1 Retenção, reprodução, representações .....	131
4.4.2 Orientação espacial no espelho e afinação.....	134
CONCLUSÃO.....	150
REFERÊNCIAS.....	154

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se originou de indagações relacionadas tanto à minha trajetória pessoal no estudo do violino quanto à minha experiência pedagógica. Minha história como estudante de violino foi marcada por duas fases bastante distintas, uma na infância e outra na fase adulta. Comecei a estudar violino aos cinco anos, porém aos dez deixei de lado este instrumento, mantendo por alguns anos o estudo do piano, sem pretensões de seguir uma carreira musical. Voltei a me dedicar ao violino apenas aos dezessete, ingressando no ano seguinte no curso de bacharelado em violino na UFRGS. Apesar de possuir uma bagagem de conhecimento musical e alguma intimidade com o violino, acumuladas nos anos de aprendizado na infância, ao ingressar no ensino superior eu não possuía consciência de questões elementares da técnica. Meu fazer musical se dava através de ações que eu não saberia explicar, não havia método ou planejamento em meu estudo e me faltavam ferramentas para apreender os aspectos que me diferenciavam de violinistas claramente mais hábeis do que eu e, conseqüentemente, de vislumbrar maneiras de melhorar. Gradualmente foi se tornando claro para mim que me faltava técnica – o saber *como* realizar as ações, com um aprofundamento sobre *que* ações são essas, que me levaria aos resultados musicais almejados. A partir deste entendimento concentrei meus esforços em conscientemente guiar meu desenvolvimento técnico.

Mais recentemente, fui professora de violino em dois projetos sociais, UNISINOS – Vida com Arte e IPDAE (Instituto Popular de Arte e Educação), nos quais trabalhei com crianças e adolescentes. Tratava-se principalmente de alunos iniciantes, além de alguns que já tinham contato com o instrumento há mais tempo, mas encontravam-se ainda em estágios bastante elementares do aprendizado. Estas experiências me fizeram repensar minha própria trajetória. Certas questões que para mim eram evidentes no período em que busquei assumir o controle de meu desenvolvimento não necessariamente o eram para os meus alunos. Se tornou claro para mim que o aprendizado técnico se ancora em certos entendimentos musicais. Neste ponto, eu pude observar como o processo de meus alunos se diferenciava do meu: enquanto eu, já adulta, direcionei meu desenvolvimento técnico a partir de certo conhecimento musical já sedimentado, os jovens a quem eu ensinava precisavam justamente formar, juntamente com as habilidades técnicas, todo um corpo de conhecimento musical, como aprender a reconhecer as relações intervalares do

sistema tonal, perceber os agrupamentos de sons como formas musicais a exemplo de motivos, frases, ou seções e, em suma, se apropriar de inúmeras convenções culturais que permeiam a música ocidental. Percebi, além disso, que o processo de estar perenemente buscando aperfeiçoamento técnico representa nada mais do que uma continuidade daquele primeiro momento de aprendizado, pois as mesmas questões técnicas que se apresentam para os violinistas profissionais na performance do repertório solo, orquestral ou camerístico se encontravam, em estado germinal, nos desafios enfrentados pelos alunos iniciantes desde suas primeiras abordagens ao instrumento.

Ao ingressar no doutorado, eu desejava compreender melhor o processo de desenvolvimento musical dos violinistas e, em especial, investigar as relações entre desenvolvimento da técnica instrumental e desenvolvimento da musicalidade nos seus aspectos perceptivos, conceituais, imagéticos e expressivos. Existe habitualmente um descompasso entre a intenção e a performance na prática do violinista. O violinista estuda violino justamente com vistas a construir uma ponte entre suas possibilidades de performance imediatas e um resultado musical concebido idealmente. Este descompasso entre intenção e ação leva, porém, a um entendimento no senso comum de que a representação mental – a imagem daquilo que se busca produzir sonoramente no instrumento – seria o ponto de partida primordial na performance.

A afirmação, comum na experiência cotidiana do estudante de violino, de que é necessário imaginar o som antes de tocar, exemplifica a noção do senso comum de que a intenção musical precede a própria habilidade de performance. Passagens como a seguinte na literatura pedagógica do violino corroboram este entendimento:

“Boa afinação também depende da capacidade de ouvir [internamente] uma nota que vai ser tocada de antemão, e de uma viva pré-concepção da sensação física de tocar esta nota – sua localização, distância, direção e ‘sensação’ – em relação àquelas que você já está tocando no momento. [...] Devem ser mantidos incessantemente padrões incorruptivelmente altos em relação à afinação, e comparados – conforme a medição do ouvido – com cada sucessão de notas tocadas.”<sup>1</sup> (GERLE, 2009, p. 37, tradução nossa)

---

<sup>1</sup> Good intonation also depends on being able to hear the pitch of a coming note in advance and on a vivid preconception of the actual physical sensation of playing that note – its location, distance, direction and ‘feel’ – in relation to those you are already playing. [...] Incorruptibly high mental standards of intonation must be guarded unceasingly and be compared – as measured by the ear – with every succession of notes.

Se o estudante pode representar na sua consciência o que gostaria de ouvir, restaria a aprendizagem dos meios para fazê-lo, ou seja, os expedientes técnicos na forma de movimentos que tornam essa realização possível. O desenvolvimento da técnica se daria, nessa perspectiva, como o resultado de uma atividade de fazer essa mediação entre intenção e ato.

No entanto, a partir de minha própria experiência e da observação de meus alunos, a questão não se apresentava tal qual uma via de mão única. O caminho da conquista de habilidades não parecia ser unicamente o da intenção musical levando ao desenvolvimento técnico, através do empenho em dar conta das demandas de uma imaginação criativa, apesar de este ser inegavelmente um movimento elementar do desenvolvimento do violinista. O que me parecia estar em jogo no decurso do desenvolvimento de habilidades técnicas era o próprio desenvolvimento perceptivo, imagético e intelectual ligado ao fazer musical. Os ganhos em habilidades técnicas pareciam não apenas um produto da ação direcionada a um objetivo sonoro idealizado, mas os propulsores de uma percepção mais aguçada e da construção das imagens sonoras ligadas à prática do violino.

Presumir a existência da imagem sonora como impulso primordial à ação equivale, em última análise, a dizer que a ideia precede a existência material: e antes mesmo que fosse possível para mim formular desta maneira o problema, este entendimento acerca do fazer musical e do desenvolvimento ao violino me incomodava. Uma perspectiva assim, idealista, mistifica conquistas técnicas, podendo levar inclusive a concepções essencialistas das habilidades musicais e que negam a possibilidade do ensino de parte destas habilidades, posição confortavelmente adotada por aqueles que não querem ou não veem a necessidade de buscar as raízes dos problemas do ensino e da aprendizagem musicais.

Na minha experiência de estudante, me incomodavam as orientações ou comentários a respeito do imaginar, pois era evidente para mim que não era possível imaginar o que não se conhece em alguma medida. Ao longo dos anos, certo fenômeno se tornou significativo para mim. Se um professor me incitava a imaginar o que eu gostaria de ouvir, nada de muito definido me passava pela cabeça. Porém, conforme minha técnica evoluía, novas possibilidades sonoras se descortinavam, que antes não eram sequer percebidas, a não ser por uma vaga sensação: “isto soa bem”, “essa pessoa toca bem”. Aos poucos ia ficando claro, por exemplo, que o som de uma

arcada possui um início, meio e fim; as características sonoras de cada nota adquiriam mais detalhes.

Dois episódios em particular que me levaram a questionar a primazia da intenção musical sobre a técnica ficaram vivamente impressos em minha memória. Durante uma masterclass com o violinista Shmuel Ashkenasi, o professor me apontou o seguinte problema, que me passava completamente despercebido: cada nota que eu tocava não começava com um ataque claro, e sim com uma “barriga”. Era um problema ligado à minha técnica de arco, pois o ataque da arcada não iniciava com uma velocidade suficiente. Este problema não poderia ser resolvido apenas através de imaginar o som adequado antes de realizar a arcada, pois eu não era ainda capaz de imaginá-lo. Na verdade, eu não conhecia propriamente esse som do ponto de vista de quem está com o violino logo abaixo do rosto e não tinha clareza acerca dos atributos de um som básico considerado adequado. O ataque precisava ser mais definido e, para tanto, era necessário um movimento mais ágil logo no início da arcada. Após esta aula, o problema ficou claro para mim, significando um grande avanço não só a nível técnico, mas perceptivo, ou seja, eu passei a perceber nitidamente a diferença entre uma sonoridade adequada e outra não adequada naquele contexto, para além da vaga sensação de insatisfação com meu próprio som.

Outra importante contribuição neste sentido veio de Natalia Alenitsyna, violinista que me apontou, durante uma masterclass, que antes da mudança de arco na ponta meu som diminuía e eu não produzia a conexão necessária com a nota seguinte para que uma passagem soasse legato e que a frase não fosse interrompida. Este era mais um aspecto da minha condução de arco que não apenas eu não sabia realizar tecnicamente, mas de fato não percebia auditivamente de maneira definida. Naquele momento, eu sequer conseguiria descrever o que ocorria em termos sonoros entre uma e outra nota. A solução apontada pela professora é que o arco deveria ser conduzido muito lentamente no momento chave da troca de direção do arco para possibilitar maior controle e evitar qualquer impureza, compensando com mais pressão para que o som não diminuísse neste momento. Esta solução técnica não apenas me ajudou a realizar um objetivo sonoro, mas também a aprofundar minha capacidade de perceber auditivamente um problema recorrente na minha performance que antes possuía contornos vagos e indefinidos, e de formar uma representação mental de como deveria soar a mudança de arco no legato, qual era o processo físico que ocorria e qual era a sensação da movimentação necessária para

isso. A partir destas e de outras experiências semelhantes, tornou-se claro que a técnica era um fator fundante da minha própria capacidade perceptiva e expressiva, e não meramente um meio para concretizar um produto sonoro que estaria pronto de antemão na minha imaginação.

No intuito de conhecer mais a fundo os recursos técnicos, busquei a partir de certo momento conhecer os livros da pedagogia do violino. A literatura pedagógica do violino foi e continua sendo para mim um potente guia nos estudos, fornecendo ideias de exercícios para sanar diferentes problemas e, mais do que isso, apontando para problemas que eu não havia antes identificado e mostrando questões da técnica por vieses pelos quais eu não havia pensado. Frente a essa impressão pessoal, me chama a atenção o fato de estas obras não serem sistematicamente utilizadas como material básico ou de apoio no ensino de violino. Na maior parte das escolas de música, conservatórios e universidades o ensino se caracteriza pelo seu caráter oral e pouco fundamentado em obras teóricas, incluindo aportes no campo da pedagogia, da teoria e história da música e as próprias obras da pedagogia do violino, sendo fortemente centrado na transmissão direta entre professor e aluno, adquirindo um caráter bastante pessoal. São comuns as menções a “genealogias” de professores, através das qual conhecimentos são passados adiante de geração em geração, pressupondo a existência de maneiras de tocar características de determinado grupo ou determinada linhagem de violinistas, por vezes denominadas de “escolas”.

Como consequência deste caráter fortemente oral e do escasso debate acadêmico acerca dos problemas da técnica, é característico do nosso meio tratar diferenças entre escolas de violino como questões meramente subjetivas de diferença de opiniões. Por outro lado, se existe a tendência no meio musical de não utilizar sistematicamente a literatura pedagógica nos processos de aprendizado, certas obras, como Flesch ou Galamian, são ocasionalmente tratadas de forma quase dogmática. Meu interesse ao iniciar este trabalho era discutir as ideias dos autores da pedagogia do violino num sentido de buscar regularidades presentes no desenvolvimento do violinista e problemas comuns à maioria dos violinistas, que podem ser extraídos mesmo de abordagens eventualmente contrastantes entre si.

Uma questão que me inquietava acerca destas obras é a ausência nelas de um lastro teórico para discutir os problemas do desenvolvimento técnico e musical. Me parecia que os problemas do aprendizado do violino precisariam ser abordados a partir da pedagogia, ciência dedicada às questões do ensino e da aprendizagem, ou

tomando como base as propriedades dos processos mentais que fundamentam o desenvolvimento de qualquer atividade humana, portanto a partir de aportes da psicologia. Por isso, decidi que o caminho para realizar este trabalho seria aproximar os problemas pedagogia do violino a uma teoria que permitisse uma discussão bem embasada das contribuições desta literatura especializada. Entrei em contato com a base teórica aqui utilizada por vias indiretas e bastante por acaso. Em um primeiro momento, acessei textos da pedagogia histórico-crítica, fundada pelo prof. Dermeval Saviani, e em seguida conheci o trabalho da profa. Lígia Márcia Martins, afiliada à pedagogia histórico-crítica, que sintetiza o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir dos autores da psicologia soviética<sup>2</sup>, principalmente da psicologia histórico-cultural. Nas contribuições de Lev Vigotski, Alexander Luria, Alexei Leontiev e Serguei Rubinstein, encontrei a fundamentação teórica que forneceu uma chave de leitura para as questões que me intrigavam – os processos psicológicos subjacentes ao desenvolvimento técnico dos violinistas.

### 1.1 UMA PROPOSTA PARA A ABORDAGEM DA LITERATURA PEDAGÓGICA DO VIOLINO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

O projeto inicial deste trabalho surgiu a partir do desejo de valorizar e ao mesmo tempo avaliar criticamente a literatura pedagógica do violino. A pedagogia da performance musical<sup>3</sup> baseia-se largamente na relação professor-aluno, seguindo um modelo que remonta a tradições anteriores mesmo ao nascimento dos conservatórios, mantendo muitos aspectos de transmissão oral do conhecimento. Não obstante, desde o século dezoito pedagogos do violino expõem suas ideias acerca da prática e ensino do instrumento em tratados e outros materiais pedagógicos. Estes textos especializados condensam o saber sistematizado sobre a prática e a aprendizagem do instrumento.

A princípio nosso objetivo era analisar o conteúdo pedagógico deste material a fim de revelar etapas e processos do desenvolvimento técnico dos violinistas, bem como as características de uma técnica considerada avançada nesta tradição,

---

<sup>2</sup> A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas foi uma união federativa formada por quinze estados nacionais diferentes, resultado da revolução socialista russa de 1917. A URSS existiu de 1922 até 1991.

<sup>3</sup> Fausto Borém (2006) e Sonia Ray (2015) conceituam a pedagogia da performance musical como campo multidisciplinar que abrange os problemas e as bases teóricas do ensino e aprendizagem de habilidades necessárias para a performance musical. Utilizamos este termo para caracterizar, de forma geral, o campo no qual se insere o presente trabalho.

presumindo que o cotejamento de contribuições de diferentes autores permitiria chegar a alguns consensos. Não visávamos, no entanto, uma simples comparação entre perspectivas similares ou diferenciadas, e sim uma busca por aspectos subjacentes ao desenvolvimento técnico, suas raízes.

Carl Flesch (2000) coloca no âmbito da técnica “o desenvolvimento da ‘mecânica’ de ambos os braços ao máximo grau possível, com o propósito de produzir tudo o que for possível no violino de uma maneira infalivelmente segura”<sup>4</sup> e a utilização destas habilidades “para executar e superar as dificuldades técnicas específicas contidas em uma obra musical.” (FLESCH, 2000, p.1, tradução nossa)<sup>5</sup>. Ivan Galamian (2013) admite que a técnica envolve não apenas questões mecânicas, mas também psíquicas:

Técnica é a habilidade para *dirigir mentalmente e executar fisicamente* todos os movimentos das mãos, braços e dedos esquerdos e direitos necessários para tocar.<sup>6</sup> (GALAMIAN, 2013, p. 5. Tradução nossa, grifo nosso)

Além destes que são os aspectos principais a que se refere o conceito de técnica na pedagogia do violino, podemos apontar que a técnica está sempre relacionada a problemas de ordem estética e das expectativas em nosso meio cultural em torno da performance ao violino. As definições de Flesch e Galamian também não abarcam certas questões que não são aquelas diretamente associadas à ideia de técnica violinística, mas que são essenciais ao seu desenvolvimento: as capacidades perceptivas do violinista, principalmente relativas à percepção auditiva, e o aprendizado de categorias teóricas. Constatamos que a primeira tarefa na análise do desenvolvimento da técnica violinística consiste em identificar suas diferentes facetas. Podemos apontar que o desenvolvimento técnico se desdobra nos campos:

1) das habilidades motoras envolvidas na realização dos processos físicos necessários à performance, como a maneira com que a crina fricciona a corda, as regiões do arco a serem usadas, os locais onde a corda precisa ser pressionada para produzir as alturas, entre outros;

---

<sup>4</sup> [...] the development of the “mechanics of both arms to fullest possible degree achievable for the purpose of producing all that is possible on the violin in a faultlessly reliable manner.

<sup>5</sup> When we utilize these aquired abilities to execute and overcome the specific technical difficulties which are contained in a musical work, we are dealing with applied technique.

<sup>6</sup> Technique is the ability to direct mentally and to execute physically all of the necessary playing movements of the left and right hands, arms and fingers.”

2) das habilidades que podemos aglutinar em um amplo campo da percepção. As diversas instâncias perceptivas permitem ao indivíduo fazer sentido do meio circundante. No caso do violinista, assumem centralidade a percepção dos sons, a sensação tátil e a propriocepção – consciência espacial do próprio corpo e de seus movimentos;

3) do aprendizado teórico de categorias conceituais que organizam a prática do instrumentista de acordo com a tradição consolidada na música ocidental e, mais especificamente, no meio violinístico da atualidade, que abrangem conceitos generalizadores de tipos específicos de sonoridades e/ou procedimentos físicos e motores realizados para atingir determinada sonoridade.

Considerando as três áreas apontadas, as habilidades motoras, perceptivas e conceituais, entendemos que o componente psíquico, organizador de toda a atividade humana, é fundamental na análise do desenvolvimento técnico. Desta forma, verificamos a necessidade de abordar as contribuições dos pedagogos através das lentes de uma base teórica que abrangesse o desenvolvimento cognitivo do ser humano, ou seja, de uma teoria psicológica. Nesta busca, mostrou-se que a teoria adotada implicaria na tomada de posição em relação a concepções do psiquismo humano e suas premissas ontológicas fundamentais. Escolhemos lastrear nossa análise na psicologia histórico-cultural devido à nossa afinidade com seu ponto de partida filosófico-epistemológico, o materialismo histórico-dialético.

Encontramos na psicologia histórico-cultural um ferramental categórico pertinente ao desenvolvimento musical e ainda pouco explorado no campo da pedagogia da performance. Através do desvelamento dos processos típicos do desenvolvimento humano e das funções psíquicas superiores esta abordagem teórica permite iluminar variados aspectos do desenvolvimento técnico postulados na literatura pedagógica. As funções psíquicas formam um conjunto de instâncias mediadoras do indivíduo com o seu meio, como sensação, percepção, atenção, memória, dentre outras. As funções psíquicas *superiores* são resultado do processo de aculturação, emergindo especificamente no ser humano a partir de uma base biológica como produto da apropriação da cultura através do convívio social. Como não encontramos trabalhos anteriores que abordassem a pedagogia da performance musical a partir da perspectiva histórico-cultural, apresentou-se a necessidade de argumentar em favor da possibilidade e pertinência da utilização desta corrente teórica na compreensão do desenvolvimento técnico. Este trabalho tomou forma, então, como

uma exploração das aproximações entre psicologia histórico-cultural e pedagogia da performance musical, num esforço de elaborar contribuições para a compreensão dos processos e problemas típicos do desenvolvimento da técnica de mão esquerda do violinista.

A mão esquerda é responsável primordialmente por produzir as alturas das notas musicais no violino, dependendo de uma orientação espacial no espelho<sup>7</sup>, indissociavelmente ligada à percepção auditiva. No desenvolvimento da técnica de mão esquerda estão envolvidas complexas relações entre as ações motoras que precisam ser realizadas pelo violinista e um campo imagético sonoro que serve de referência à condução destas ações, dependendo, ao mesmo tempo, da sua capacidade de perceber e discriminar os diferentes sons. Diversos problemas não menos importantes na prática violinística em nível profissional derivam desta questão fundamental, em razão da complexidade dos posicionamentos e movimentos corporais requeridos na performance do repertório tradicional. A performance deste repertório demanda uma atuação do aparelho motor altamente complexa e organizada no tempo, sempre mediada e guiada pelas capacidades perceptivas do violinista.

Os temas tratados na literatura pedagógica do violino abrangem toda a gama de problemas característicos da performance instrumental, como explicações acerca de maneiras de posicionar o corpo, segurar o violino e o arco; sonoridades a serem extraídas do instrumento e diferentes golpes de arco como *détaché*, *martelé* ou *spiccato*; considerações acerca da afinação e propostas de procedimentos práticos para alcançá-la; sugestões de exercícios que visam desenvolver os movimentos necessários para uma boa execução técnica, bem como para sanar eventuais deficiências; assuntos ligados à estética e tradições de performance; entre outros. Desta miríade de temas, escolhemos focalizar o desenvolvimento da técnica de mão esquerda em razão da dependência mais aparente aí presente entre a capacidade perceptiva do violinista e o desenvolvimento de suas habilidades motoras. O vínculo entre técnica e percepção, memória, e psiquismo de maneira geral, apesar de presente de maneira generalizada no desenvolvimento técnico, se faz mais óbvio em relação à afinação, problema para o qual existem parâmetros bem definidos – as notas musicais e suas relações intervalares –, conceitos estabelecidos na teoria da música

---

<sup>7</sup> O espelho é a região do instrumento sobre a qual estão dispostas as cordas e onde o violinista dedilha as notas. Com os dedos da mão esquerda a corda é pressionada em certo ponto, causando a diminuição do comprimento da corda e a subsequente mudança na altura produzida.

tonal, elementares no aprendizado do violino desde o princípio. A afinação segue, não obstante, sendo um problema mesmo a nível profissional, como atestam as publicações que servem de referência para este trabalho e que se debruçam sobre este tema. Investigar o desenvolvimento técnico da mão esquerda oferece, assim, um recorte privilegiado para compreender a relação entre o desenvolvimento em sua faceta psicológica, isto é, das habilidades perceptivas e da formação de um imaginário sonoro, e aquilo que é aparente na performance. Justamente pelos motivos anteriormente elencados – a existência de conceitos claramente definidos no âmbito da teoria musical e a dependência mais evidente de certas capacidades perceptivas no desenvolvimento das habilidades motoras – é que encontramos na literatura da pedagogia do violino contribuições significativas e variadas abordando o problema da afinação, da orientação no espelho e da construção da técnica de mão esquerda em geral.

## 1.2 OBJETIVOS

Neste trabalho buscamos demonstrar como o desenvolvimento técnico ao violino está ligado às funções psíquicas superiores, a um tempo dependendo e promovendo seu desenvolvimento, como se desenrola através dos processos de diferenciação e de automatização de ações voluntárias, e como é mediado pela aquisição de conceitos. Analisamos o desenvolvimento da técnica de mão esquerda do violinista, descrito e proposto nas obras da literatura técnico-pedagógica do violino, à luz de processos e categorias apresentados na psicologia histórico-cultural. As questões técnicas abarcadas envolvem posicionamento do braço, mão e dedos esquerdos, mudanças de posição, afinação e mapeamento das distâncias entre as notas no espelho do violino, questões essas intimamente ligadas entre si. Abordamos também processos mais gerais que necessariamente conferem o pano de fundo para o desenvolvimento específico da técnica de mão esquerda, como a dissecação de passagens musicais em componentes técnicos isolados, estratégias de agrupamento, automatização de expedientes técnicos e maneiras de conceituar e pensar acerca de passagens musicais.

Baseamos esta pesquisa em publicações de cunho técnico-pedagógico voltadas para a prática e ensino do violino que consideramos representativas das ideias vigentes acerca da técnica violinística: de Carl Flesch, *The Art of Violin Playing*–

*vol. I* (2000), primeiramente publicado em 1923; de Ivan Galamian, *Principles of Violin Playing and Teaching* (2013) cuja primeira publicação data de 1962; de Raphael Bronstein, *The Science of Violin Playing* (1977); de Robert Gerle, *The Art of Practicing the Violin* (2009), publicado em 1983; de Ruggiero Ricci, *Left-Hand Technique* (2002), publicado pela primeira vez em 1989, e *Ricci on Glissando* (2007); de Terje Moe Hansen, *Modern Approach to Violin Virtuosity* (1997); de Simon Fischer, *Basics* (1997) e *The Violin Lesson* (2013); de Zakhar Bron, *The Art of the Etude* (1998); de Roland Vamos, *Exercises for the Violin in Various Combinations of Double-Stops* (2012); e de Rodney Friend, *Violin in Fifths* (2020). Outras obras pedagógicas também foram consultadas e são citadas apenas como exemplos ilustrativos.

Selecionamos títulos pertinentes aos assuntos que visamos abordar: o desenrolar do desenvolvimento técnico ao violino de forma mais geral e aspectos específicos envolvidos no desenvolvimento técnico da mão esquerda. Seus autores, renomados violinistas e pedagogos, foram professores em prestigiosas instituições de ensino musical, tais como Indiana University, Northwestern University, Julliard School, Peabody Institute, Mannes School of Music, Curtis Institute of Music, Mozarteum, Trinity College, Royal Academy of Music, Manhattan School of Music, Gildhall School of Music, Yehudi Menuhin School, Academia de Música Norueguesa, entre outras, sendo responsáveis por formar destacados violinistas do século vinte e da atualidade; gravaram discos em importantes gravadoras no cenário da música clássica, como EMI e Decca; são ou foram avaliadores de importantes competições de performance; foram ganhadores, e/ou seus alunos foram ganhadores de competições de performance. Flesch e Galamian se destacam por terem publicado as obras mais influentes nos círculos violinísticos da atualidade. Entendemos que as proposições dos autores refletem não somente sua prática individual como violinistas, mas a de uma larga experiência nas áreas artística e pedagógica, reunindo, dessa forma, dados significativos acerca da prática e da aprendizagem do violino em suas obras. A abrangência temporal dos livros pesquisados (de quase 100 anos entre a primeira e a última publicação) reflete a premissa de que a prática violinística, como subárea da música de concerto – englobando desde o repertório tocado até os contextos profissionais, sociais e culturais desta prática – mudou relativamente pouco, e a técnica instrumental, reflexo desta prática musical mais ampla, tampouco sofreu mudanças significativas.

Em concordância com um pressuposto metodológico central para Lev Vigotski

(1997), devemos buscar compreender um processo de desenvolvimento a partir do seu ponto mais elevado. Se nosso objeto é o desenvolvimento da técnica de mão esquerda ao violino em sua relação com as funções psíquicas superiores e nosso objetivo é apontar os caminhos deste desenvolvimento, mesmo que este caminho abranja diversas etapas intermediárias é necessário partir do fenômeno da técnica em seu estágio mais avançado. Os autores abordados descrevem e/ou propõem exercícios para a conquista de uma técnica avançada. Consideramos uma técnica avançada aquela que permite executar as obras do repertório tradicional adequadamente, de acordo com as expectativas no meio da música de concerto atuais, ou seja, uma técnica condizente com o nível esperado de um violinista profissional. Ricci (2007, p. 109, trad. nossa) comenta a esse respeito: “se sua afinação, som e ritmo são bons, então você já está tocando em um alto nível técnico”<sup>8</sup>. Isto se deve ao fato de que o repertório violinístico tradicional, que engloba obras como concertos para violino e orquestra, sonatas para violino e piano, peças virtuosísticas e peças para violino solo, compostas entre os séculos dezessete e vinte, tipicamente demanda um alto nível de controle técnico para sua execução.

As obras técnico-pedagógicas são heterogêneas em relação às formas de exposição de seu conteúdo. Flesch (2000) e Galamian (2013), por exemplo, são os únicos neste recorte cujo objetivo foi apresentar uma visão geral da prática do violino. Eles descrevem as características de uma boa técnica – assim como erros e problemas comuns – e explicam as inter-relações entre certos aspectos da técnica; o foco não é, no entanto, mostrar um passo a passo para o desenvolvimento técnico em seus vários aspectos, por mais que por vezes se refiram a procedimentos como exercícios ou apresentem instruções para o uso de materiais específicos de estudo. Já a estratégia de Fischer (1997) e Vamos (2012) é justamente proporcionar caminhos práticos para o desenvolvimento através de exercícios, sem introduzir tópicos em uma narrativa geral acerca da técnica, como fazem Flesch e Galamian. Outros autores, como Bronstein (1977), Bron (1998), Gerle (2009), Hansen (1977), Ricci (2002; 2007) e Friend (2020) se encontram em algum ponto entre estes dois polos de desenvolver um fio condutor para apresentar as propostas pedagógicas e a descrição de procedimentos práticos.

Os autores desta literatura não se apoiam em teorias psicológicas ou

---

<sup>8</sup> If your intonation, sound, and rhythm are good, then you are already playing at a high technical level.

pedagógicas. Seus apontamentos pedagógicos e psicológicos baseiam-se em suas próprias observações e nas tradições já sedimentadas no meio da pedagogia do violino. Tampouco há sempre uma unidade conceitual na abordagem dos problemas técnicos: os autores discutem os processos de aprendizagem da técnica usando um vocabulário e uma perspectiva por vezes idiossincráticos. A investigação do desenvolvimento técnico através deste material nos coloca diante de alguns problemas: a análise das ideias dos pedagogos do violino acerca deste desenvolvimento permitiria chegar a uma compreensão uniforme do mesmo? Como conciliar as diferentes visões sobre os problemas técnicos? Como interpretar contradições que emergem entre indicações que lidam com aspectos diferentes da técnica, ou na comparação entre abordagens de um mesmo aspecto por autores diferentes? É em face destes questionamentos que buscamos fundamentar nossa pesquisa em elementos da psicologia humana nos quais radicam os problemas técnicos em si.

Segundo Vigotski (2018, p. 49), “a ciência estuda características para aprender a desvendar o que subjaz a elas”. Os autores das obras pedagógicas descrevem características de uma boa técnica e apresentam exercícios para solucionar problemas e desenvolver aspectos específicos. Para compreender a dinâmica do desenvolvimento da técnica de mão esquerda a partir destes dados, precisamos levar em conta sua natureza inter-relacional, buscando as relações entre diferentes aspectos e entre cada aspecto e a totalidade na qual se insere. Além disso, para entender os fatores determinantes no desenvolvimento técnico é necessário analisá-lo não apenas do ponto de vista das ações físicas/mecânicas, mas também do ponto de vista dos processos mentais que permitem a organização destas ações e da estruturação de um pensamento e imaginário musicais a partir dos quais se torna possível guiar a performance. Para tanto visamos identificar as contrapartes psíquicas por vezes implícitas nas proposições dos autores, relacionando exercícios e exposições de problemas técnicos a funções e processos psíquicos subjacentes. Dessa forma, os aportes da psicologia histórico-cultural permitem estabelecer conexões entre diferentes aspectos do desenvolvimento técnico e procurar as raízes de determinado aspecto da técnica nos processos psíquicos.

### 1.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A psicologia histórico-cultural parte de uma análise materialista, histórica e dialética da gênese das características psíquicas tipicamente humanas, desvelando seu desenvolvimento *filogenético* (relativo ao desenvolvimento no percurso da história humana) e *ontogenético* (relativo ao desenvolvimento em um indivíduo em particular). Esta corrente teórica foi fundada por Lev Semionovitch Vigotski<sup>9</sup> (1896-1934), que teve entre seus principais colaboradores Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1903-1979). Vigotski envisionou a construção de uma psicologia científica que superasse as contradições das abordagens hegemônicas no estudo do comportamento e pensamento humanos, buscando explicar a gênese e o funcionamento da estrutura psíquica humana a partir de seus determinantes materiais e históricos. Tratamos de expor neste trabalho as bases filosóficas, epistemológicas e metodológicas da psicologia histórico-cultural e apresentar os conceitos que julgamos mais apropriados à discussão do desenvolvimento técnico do violinista. Leontiev posteriormente veio a formular uma proposta teórica própria, a teoria da atividade. Nos apropriamos de seus aportes relativos à estratificação da atividade humana, que fornece uma base para pensar o processo mais elementar da aquisição da técnica violinística – a automatização de ações motoras. Baseamo-nos também nas contribuições de outro psicólogo soviético, Serguei Rubinstein (1889-1960), que apesar de não estabelecer uma linha direta com o trabalho de Vigotski, parte da mesma posição filosófica-epistemológica e traz aportes importantes acerca das características das diferentes funções psíquicas humanas.

Buscamos também subsídios nas obras de Newton Duarte (2011, 2017) e Lígia Márcia Martins (2013), pesquisadores que buscam aproximar a psicologia histórico-cultural ao campo da educação. No Brasil, esta vertente teórica começou a ser difundida na década de 80, crescendo e ganhando destaque nos debates acadêmicos ao longo dos anos (SMOLKA; OLIVEIRA; REGO, 2022; ASSIS in ZANELLA, 2020), existindo atualmente vários núcleos de estudo da educação a partir do legado da psicologia soviética e revistas científicas especializadas neste enfoque. Na área específica da educação musical, encontramos uma variedade de artigos, dissertações e teses conduzidos a partir desta perspectiva teórica (ABREU; DUARTE, 2020; BARBOSA, 2005, 2009, 2019, RODRIGUES; SANTANA, 2019; BELING, 2019;

---

<sup>9</sup> Devido a utilização do alfabeto cirílico na língua russa, o nome de Vigotski é escrito no ocidente com diferentes grafias (Vigotski, Vygotsky, Vigotský). Optamos aqui pelo uso unificado desta grafia com dois “i”s, independente da fonte utilizada.

BELING; NASSIF, 2020, BRANDÃO; BORGES, 2018; RONQUI, 2017; BENEDETTI; KERR, 2009, SCHROEDER; SCHROEDER, 2011), se bem que poucos tangenciando a pedagogia da performance musical.

#### 1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica. As fontes utilizadas foram os escritos pedagógicos do violino e os autores que trabalham com a psicologia histórico-cultural, com o que buscamos elaborar uma aproximação entre a visão acerca do ser humano e seu desenvolvimento a partir da perspectiva histórico-cultural e o desenvolvimento técnico ao violino. Em consonância com nossa base teórica, procuramos elaborar uma análise materialista dos problemas técnicos ao violino. Materialmente falando, não existe nenhum aspecto sonoro da performance que não seja diretamente dependente da técnica, isto é, da habilidade do violinista para realizá-lo. Concordamos com Flesch quando ele diz: “E quanto a dar ao som uma qualidade sentimental, e quanto à expressividade, no entanto? Será que até mesmo nossos sentimentos mais íntimos são transmitidos à corda através de meios mecânicos? Sem dúvida: sim”<sup>10</sup> (FLESCH, 2000, p. 77). A técnica diz respeito ao caráter mais objetivo da performance musical, cujo conteúdo é passível de uma análise física, fisiológica e psicológica. Neste sentido, a técnica é o aspecto que determina materialmente a performance.

A materialidade da prática do violino se dá em três esferas: nos elementos físicos na produção sonora, como o atrito da crina contra a corda causando sua vibração, e a pressão dos dedos sobre as cordas alterando seu comprimento e provocando mudanças na frequências produzidas; na fisiologia e na movimentação do violinista, que maneja o violino e o arco de forma a ocasionar a produção sonora; e no controle e planejamento das ações, na esfera psíquica do violinista. Os autores da pedagogia do violino debatem esses elementos do tocar violino, que compõe as bases materiais da performance. A partir de seus aportes buscamos compreender como se desenvolvem os aspectos psíquicos envolvidos na técnica – a acuidade perceptiva, a memória e imaginação sonoras, o pensamento musical.

---

<sup>10</sup> What about giving the sound a soulful quality, and what about expressiveness, though? Are even our most intimate feelings transmitted to the string by mechanical means? Undoubtedly: yes.

No segundo capítulo apresentamos as origens e principais proposições da teoria histórico-cultural, tecendo considerações a respeito da ligação desta corrente teórica com os problemas típicos do estudo do instrumento. Nos capítulos seguintes, entremeamos a exposição de categorias conceituais e processos através dos quais é compreendida a formação psíquica humana na teoria histórico-cultural com suas repercussões no desenvolvimento técnico do violinista, utilizando exemplos da literatura pedagógica do violino. Analisamos e comparamos materiais pedagógicos, buscando identificar as questões psíquicas subjacentes às propostas de seus autores. No terceiro capítulo focalizamos processos mais gerais que caracterizam o desenvolvimento humano e aspectos também mais gerais pertinentes ao desenvolvimento técnico, e no quarto, aspectos específicos da técnica de mão esquerda.

Apresentamos a categoria de totalidade dialética e da abstração de elementos parciais da totalidade relacionando-a com o processo de isolamento de problemas técnicos por meio de exercícios técnicos específicos. Relacionamos os processos de imitação e diferenciação, ubiquamente presentes no desenvolvimento psíquico humano, com os problemas típicos do aprendizado do violino. Apresentamos a estratificação em camadas da atividade em atividade, ação e operação, a fim de relacioná-la com o processo de automatização de ações que é objetivo do estudo técnico. O papel dos conceitos no desenvolvimento psíquico é confrontado com as consequências para o violinista da aquisição de conceitos relativos à sua prática para o continuado desenvolvimento de seu campo perceptivo, atencional e imagético.

Apresentamos as categorias de funções superiores sensação, percepção e memória relacionando-as à constituição de uma imagem do espelho do violino, que possibilita ao violinista “encontrar” as alturas desejadas. Os conceitos de fôrma de mão, padrões de dedos, posição e mudança de posição estruturam a técnica de mão esquerda do violinista, assim como conceitos da teoria musical relativos à harmonia tonal. Demonstramos como a formação destes conceitos está subordinada às funções perceptivas do violinista, principalmente no âmbito auditivo, proprioceptivo e tátil, e à formação de representações.

## 2. VIGOTSKI E A ELABORAÇÃO DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Partimos do princípio de que o desenvolvimento da habilidade de tocar violino só pode ser compreendido como uma instância particular dos processos mais gerais que caracterizam o desenvolvimento humano. A aquisição das habilidades necessárias para tocar violino segue, obrigatoriamente, um percurso análogo ao da aquisição de outras habilidades: é condicionada pelas circunstâncias na qual ocorre, nas quais se incluem as propriedades psíquicas do ser humano em geral e de um indivíduo em particular. Os processos de aprendizagem se desenrolam na dimensão psíquica, ao passo que uma teoria acerca do psiquismo humano possui necessariamente um ponto de partida ontológico. Assim, para analisar o desenvolvimento da técnica violinística a partir da psicologia histórico-cultural, começaremos explicitando como esta vertente teórica, ancorada na teoria marxista, entende o psiquismo humano como produto histórico resultante da ação humana.

Os psicólogos soviéticos diferenciam-se de seus pares contemporâneos ocidentais primariamente em razão de seus pressupostos filosóficos, fundamentados no materialismo histórico-dialético. Para estes estudiosos, as faculdades psíquicas humanas são *produto de uma materialidade*: a ação humana desdobrada na história. Encerram, assim, um aspecto material e histórico. Este ponto de vista se contrapõe a posições idealistas ou que partem do determinismo biológico em sua concepção do pensamento e comportamento humano. Os problemas encontrados pelos psicólogos soviéticos no seu campo de estudos e a maneira pela qual visavam superá-los com suas próprias elaborações teóricas parte da irreconciliabilidade entre estas posições. A pedra angular das formulações psicológicas propostas na perspectiva histórico-cultural – a concepção do ser humano como ser histórico – é também a razão da permanência e atualidade desta abordagem teórica.

Na seguinte citação de Rubinstein observamos em síntese o principal ponto da apropriação do marxismo em uma teoria da formação psicológica humana: o ser humano *desenvolve* sua própria consciência e as funções psíquicas a ele características através de sua ação no mundo.

O homem é o sujeito da atividade prática e teórica, da prática e da história. *Conhece ao mundo ao transformá-lo e ao transformá-lo altera-se a si próprio.* Nele se vai formando um plano interno cada vez mais amplo, todo um mundo interno que ultrapassa em muito os limites de uma ação isolada e que de nenhum modo é esgotado por ela. Este mundo interno de vivências, ou da

consciência, amplia-se e aprofunda-se no homem à medida que este vai penetrando cada vez mais profundamente no mundo exterior que modifica. Também existe aqui a interligação entre a atividade e a consciência do homem. A consciência do homem é marcada pela sua atividade; o procedimento do homem converte-se num ato consciente, que se orienta para um fim que se tornou consciente por motivos de que se tem consciência e que se regula conscientemente (RUBINSTEIN, 1973a, p. 12-13. Grifo nosso).

Vigotski (1999), precursor na elaboração de uma teoria psicológica calcada na concepção marxista do ser humano como sujeito histórico, encontra um campo de estudos dividido entre várias correntes teóricas. Segundo Costa e Martins (2018), sua principal crítica a seus pares contemporâneos diz respeito a seus métodos de análise. Os psicólogos buscavam compreender os fenômenos psíquicos através da percepção direta.

Vigotski compreendia que o conhecimento e a percepção direta não coincidem em absoluto. O caminho para podermos estudar aquilo que não aparece diretamente é a reconstrução do fenômeno, isto é, a elaboração do objeto recorrendo ao método de explicar ou interpretar seus vestígios e influências. Este princípio [...] formou a base do que posteriormente Vigotski denominou como método genético-experimental. [...] A psicologia deveria ir além da experiência imediata, ultrapassar a ideia de que os fatos 'dizem por si mesmos'. A interpretação não seria apenas uma necessidade, mas um modo de conhecimento libertador. (COSTA; MARTINS, 2018, p.545)

Duas contradições principais se apresentavam entre diferentes correntes da psicologia: o estudo do comportamento versus o estudo do pensamento e a análise descritiva versus a análise explanatória. A primeira contradição se evidenciava na cisão entre psicologia e reflexologia. A psicologia subjetiva procurava explicar fenômenos do pensamento através de pesquisas baseadas na introspecção, e correntes objetivas buscavam estudar os processos perceptivos através do método experimental. A reflexologia, ramo da ciência desenvolvido na Rússia similar ao behaviorismo norte-americano, se pretendia uma ciência estritamente objetiva e rejeitava qualquer elemento subjetivo, centrando suas pesquisas em reflexos fisiológicos. Para a reflexologia, assim como para o behaviorismo, a ciência só poderia tratar do que é diretamente observável, neste caso, o comportamento (VIGOTSKI, 1999). Vigotski (1999) acreditava que, à medida que as pesquisas reflexológicas avançavam, se tornava cada vez mais evidente o problema de estudar o comportamento humano sem considerar o pensamento, que é o elemento central em sua determinação.

Em suma, duas ciências que têm o mesmo objeto comum, o comportamento do homem, que utilizam para isso os mesmos métodos, continuam, contudo, apesar de tudo, sendo duas ciências distintas? O que as impede de se fundirem? Fenômenos subjetivos ou psíquicos, repetem aos quatro ventos os reflexólogos. E em que consistem esses fenômenos subjetivos: o psíquico? [...] *A psique não existe fora do comportamento, assim como este não existe sem aquela*, ainda que seja porque se trata do mesmo. (VIGOTSKI, 1999, p.24)

Para o autor, nesta polêmica revelava-se a posição *dualista* tanto da psicologia, quanto da reflexologia: se uma representava, exclusivamente, “uma psique sem comportamento”, e outra, “um comportamento sem psique” (VIGOTSKI, 1999, p. 59-60), para compreender a totalidade formada por comportamento e pensamento seria necessário lançar mão de duas ciências diferentes. Vigotski (1999), em contraposição a este dualismo, buscava fundar uma psicologia *monista*, que explicasse a partir de uma mesma base material tanto pensamento quanto comportamento, que constituem, afinal, uma unidade indissolúvel. A chave para a superação deste dualismo estava no materialismo histórico-dialético, que parte da premissa de que o ser humano não se adapta passivamente ao mundo material, mas o transforma a partir do trabalho, transformando assim a si mesmo (MARX, 2013), o que dá origem à consciência humana.

*Materialismo* opõe-se ao idealismo no sentido de partir da análise da realidade: não existe a “ideia” abstrata antes da sua realidade no mundo. O aspecto *histórico* refere-se a uma análise dos fenômenos como construtos formados ao longo do tempo, isto é: os fenômenos observados no mundo real são entendidos como movimento, e podem ser observados em um ponto determinado de seu desdobramento histórico. A realidade é, então, um desdobramento de múltiplas determinações ao longo do tempo. Marx, como tributário da filosofia de Hegel, entende a *dialética* como a dinâmica de uma multiplicidade de relações existentes na realidade entre o todo e as partes de um fenômeno, onde o desdobramento se dá como consequência das relações contraditórias inerentes a esta totalidade. A partir do *materialismo histórico-dialético* propõe-se que para compreender um fenômeno é preciso apreender a relação entre suas partes e entre as partes e o todo (e vice-versa) em um sistema em movimento na história, que se desdobra a partir de suas múltiplas determinações.

Vigotski (1999) não acreditava que bastasse encontrar passagens de autores clássicos do marxismo tratando da esfera do pensamento ou da consciência e aplicá-las mecanicamente ao campo da psicologia, já que o foco principal destes autores era

a economia política e não a psicologia. Em “O significado histórico da crise na psicologia”, o autor explicita que era na transposição do *método* de análise da realidade inaugurada por Marx que uma nova psicologia científica deveria emergir (COSTA; MARTINS, 2018, p.543).

“O que sim pode ser buscado previamente nos mestres do marxismo não é a solução da questão, e nem mesmo uma hipótese de trabalho (porque estas são obtidas sobre a base da própria ciência), mas o método de construção [da hipótese – R.R.]. Não quero receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é a psique, o que desejo é aprender na *globalidade* do método de Marx como se constrói ciência” (VIGOTSKI, 1999, p. 395).

Os fenômenos psíquicos, assim como as relações sociais de produção na economia capitalista, objeto de estudo de Marx, formam uma realidade lastreada por determinantes materiais e resultante do processo histórico. Estas realidades não são imediatamente cognoscíveis pela observação de suas características superficiais, mas sim pela mediação de abstrações que refletem aspectos parciais de sua totalidade. Por isso, a apreensão científica do psiquismo humano requer uma análise materialista, histórica e dialética, a exemplo da abordagem marxiana da dinâmica da economia capitalista.

Vigotski tinha claro que uma psicologia deveria ser adjetivada como marxista não por estabelecer correspondências diretas entre o pensamento de Marx e os dados obtidos nas pesquisas experimentais em psicologia, mas sim por *enfocar os processos psíquicos como processos histórica e socialmente produzidos, da mesma forma como Marx procurou analisar cientificamente a lógica da sociedade capitalista como um produto sócio-histórico.* (DUARTE, 2011, p. 15. Grifo nosso)

A segunda contradição encontrada por Vigotski entre diferentes estudiosos da psicologia dizia respeito ao objeto de sua análise. A psicologia tradicional se fundava em uma visão atomística dos processos mentais, reduzindo o fenômeno psíquico a seus elementos constitutivos para analisá-los separadamente. A complexidade do psiquismo era vista como resultado do acúmulo de elementos simples, cujo estudo explicaria o funcionamento da consciência como um todo. Por outro lado, a psicologia da Gestalt buscava compreender os fenômenos psíquicos a partir da sua estrutura. As estruturas, e não seus elementos constitutivos, formam o aspecto fundamental e característico do funcionamento psíquico humano para os gestaltistas. Buscava-se, assim, uma compreensão integral do fenômeno, rejeitando a ideia de que através da

soma de elementos simples se pudesse chegar a compreender o fenômeno em sua inteireza. Esta perspectiva, porém, limitava-se a descrever o fenômeno sem procurar identificar seus nexos causais. A diferença entre ambas correntes se colocava, portanto, entre um método explanatório e outro descritivo da realidade psicológica (VIGOTSKI, 1997).

Vigotski toma de empréstimo da psicologia gestaltista a ideia de que a estrutura é mais do que a simples soma das partes. Ele defende que para cada objeto que se pretenda estudar cientificamente deva ser encontrada a unidade de análise adequada (VIGOTSKI, 2017). Esta pode ser definida como a unidade mínima em que pode ser dividido um todo que ainda conserve as características mais fundamentais deste todo. Falando sobre a impossibilidade de os reflexos condicionados estudados por Pavlov refletirem as estruturas do comportamento complexo ou as propriedades dos processos psíquicos superiores, Luria diz:

Assim como as propriedades da água não poderiam ser descobertas diretamente do conhecimento de que a água é constituída por dois átomos de hidrogênio e um de oxigênio, as propriedades de um processo psicológico tal como a atenção voluntária não poderiam ser recuperadas diretamente a partir do conhecimento de como as células individuais respondem aos novos estímulos. Nos dois casos, as propriedades do sistema – a água em um caso, a atenção voluntária no outro – devem ser compreendidas como qualitativamente diferentes das unidades que as compõem. (LURIA *in*: VIGOTSKI *et al*, 2010, p. 24)

A água é, em todas as circunstâncias, formada por átomos de hidrogênio e oxigênio. Do ponto de vista da química, é relevante analisar a água a partir dos elementos que a constituem. Já do ponto de vista da física, apesar de se manter verdadeira a afirmação, não é a sua composição de átomos de hidrogênio e oxigênio que importa, e sim as propriedades da *molécula* de água. O átomo de hidrogênio e o átomo de oxigênio, no caso da análise do comportamento físico da água, não conservam as propriedades básicas da água, já a molécula de água sim. Da mesma forma, Vigotski (2017) entende que para compreender o psiquismo humano, não basta dissecá-lo e analisar elementos isolados, mas sim descobrir a unidade de análise adequada a seu estudo.

Existe um paralelo entre os problemas postulados por Vigotski na investigação da psicologia humana e os problemas na análise do desenvolvimento técnico a partir das contribuições dos pedagogos do violino. Apontar exclusivamente para as questões físicas, fisiológicas e mecânicas envolvidas na técnica, como descrever as

posições relativas ideais dos dedos mãos e braços da mão esquerda, a distância em que deve ficar o arco do cavalete ou a maneira que deve cair o dedo sobre a corda, apesar de necessário para a sistematização destes conhecimentos não nos fornece subsídios para compreender *como* um indivíduo se apropria das habilidades técnicas, formando apenas um quadro de caráter descritivo destes aspectos físicos, fisiológicos e mecânicos nos quais repousam as referidas habilidades. Ao mesmo tempo, abordar elementos da dimensão psicológica envolvida na performance como a percepção auditiva ou a consciência e o controle sobre a postura e os movimentos não necessariamente esclarece a origem destas capacidades e sua ligação de seu desenvolvimento com a prática do violino. Se faz necessário, como na resolução do dualismo entre análise de comportamento e pensamento, encarar os processos fisiológicos/mecânicos e psicológicos do tocar violino em sua unidade. Assim como na análise do comportamento humano não se pode prescindir do componente psíquico, a compreensão da realidade representada pela técnica violinística não pode se dar de forma imediata, apenas pela apreensão das suas características aparentes, que neste caso podemos identificar como aqueles aspectos da atuação motora e postural, pautada por fatores físicos/fisiológicos/mecânicos, pois a atuação do violinista é mediada pela consciência. Além disso, na literatura pedagógica são analisados elementos técnicos que representam aspectos parciais do que podemos considerar como uma *totalidade*: a técnica violinística que permite executar satisfatoriamente o repertório tradicional. Assim como no caso do psiquismo humano, para compreender corretamente a técnica de violino não é suficiente considerar apenas seus elementos em separado, e sim, buscar uma análise da totalidade.

Vigotski (1997) assinala que a análise dos fenômenos psicológicos está calcada em determinada concepção destes fenômenos, e que com a mudança metodológica muda o próprio caráter da análise. Para ele, a concepção do objeto a ser estudado e o método utilizado para estudá-lo estão intimamente ligados. O autor descreve seu próprio método de análise através de três premissas fundamentais: a *análise dos processos*, o *desvelamento dos nexos causais*, numa atitude explanatória e não meramente descritiva, e a *análise genética* dos fenômenos.

A primeira diz respeito ao estudo dos processos, no lugar do estudo dos elementos. Ele sintetiza assim essa posição:

Se substituirmos a análise das coisas pela análise do processo, então o problema básico a ser considerado naturalmente se torna a restauração genética de todas as instâncias do desenvolvimento do processo dado.[...] O problema de tal análise pode ser reduzido a considerar cada forma superior de comportamento não como um objeto, mas como um processo, e colocá-lo em movimento, para proceder não a partir de um objeto e suas partes, mas de um processo e suas instâncias. (VIGOTSKI, 1997, p.68)<sup>11</sup>

Para Vigotski (1997), o objeto da psicologia, o conteúdo da mente humana, não é de forma alguma um objeto estático, e não pode ser observado como se assim fosse; o psiquismo se desenrola no tempo histórico, está sujeito a um processo de formação e de desenvolvimento ao longo do tempo. Analisar um aspecto da mente humana, então, é analisar um processo, e não uma função petrificada.

A segunda premissa de seu método visa a resolução do embate entre o método explanatório e o método descritivo. De acordo com Vigotski (1997), o propósito da ciência é desvelar as relações causais reais que se encontram na base dos fenômenos estudados, e não meramente descrevê-los. Ele traça paralelos entre o desenvolvimento da psicologia e o desenvolvimento de outras ciências. A biologia, por exemplo, até certo momento se limitava a descrever as características dos seres vivos, mas após a obra de Darwin expondo a origem das espécies, tornou-se uma ciência explanatória capaz de analisar os seres vivos a partir das *causas reais* de suas diferenças e similitudes, não mais apenas com base em sua aparência.

Vigotski afirma que “um fenômeno é definido não na base de sua aparência externa, mas na base de sua real origem” (VIGOTSKI, 1997, p. 69, tradução nossa)<sup>12</sup>. Para o estudo da psicologia, esse ponto concerne à distinção entre aspectos fenotípicos e genéticos de um fenômeno (no sentido de aparência e origem, e não no sentido atribuído a essas palavras especificamente no estudo da genética, ramo da biologia). Assim como fenômenos de aparência similar podem ter origens totalmente diversas, fenômenos discrepantes em aparência podem estar ligados à mesma dinâmica causal.

Resumindo os dois pontos do método vigotskiano apresentados até agora, e de acordo com a afirmação de Marx de que “toda a ciência seria supérflua se a forma

---

<sup>11</sup> “If we replace analysis of things with analysis of process, then the basic problem for consideration naturally becomes the genetic restoration of all the instances of development of the given process.[...] The problem of such an analysis can be reduced to taking each higher form of behavior not as a thing, but as a process and putting it in motion so as to proceed not from a thing and its parts, but from a process and its separate instances.”

<sup>12</sup> “A phenomenon is defined not on the basis of its external appearance, but on the basis of its real origin.”

de manifestação e a essência das coisas coincidisse imediatamente” (MARX, 2017, p. 970), Vigotski diz:

Toda a dificuldade da análise científica consiste em que a essência das coisas, isto é, sua relação real, verdadeira, não coincide diretamente com a forma de suas manifestações externas; por isso, os processos têm de ser analisados, e através da análise, a relação real, que se encontra na base destes processos, por trás da forma externa de sua manifestação, tem de ser descortinada. (VIGOTSKI, 1997, p. 70)

O autor esclarece também que, se por um lado a análise científica precisa buscar a gênese dos fenômenos e os nexos causais a eles inerentes, e não meramente oferecer uma descrição fenomenológica a exemplo da psicologia analítica subjetiva, por outro, os aspectos fenomênicos da realidade psicológica também não podem ser ignorados. Para Vigotski (1997), a análise na psicologia científica *precisa* partir dos dados da realidade, inclusive dos aspectos fenotípicos e das características dos processos estudados, porém subordinando-os em relação à sua gênese. Ao buscar nas relações entre diversos elementos a explicação para os fenômenos, Vigotski evidencia o caráter materialista e dialético de seu método.

Da mesma forma, para analisar o desenvolvimento da técnica no violinista, precisamos partir dos dados fenomenológicos, das questões de ordem prática que são os posicionamentos e movimentos necessários para tocar, determinados por sua vez pelas características físicas do instrumento e fisiológicas do corpo humano. Por outro lado, como este desenvolvimento não pode ser desligado das faculdades cognitivas do violinista, o desenvolvimento técnico só pode ser explicado corretamente a partir da investigação dos processos mentais subjacentes, compreendendo a relação causal entre fatores físicos, fisiológicos e psicológicos.

Leontiev (2021) sintetiza o posicionamento teórico e metodológico da perspectiva histórico-cultural quanto à superação das contradições entre o estudo da mente e o estudo do comportamento, bem como do estudo de características externas e do processo interno da seguinte maneira:

Nas etapas iniciais de seu desenvolvimento, a atividade assume necessariamente a forma de processos externos e (...) a imagem psíquica é produto de processos que ligam praticamente o sujeito com a realidade objetiva. *É evidente que as etapas genéticas iniciais da explicação científica da natureza e das particularidades do reflexo psíquico só é possível com base no estudo de tais processos exteriores. Ao mesmo tempo, isso não significa a substituição da investigação do psiquismo por pesquisas sobre o comportamento, mas apenas a desmistificação da natureza do psiquismo.* Do contrário, não nos resta nada a não ser reconhecer a existência do mistério da “capacidade psíquica”, segundo a qual, sob a influência de estímulos

exteriores que atingem os receptores do sujeito, em seu cérebro, em uma ordem de fenômenos paralelos aos processos fisiológicos, certa luz interior se acende, e esta faz com que o mundo se ilumine para a pessoa: ocorre como que uma irradiação de imagens que depois são localizadas, “objetivadas” pelo sujeito no espaço circundante. (LEONTIEV, 2021, p.114. Grifo nosso)

O terceiro princípio fundante do método vigotskiano, que concerne a análise genética dos processos psíquicos, baseia-se na concepção do ser humano como sujeito histórico. A psicologia histórico-cultural distingue as funções psíquicas humanas de suas contrapartes animais na capacidade de fazer história. Enquanto os animais só dispõem de sua herança biológica e de sua experiência de vida imediata, o ser humano dispõe de muito mais: o indivíduo adulto, aculturado, tem seu comportamento e seu conteúdo psíquico definidos primariamente por funções superiores, que não são dadas diretamente pela herança biológica. Estas funções são produtos culturais construídos ao longo da história, dos quais cada indivíduo se apropria no decurso de sua vida socializada.

Sumarizando o ponto de partida epistemológico e metodológico da perspectiva histórico-cultural, podemos dizer que Vigotski e os demais proponentes desta vertente teórica buscam compreender o funcionamento da mente humana através de suas bases materiais, buscando para tanto as raízes históricas de sua formação tanto na filo- como na ontogênese. Também as habilidades motoras e psíquicas envolvidas na atividade de tocar violino estão sujeitas a um processo histórico e dialético de desenvolvimento. Uma performance musical é ocasionada pela produção física do som a partir da interação do violinista com o seu instrumento, mediada pela atividade de sua consciência, que é, por sua vez, formatada pelas suas vivências, que se dão em determinado meio social. Percebemos como se conjuga no fenômeno da performance ao violino uma complexa rede de determinações materiais. Há aquelas determinações relativas ao próprio instrumento e ao processo físico que desencadeia a produção sonora; em um plano ainda aparente, existe a atuação motora do violinista; e, por fim, há determinações que historicamente deram origem tanto às exigências e pressupostos de uma performance ao violino, como à estrutura psíquica do violinista, que permite a ele utilizar-se do seu instrumento. A técnica de mão esquerda tem como premissa básica a afinação, cujo pressuposto é a capacidade de discernimento e comparação de alturas definidas organizadas no sistema tonal. Este sistema é um construto cultural que emerge como resultado de um processo histórico a partir de

relações existentes entre diferentes frequências sonoras. Para que o violinista possa desenvolver as habilidades técnicas ele precisa, portanto, em primeiro lugar, apropriar-se deste construto cultural e dos conceitos a ele ligados. Temos então de compreender como o aprendizado das habilidades técnicas está ligado ao desenvolvimento no campo psicológico do violinista, que permite com que ele possa executar as funções requeridas pela sua atividade, como, no caso do problema da afinação, encontrar as alturas precisas sobre o espelho.

## 2.1 PSIQUISMO COMO SISTEMA INTERFUNCIONAL E A GÊNESE DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

Sistema psíquico e funções psíquicas são terminologias utilizadas na obra de Vigotski e outros teóricos filiados à perspectiva histórico-cultural para se referir às estruturas, processos ou formas de funcionamento da mente humana. As funções psíquicas superiores dizem respeito ao controle consciente do comportamento e são responsáveis por organizar a vida mental do indivíduo (STRICHER, 2017, p.142). Segundo J. Fox, no prefácio a “Estudos sobre a história do comportamento”,

Parece que Vigotsky tomou o termo *psíquico* dos psicólogos gestaltistas alemães ou “mentalistas” e o utilizou repetidamente por todas as suas obras, a começar pela *Psicologia da Arte* (Vygotski 1925/1971). O termo tem sido traduzido de maneira diversa por estudiosos norte-americanos. Alguns utilizam o termo *mental* e outros o termo *psicológico*, como na expressão “funções psicológicas superiores” (Cole, Scribner, John Sterner & Souberman, 1978, Kouzlin, 1990b, 1991), ou “funções mentais superiores” (Wertsch, 1985). (KNOX in: VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 19)

Partindo do seu método de análise da realidade psicológica, Vigotski (1997) postula que o psiquismo humano é produto da história da humanidade, mas se manifesta em cada indivíduo em particular, se apresentando também como produto de um desenvolvimento no âmbito de cada indivíduo. O psiquismo humano é compreendido por Vigotski como um sistema onde atuam diversas funções interrelacionadas de forma complexa, com duas linhas de desenvolvimento, a filogenética e a ontogenética. Do ponto de vista ontogenético, em seu ponto de partida puramente orgânico, este sistema funcional retém um caráter difuso, estando suas funções pouco diferenciadas. Aos poucos, através da apropriação das formas culturais superiores, determinadas funções começam a se desenvolver e a se destacar do todo. As diferentes funções superiores – como sensação, percepção,

atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e emoção – emergem e se desenvolvem no indivíduo a partir de um sistema de funções denominadas inferiores, no sentido de serem, estas sim, funções inatas, próprias do ser biológico. A *aquisição dos signos*, em especial da linguagem, reconfigura todo o sistema ao longo do desenvolvimento do indivíduo, desde seu nascimento. Cada mudança em um componente causa um deslocamento do equilíbrio entre as diferentes funções, que se reorganizam, ocasionando mudanças no sistema como um todo.

### **2.1.1 Superando as dicotomias entre biologia versus metafísica e natureza versus meio**

Uma questão ontológica que dava origem às contradições entre diferentes correntes da psicologia no período da produção intelectual de Vigotski era a oposição entre uma concepção metafísica do psiquismo humano, baseada em uma posição filosófica idealista, e uma concepção materialista alicerçada unicamente no determinismo biológico, ambas rejeitadas pelo autor. “O referente do psíquico, em um caso (idealismo), é a própria vida psíquica, e no outro (materialismo), se trata de processos objetivos que existem fora e independentemente dos sujeitos dos processos” (CARVALHO; CAMARGO; PALHUZI, JESUS, 2021, p.41).

Na concepção biológica do psiquismo, que teve sua gênese a partir do advento do darwinismo, o comportamento humano era equiparado ao dos animais superiores. O aparato psíquico humano seria da ordem do biológico, apenas quantitativamente mais complexo que o dos animais. As diferentes correntes como psicologia subjetiva, psicologia objetiva, psicologia da Gestalt, reflexologia e behaviorismo, discordantes em diversos aspectos, tinham, no entanto, um ponto em comum: evitavam a questão da gênese da estrutura psíquica humana ao partir de posições naturalizantes, centradas estritamente no desenvolvimento evolutivo biológico, ou ao contentar-se com tentativas de descrevê-la. Tanto de acordo com uma perspectiva metafísica quanto com uma biológica, o ser humano estaria refém de determinações inatas, intrínsecas a ele e alheias à sua ação.

Para Vigotski, estudiosos da psicologia de sua época equivocavam-se ao equiparar o desenvolvimento humano ao dos animais superiores. A célebre frase de Marx “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” (MARX, 2011, p.58), cabe aqui como exemplo da linha de raciocínio seguida por Vigotski. Marx aponta que

não é possível compreender um fenômeno complexo analisando um fenômeno anterior e mais simples da sua linha de desenvolvimento, pois os desdobramentos a partir deste fenômeno anterior ainda não ocorreram e são uma construção que se dará no tempo futuro. Por outro lado, um mecanismo mais complexo, no qual já está posto o desdobramento de determinações iniciais, fornece uma chave para o entendimento do funcionamento do mecanismo anterior mais simples. Desta forma, para Marx, ao compreender-se a anatomia do homem, tem-se subsídios para compreender a do macaco que corresponde a um grau anterior de desenvolvimento, mas o contrário não é verdadeiro. Para entender um processo que se desdobra ao longo do tempo, é preciso partir de seu ponto mais complexo, mais desenvolvido, e ir abstraindo as determinações mais simples e anteriores, estabelecendo elos entre estas abstrações e entre as etapas do processo.

Vigotski (1997) concorda que a base fisiológica do ser humano é comparável à dos animais superiores. Ele reconhece que a mente humana tem raízes em determinações biológicas, e que o ser humano possui um aparato orgânico específico a sua espécie, assim como os animais. Isso diz respeito puramente ao conteúdo genético, no sentido biológico da palavra. As particularidades fisiológicas do ser humano são determinantes materiais do desenvolvimento humano, sem as quais o desenvolvimento social não poderia ocorrer. Sobre esta base fisiológica se institui a *possibilidade* do desenvolvimento verdadeiramente humano. A base orgânica permite o desenvolvimento das funções superiores, porém *não é garantia de tal desenvolvimento, e não basta, portanto, para compreendê-lo*. Sobre isso, Duarte diz:

o reconhecimento da prioridade ontológica da relação entre natureza e sociedade deve ser acompanhado de igual reconhecimento da existência de um salto na passagem da evolução da vida sobre a face da Terra: o salto da história da natureza orgânica para a história social. Esse salto não estabelece uma ruptura total, mas configura o início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana, enquanto realidade sócio-histórica (DUARTE, 2003, p. 23)

### **2.1.2 Signos, linguagem e a capacidade de fazer história**

Vigotski (1997) atribui grande importância aos avanços proporcionados pela reflexologia. Porém, os estudos dos reflexos condicionados realizados com primatas e outros animais superiores prometiam uma aproximação com a conduta do ser humano seguindo a lógica da investigação do comportamento complexo através do

somatório de elementos simples. Neste campo de estudos previa-se que comportamento humano era determinado pelo reflexo condicionado da mesma forma que acontecia com os animais superiores, mas incluindo uma quantidade muito maior de reflexos.

Vigotski entende que a grande diferença entre o comportamento animal e o comportamento humano é que o ser humano não apenas reage ao seu meio, do modo como fazem os animais superiores; através do trabalho, ele é capaz de provocar mudanças no meio, e ao fazê-lo, provoca mudanças em si mesmo, como explica Martins:

A atividade vital humana, denominada por Marx como trabalho, é, pois, o nascedouro do homem, de suas propriedades, necessidades, possibilidades e limites. Nela radicam-se a criação e o desenvolvimento dos mecanismos psicobiológicos que, definitivamente, diferenciam o homem dos demais seres vivos. Ao transformar a natureza para atender suas necessidades, sujeito e objeto resultam também transformados. (MARTINS, 2015, p. 8)

Este traço distintivo do ser humano se desenvolve como consequência do uso e da fabricação de ferramentas. Através delas o controle do meio material se torna possível. No nível psicológico, ocorre algo similar: *O ser humano transforma a si mesmo fazendo uso de instrumentos psicológicos auxiliares para mediar seu comportamento.*

Tanto ferramentas de trabalho quanto ferramentas culturais como a linguagem e as demais funções psíquicas superiores, os modos de ser e estar no mundo e as mais diversas manifestações culturais (DUARTE, 2017) – inclusive a música e suas ramificações (como a técnica violinística – nosso presente objeto de estudo), estão sujeitas a um contínuo processo de *apropriação* e *objetivação*. Segundo Duarte (2011, p. 139), a “dialética entre apropriação e objetivação é aquela que sintetiza, na obra de Marx, a dinâmica essencial do trabalho e, por decorrência, a dinâmica essencial do processo de produção e de reprodução da cultura humana”.

A ferramenta é um objeto humanizado, no qual o indivíduo objetiva a sua ação. A apropriação é ato de incorporar para si um elemento da realidade externa, e a objetivação, inversamente, é o ato de colocar algo de si no mundo, transformá-lo. Estas categorias representam, respectivamente, o elemento externo internalizado e o interno externalizado resultantes da atividade humana. O processo de aquisição das ferramentas culturais se dá através deste processo dialético entre apropriação e objetivação, que remonta ao grau mais elementar de adaptação do ser humano ao

seu meio circundante. Utilizar um pedaço de pedra ou madeira, transformando-o em ferramenta, humaniza o objeto, que ganha um significado especial na prática humana, deixando de ser pedaço de pau para se tornar ferramenta. No plano histórico, as sucessivas alterações operadas na ferramenta, bem como as sucessivas apropriações desta espécie de ferramenta que se sucedem ao longo das gerações nesta sociedade, que ao mesmo tempo representam sucessivas objetificações, vão configurando um acúmulo de conhecimento humano concentrado, do qual cada indivíduo em particular se apropria e no qual, por sua vez, sua ação humana se objetifica.

Os instrumentos de trabalho são usados para controlar a natureza; já os instrumentos psicológicos são maneiras de controlar o próprio comportamento. Aí reside a diferença fundamental entre o comportamento do animal superior e o do ser humano: este último cria os meios de satisfazer suas necessidades a partir do trabalho, transformando o mundo material com a criação de ferramentas e transformando a si mesmo com a criação de instrumentos psicológicos. É neste ponto que o desenvolvimento propriamente humano começa, determinado não mais pela linha evolutiva biológica, mas sim pela linha histórica (VIGOTSKI, 1997).

O instrumento material serve para que o indivíduo transforme a natureza externa, por isso é orientado externamente. Enquanto que o psicológico orienta o que é interno, pois se dirige para o controle do próprio indivíduo, auxiliando-o na solução de problemas psicológicos como lembrar, representar, comparar, relatar, planejar, entre outras ações internas. (STRICHER, 2017, p. 143)

No mecanismo clássico dos reflexos condicionados, os estímulos externos elicitam uma resposta correspondente. Segundo Vigotski (1997), os instrumentos psicológicos auxiliares agem como um estímulo *interno* que direciona a conduta. Eles medeiam a relação com o meio interpondo-se na dinâmica estímulo-resposta do reflexo-condicionado, dando origem às funções psíquicas superiores, tipicamente humanas. Estas conclusões foram baseadas na análise de vestígios de comportamentos rudimentares, comparados a fósseis, em um paralelo da personalidade humana com uma estrutura geológica, onde se acumulam estratos de várias linhas de desenvolvimento. Estes “fósseis psicológicos” ainda são encontrados no comportamento do ser humano aculturado, apesar de serem superados por outras formas de comportamento os substituem. Vigotski (1997) reconhece a dificuldade em estabelecer a gênese do comportamento humano apenas a partir das características

exibidas no momento em que já são totalmente formadas, ou seja, no adulto típico aculturado. Assim, o autor atribuiu grande importância à busca de vestígios de instâncias anteriores do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a fim de percorrer o traçado histórico de sua formação.

Vigotski (1997) atribui importância central à descoberta dos “fósseis psicológicos”, possível através de experimentos especialmente delineados e do estudo do comportamento de povos originários<sup>13</sup>, primatas e crianças. As crianças estão no processo de desenvolvimento de suas funções superiores, ou seja, se encontram em algum ponto no caminho entre o ser humano puramente biológico e o ser humano aculturado. Os “fósseis psicológicos” estudados por Vigotski indicam instâncias do processo de desenvolvimento filogenético das funções psíquicas superiores, representando elos entre funções no ser humano puramente biológico e no ser humano aculturado.

Vigotski (1997) se refere a três tipos de instrumentos psicológicos auxiliares “fossilizados”. O primeiro consiste em um auxílio para tomar decisões, exemplificado com o ato de jogar um dado para decidir o comportamento futuro. O autor vê esse tipo de instrumento como um passo fundamental para a humanidade, pois representa o ato de inserir um estímulo extra, artificial, exclusivamente para regulação e controle do comportamento. O segundo é o auxílio mnemônico: um exemplo apresentado é o ato de fazer nós para lembrar algum fato, um precursor da linguagem escrita na sua atribuição de determinado significado a um objeto externo. O terceiro instrumento psicológico auxiliar é o da aritmética, exemplificado com o ato de contar nos dedos. Este procedimento algum dia permitiu passar do estágio da percepção numérica natural, onde quantidades são percebidas de forma imediata, como diferença qualitativa de um conjunto, para a cultural, que é mediada pela contagem.

A partir dos instrumentos psicológicos auxiliares Vigotski (1997) formula o conceito de *signo*. De acordo com Vigotski,

criar e usar estímulos artificiais como instrumentos auxiliares para controlar as próprias reações também serve de base para a nova forma de determinação do comportamento, que distingue comportamento superior do elementar. A presença de estímulos *criados* juntamente com os estímulos

---

<sup>13</sup> A terminologia utilizada por Vigotski, “povos primitivos”, corrente em seu tempo no campo da antropologia, designa povos em regiões isoladas do mundo, iletrados, não expostos à cultura europeia.

*dados* nos parece ser a característica distintiva da psicologia humana. (VIGOTSKI, 1997, p. 54, tradução nossa)<sup>14</sup>

Vigotski (1997) apresenta o signo como todo o estímulo artificial introduzido em uma situação com o intuito de regular o comportamento, seja ele o próprio ou o de outro indivíduo. Para a caracterização de signo importa a sua origem – o de ser um estímulo artificial, criado pelo ser humano – e a sua função – controlar o comportamento. Segundo Martins,

Foi ao introduzir o conceito de signo que Vigotski aplicou o *xequê-mate* na concepção tradicional de desenvolvimento, apontando a necessidade de se distinguirem, nele, os modos de funcionamento naturais e as formas artificiais ou instrumentais. Os primeiros, decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores; os segundos, produtos da evolução histórica e especificamente humanos, ou seja, conquistas do desenvolvimento do ser social. (MARTINS, 2015, p.44)

A linguagem é o sistema de signos mais importante criado pelo ser humano e que determina todo seu desenvolvimento psicológico posterior. Duas características fundamentais da adaptação ao meio do ser humano desempenham papel central no desenvolvimento da linguagem. A primeira é a natureza ativa desta adaptação, que se dá pela modificação do meio: o ser humano domina o meio através do controle de seu próprio comportamento e, conseqüentemente, dos seus próprios processos mentais. A segunda é a natureza social da adaptação do ser humano. O trabalho, atividade através da qual se transforma o meio, é realizado socialmente, e requer uma organização social complexa envolvendo necessariamente a comunicação entre os indivíduos. Para a organização social humana, é necessário o controle do comportamento de cada indivíduo do grupo visando um objetivo comum. Da conjunção destes dois fatores nasce a necessidade e a possibilidade do desenvolvimento da linguagem.

O advento da linguagem permite que a experiência humana não se limite à experiência individual, como acontece com os animais. As criações humanas são passadas de geração em geração por intermédio da linguagem. Assim, a especificidade do ser humano frente aos animais, como explicitado por Marx e Engels, é sua capacidade de fazer história (*apud* VIGOTSKI, 1997, p.38). O desenvolvimento

---

<sup>14</sup> Creating and using artificial stimuli as auxiliary devices for controlling one's own reactions also serves as a basis for the new form of determinacy of behavior that distinguishes higher behavior from elementary. The presence of created stimuli together with the given stimuli seems to us to be the distinguishing characteristic of human psychology.

humano é fruto da acumulação da experiência humana passada pelas gerações. O comportamento humano, nesta perspectiva, é qualitativamente, e não apenas quantitativamente, diferente do comportamento animal, em decorrência da natureza social e histórica de sua formação. O comportamento e o psiquismo humanos se distanciam da dinâmica do comportamento animal ao assumirem formas superiores, cada vez mais complexas.

### 2.1.3 Desenvolvimento histórico das funções psíquicas superiores

As funções psíquicas superiores nascem das relações entre indivíduos. Seus primórdios remontam a ferramentas para intervir no comportamento do outro, tornando-se depois ferramentas internas. A ação sobre si mesmo é consequência da ação sobre o outro, ou da ação do outro sobre o indivíduo. Estas funções derivam de relações sociais: a divisão social do trabalho encontra um paralelo nas funções psíquicas que se diferenciam a partir de uma totalidade inicial. Ao passarem para o plano interno, as ferramentas sociais dirigidas à ação externa acabam se refletindo na formação de diferentes funções psicológicas (VIGOTSKI, 1997).

Podemos formular a lei geral da gênese do desenvolvimento cultural da seguinte forma: toda a função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos distintos, primeiro, o social, depois o psicológico, primeiro entre pessoas enquanto categoria intersíquica, depois dentro da própria criança enquanto categoria intrapsíquica. Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da volição. Estamos justificados em considerar a tese apresentada como uma lei, porém é entendido que a transição de fora para dentro transforma o próprio processo, muda sua estrutura e suas funções. *Geneticamente, relações sociais, relações entre pessoas reais estão por trás de todas as funções superiores e suas relações.* A partir disso, um dos princípios básicos de nossa conduta voluntária é o princípio da divisão de funções entre pessoas, a divisão em dois daquilo que é agora fundido em um só, o desdobramento experimental, no processo mental superior, da encenação daquilo que ocorre entre as pessoas. (VIGOTSKI, 1997, p. 106. Tradução nossa, grifo nosso.)<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> "We can formulate the general genetic law of cultural development as follows: every function in the cultural development of the child appears on the stage twice, in two planes, first, the social, then, the psychological, first between people as an intermental category, then within the child as a intramental category. This pertains equally to voluntary attention, to logical memory, to the formation of concepts, and to the development of will. We are justified in considering the thesis presented as a law, but it is understood that the transition from outside inward transforms the process itself, changes its structure and functions. Genetically, social relations, real relations of people, stand behind all the higher functions and their relations. From this, one of the basic principles of our will is the principle of division of functions among people, the division into two of what is now merged into one, the experimental unfolding of a higher mental process into the drama that occurs among people."

As funções psíquicas superiores são neofomações culturais de origem histórica, ou seja: são produtos culturais, frutos do desenvolvimento que se dá ao longo da história, decorrentes da natureza social do ser humano. Não apenas o conteúdo do pensamento é suscetível à influência do meio social; *são as próprias formas do pensamento, os instrumentos do pensar, que têm natureza essencialmente social, não são, portanto, inatas ou intrínsecas ao ser humano.*

Há todos os fundamentos para supor que o desenvolvimento cultural consiste na assimilação de meios de comportamento que têm por base a utilização e emprego de signos para a realização de determinada operação psicológica, que o desenvolvimento cultural consiste exatamente no domínio desses meios auxiliares de comportamento que a humanidade criou no processo de seu desenvolvimento histórico e que são a língua, a escrita, o sistema de cálculo, entre outros. (VIGOTSKI, 2021b, p. 76-77)

As funções psíquicas superiores se desenvolvem em dado indivíduo particular sobre a sua base orgânica, em decorrência da sua socialização. Reiteramos que, para Vigotski, o fator biológico, apesar de sua importância fundamental no desenvolvimento humano, não é mais que a base sobre a qual é construída, socialmente, em cada indivíduo particular, a sua humanidade. Esta não é dada ao homem naturalmente: é a vida socializada do indivíduo que permite que ele internalize as formas de comportamento que a princípio são externas a ele, já existindo na sociedade no seio da qual ele nasce e se desenvolve. Duarte assinala que

o processo de apropriação é aquele no qual o indivíduo se apropria das características do gênero humano e não as da espécie. As características do gênero humano resultam do processo histórico de objetivação e não são transmitidas biologicamente aos indivíduos, razão pela qual eles têm que se apropriar delas. (DUARTE, 2017, p. 62-63)

A partir destas considerações, podemos tecer algumas pontes entre esta perspectiva teórica e nosso objeto de estudo, a técnica violinística. Ao buscar definir do que se trata a técnica violinística, Flesch (2000) reconhece que não há para ela uma abordagem única, mas que existem maneiras mais fáceis e rápidas de se atingir um resultado musical desejado. O autor faz esta colocação no contexto de abordar uma questão importante para a pedagogia do violino: se existem aspectos absolutos na técnica e quais seriam. A reflexão que propomos aqui é a compreensão da técnica (assim como o próprio instrumento violino e a música composta para ele) como construto cultural, passível do processo de apropriação e objetivação, comparando o

desenvolvimento da técnica ao desenvolvimento de funções psíquicas superiores. No instrumento violino está cristalizada uma prática social, da qual o indivíduo se apropria ao aprender a tocar. Deste ponto de vista, a técnica existe exteriormente ao indivíduo, enquanto construto cultural, e existe também num dado indivíduo que dela se apropria. Na qualidade de construto cultural, compõe-se de um conjunto de práticas historicamente formadas como resultado da interação de gerações de indivíduos com o instrumento. Ao mesmo tempo em que os desenvolvimentos técnicos influem na criação musical, as abordagens de violinistas às composições musicais também propiciam o desenvolvimento de novos mecanismos técnicos. As maneiras mais fáceis e rápidas de atingir certo objetivo musical, condicionado pelas expectativas de performance ao violino de acordo com as convenções da música ocidental de concerto, estão materialmente calcadas nas características do próprio instrumento em relação com as características fisiológicas e psicológicas do ser humano, levando-se em conta as variações individuais nestes dois parâmetros.

Assim como acontece com as demais facetas do comportamento humano aculturado e seu reflexo no psiquismo, a performance ao violino na tradição da música de concerto já se encontra na sociedade, existe fora do indivíduo como construto cultural historicamente determinado. O indivíduo encontra esse modo de fazer as coisas já estabelecido. É possível comparar a técnica com a gramática de uma língua, ambas construtos culturais que possuem existência objetiva e são apropriados de forma particular pelo indivíduo, de acordo com suas vivências. Assim como o indivíduo não inventa uma língua própria, o violinista também não inventa a maneira de tocar violino, mas se apropria dela.

Ao se apropriar de um instrumento, o ser humano se apropria também do seu uso historicamente constituído, mas pode, inclusive, descobrir novas formas de utilizá-lo (DUARTE, 2017). A dialética da apropriação e objetivação da prática violinística ao longo de gerações permitiu a consolidação de um conjunto de técnicas que, apesar de apresentar formas consolidadas, permite variações individuais, pois mesmo as formas consolidadas estão sujeitas às condições particulares de sua apropriação, dadas no conjunto de características fisiológicas e psíquicas de determinado indivíduo.

## 2.2 DESENVOLVIMENTO ONTOGENÉTICO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES.

Para Duarte,

O desenvolvimento do indivíduo como síntese de inúmeras relações sociais precisa ser concebido como um processo no interior de outro, o do desenvolvimento histórico do ser humano como ser social (DUARTE, 2017, p. 24)

A partir da compreensão da formação histórica do psiquismo humano, Vigotski (1997, 2018) analisa o desenvolvimento que se dá na ontogênese, mediado pelas ferramentas culturais. O autor postula que uma criança se apropria paulatinamente dos instrumentos psicológicos já desenvolvidos pela sociedade na qual ela vive desde o seu nascimento através da sua vivência social. Os modos de comportamento e de pensamento existentes em seu meio social, exteriores a ela num primeiro momento, são internalizados com o passar do tempo, convertendo-se assim em suas próprias maneiras de pensar e agir.

Destacamos que o desenvolvimento típico da infância não é o objeto de estudo deste trabalho. Nos referimos a aspectos do desenvolvimento infantil pois certos processos necessariamente acontecem na infância, etapa a partir da qual foram estudados por Vigotski. Seus achados têm amplas implicações na compreensão do desenvolvimento humano em geral, não se limitando apenas a esta etapa de desenvolvimento. A exposição aqui de alguns momentos do desenvolvimento de funções psíquicas superiores na infância visa esclarecer o processo de formação dessas funções, possibilitando o estabelecimento de vínculos com o desenvolvimento técnico ao violino.

Veremos agora algumas facetas do desenvolvimento ontogenético das funções psíquicas superiores. Estes pontos já foram introduzidos em relação à linha filogenética de desenvolvimento, faltando ainda destacar sua importância sob o ponto de vista do desenvolvimento psíquico de cada indivíduo. São eles:

- 1) a natureza primeiramente externa da organização dos modos de fazer e agir, e sua subsequente interiorização;
- 2) o caráter cultural, e não natural, das funções psíquicas superiores; e
- 3) a reestruturação que o desenvolvimento em uma área promove no sistema como um todo, em decorrência da relação dinâmica entre suas partes.

Citamos anteriormente um trecho no qual Vigotski afirma que o desenvolvimento de uma função aparece duas vezes na história da criança, primeiro como função externa e depois como função interna. Um exemplo é encontrado no desenvolvimento da fala. Num primeiro momento, a palavra tem uma função exclusivamente externa; a palavra proferida pela criança que está aprendendo a falar não carrega ainda toda a rede de significados que ela possui para o indivíduo adulto, significados estes que são socialmente consolidados. Para a criança nesta fase inicial, a palavra tem o objetivo de satisfazer uma necessidade imediata (VIGOTSKI, 2009). Ao dizer “água”, a criança direciona o comportamento do adulto, que alcança o recipiente com água quando ela tem sede e não consegue alcançá-lo sozinha. A criança usa a palavra como instrumento para regular o comportamento de outra pessoa.

Num momento subsequente, ela passa a usar a palavra para controlar seu próprio comportamento: na fase da fala egocêntrica, caracterizada pela narrativa da criança em voz alta de sua própria atividade, voltada a si mesma e não a um interlocutor, a palavra passa a ter o poder de organizar o próprio modo de agir da criança. É direcionada, portanto, a ela mesma, ainda que tenha a aparência externa. A criança obedece, neste momento, ao estímulo sonoro emitido por ela mesma. Posteriormente, a fala egocêntrica prescinde de sua manifestação externa, transformando-se então num fenômeno interno, o pensamento. “A linguagem para si surge da diferenciação da função inicialmente social da linguagem para outros” (VIGOTSKI, 2009, p. 429).

O segundo ponto está intimamente ligado ao primeiro: as funções tipicamente humanas não são dadas de imediato à criança e nem são uma consequência inexorável de seu desenvolvimento fisiológico. Vigotski (2018) contrasta certas visões acerca do desenvolvimento infantil, que o tratam simplesmente como um processo de *maturação*, com a sua própria visão, onde este é tratado como *desenvolvimento* propriamente dito. Desenvolvimento, para ele, necessariamente implica o *surgimento do novo* a partir do que existe anteriormente, ao passo que o processo de maturação pressupõe que algo, que já está presente desde o início, apenas segue seu curso natural.

A maturação é um processo importante presente na infância, e ocorre no seu sentido estritamente orgânico. Já as funções psíquicas superiores são, para Vigotski (2018), fruto de um verdadeiro desenvolvimento, que só ocorre graças à

reestruturação promovida pela apropriação dos instrumentos psicológicos através da socialização. As funções sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, entre outras, em sua forma aculturada, *não são consequências diretas da constituição biológica do indivíduo*, mas sim produtos de um desenvolvimento mediado pela aquisição de instrumentos psicológicos, em especial a linguagem. Este é um fato de grande importância a ser levado em conta em qualquer processo de aprendizado, e aí reside o inestimável aporte que este panorama teórico traz para o campo da educação.

Devemos atentar para a diferença entre os postulados de Vigotski (2018) e o ponto de vista *interacionista*. O desenvolvimento de um indivíduo seria, segundo este último, produto da interação entre sua base biológica pré-existente com determinado meio. De certa forma, assim se dá com qualquer espécie de vida biológica, mas como vimos, partir deste tipo de análise para tentar compreender o comportamento tipicamente humano é uma visão que Vigotski procura superar.

Duarte expõe assim o problema da perspectiva interacionista:

A biologização do social impede que se possa explicar o caráter essencialmente sócio-histórico do ser humano e, conseqüentemente, dos processos cognitivos humanos. Considerar o indivíduo como ser social não se reduz a afirmar que ele interage com objetos culturais e também com outros seres humanos [como destacado em teorias interacionistas]. A questão é: qual é o método teórico de análise dessas interações? O modelo interacionista (adaptação, equilíbrio, assimilação, acomodação) biologiza os processos cognitivos, as relações entre indivíduo e sociedade e, em última instância, até a própria sociedade. (Duarte, 2011, p 130-131)

A perspectiva interacionista parte do mesmo princípio de maturação, porém adiciona a variável da adaptação ao meio. O aporte da perspectiva vigotskiana é que o comportamento humano superior é uma neoformação, ele inexistente no sentido biológico, ele é o *social* que se expressa no indivíduo (DUARTE, 2011; VIGOTSKI, 2018).

A concepção do psiquismo humano como sendo biologicamente determinado continua a influenciar certas posições até os dias de hoje, sendo o embate entre determinantes hereditários e influência do meio na pedagogia musical ainda um tema atual. O discurso hegemônico na pedagogia do violino, mesmo quando não aborda diretamente a questão, encontra-se ainda preso no binômio da habilidade naturalmente dada e da habilidade adquirida através de um processo de

desenvolvimento, ou seja, dependente do meio. Sobre evidências de aptidão musical inata,

A melhor argumentação já feita em favor de bases genéticas para um desempenho musical superior é oferecida por um número muito pequeno de *savants* fora do comum que se sobressaem em habilidades muito específicas, normalmente muito cedo e na ausência de uma instrução deliberada. Realizações em um grau de desenvolvimento tão avançado, alcançadas sem o suporte usual, persuadem muitos de que deve haver uma habilidade inata em jogo. Frequentemente estes *savants* têm déficits intelectuais e emocionais significativos (como autismo) e parecem ter conservado um pequeno bolso de excelência que, pela ausência de restrições sociais típicas, foi desenvolvido obsessivamente num nível extraordinariamente alto. (MILLER, 1989; WINNER, 1996 apud LEHMANN *et al.*, 2007, p. 37, tradução nossa)<sup>16</sup>

Por outro lado, estudos com bases biográficas indicam uma série de fatores ambientais decisivos no desenvolvimento musical.

Em geral, porém, crianças que excedem radicalmente padrões de desenvolvimento musical acabaram por ter tido entornos precoces muito incomuns e ricamente encorajadores. Por exemplo, em uma análise exaustiva de famosos prodígios do piano do século dezessete até o vinte, Lehmann (1996) não encontrou nenhuma instância onde a criança não tivesse recebido oportunidades de treinamento extraordinariamente enriquecedoras precocemente (frequentemente proporcionadas por um dos pais altamente qualificado e/ou um tutor residente a longo prazo, provendo instrução e possivelmente prática supervisionada diariamente).<sup>17</sup> (LEHMANN *et al.*, 2007, p. 37, tradução nossa)

Outro ponto levantado por Lehmann *et al.* (2007) é que na cultura ocidental atual perdeu-se uma prática musical mais abrangente, a exemplo do que pode ser observado em outros contextos culturais:

Em muitas sociedades tradicionais crianças adquirem um vasto repertório de canções e danças desde cedo, frequentemente em um nível de complexidade e habilidade que excedem padrões ocidentais (Blacking, 1973). O nível da conquista musical parece ser diretamente relacionado ao nível de

---

<sup>16</sup> The best case that has been made for genetic underpinnings of musical superiority is provided by a very small number of unusual “savants” who excel in very specific skills, often at an early age and in the absence of deliberate formal instruction. Such highly developed achievement, accomplished without the usual support, persuades many that there must be an innate ability at work. Often, these savants have significant intellectual and emotional deficits (such as autism) and seem to have retained one small pocket of excellence that, because of the lack of normal social constraints, has been obsessively developed to an extraordinarily high level.

<sup>17</sup> In general, however, children who radically exceed developmental norms for music turn out to have had highly unusual and richly supportive early environments. For instance, in an exhaustive analysis of famous piano prodigies from the seventeenth through the twentieth centuries, Lehmann (1996) could find no instance in which the child had not received extraordinarily enriched early training opportunities (often provided by a highly expert parent and/or a longterm live-in tutor providing tuition and possibly supervised practice every day).

oportunidade disponível livremente na sociedade para aprender e participar nestas canções e danças, que são compartilhadas pela maioria das pessoas “na rua”, em vez de “atrás das portas” da escola de música. (LEHMANN *et al.*, 2007, p. 40, tradução nossa)<sup>18</sup>

Estas evidências corroboram a perspectiva da psicologia histórico-cultural, demonstrando como habilidades ligadas a práticas musicais dependem de um processo de desenvolvimento, que só pode se dar através da socialização. Nessa perspectiva, a questão de haver uma preponderância da herança genética ou dos estímulos ambientais no desenvolvimento musical perde sua razão de ser, pois toda e qualquer função *superior*, mesmo que aparente ser dada naturalmente, é já fruto de um desenvolvimento histórico. Saviani (2011) define como *segunda natureza* uma habilidade que possui a aparência de ser natural, porém se trata de objeto de aprendizagem tornado uma disposição permanente no indivíduo.

A expressão *segunda natureza* parece-me sugestiva justamente porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. Nós os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos mesmo dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas acontecem como se se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E no entanto trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático. (SAVIANI, 2011, p. 19)

Podemos compreender as aptidões musicais e as habilidades específicas à prática do violino desta mesma maneira: como objeto de aprendizagem que se tornou segunda natureza para o indivíduo.

Para Vigotski (2018, 2021a), quanto mais uma tarefa se funda em funções inferiores, mais o comportamento observado coincide com capacidades ligadas ao que é dado biologicamente ao indivíduo. Com o processo de aculturação, porém, as funções superiores assumem dominância, ficando as inferiores em posição subordinada. Este fato se comprova, por exemplo, na grande superioridade da memória cultural sobre a memória natural, como veremos mais adiante. Quando se desenvolvem as funções superiores, através do auxílio de instrumentos culturais, as diferenças biológicas entre os indivíduos se tornam cada vez menos relevantes. Este

---

<sup>18</sup> In many traditional societies, children acquire a wide repertoire of songs and dances at an early age, often at a level of complexity and skill that exceeds Western norms (Blacking, 1973). The level of achievement seems to be directly related to the level of opportunity freely available within the society to learn and participate in these songs and dances, which are shared by most people “in the street,” rather than “behind closed doors” of the music school.

é um ponto nevrálgico na discussão acerca de diversos aspectos do desenvolvimento musical, incluindo a aquisição da técnica instrumental, que repousa tantas vezes sobre concepções inatistas ou interacionistas.

Em relação ao terceiro ponto, Vigotski (2018) aponta para a complexidade e não-linearidade do processo de desenvolvimento. No bebê, por exemplo, a partir do desenvolvimento de uma função que se destaca de um todo indistinto, ocorre uma reformulação de todo o sistema psíquico. Segundo o autor, a primeira função que se destaca e emerge como função dominante é a percepção. Posteriormente, quando se desenvolve a memória, essa por sua vez vai assumindo paulatinamente a dominância, mas desta vez não em relação a um todo indistinto, pois já existia uma função destacada que dominava o sistema psíquico. A memória vai substituindo, aos poucos, a função dominante da percepção, mas isto não ocorre sem um certo embate. Por isso, afirma Vigotski, o desenvolvimento não se dá de maneira linear, mas através de rupturas e saltos, envolvendo períodos de relativa estabilidade e outros de crise (VIGOTSKI, 2018).

Pasqualini resume assim a posição de Vigotski relativa aos estágios do desenvolvimento infantil, caracterizado pelo afloramento de sucessivas funções psíquicas que constituem pré-requisitos para o desenvolvimento das demais:

o desenvolvimento caracteriza-se pela alternância de períodos estáveis e críticos. Nos períodos estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente a mudanças “microscópicas” da personalidade da criança, que vão se acumulando até certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova. Nos períodos de crise, produzem-se mudanças e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade em um tempo relativamente curto, culminando em uma reestruturação das necessidades e motivos da criança e de sua relação com o meio. Verifica-se aqui a adoção do princípio do método dialético da transformação da quantidade em qualidade: o acúmulo quantitativo culmina no salto qualitativo. (PASQUALINI, 2009, p. 36)

Vigotski afirma também que no decorrer do desenvolvimento psicológico, não apenas crescem e se alteram as diferentes funções, “mas principalmente mudam as correlações entre elas” (VIGOTSKI, 2018, p. 95). Gradativamente, a cada nova função que se desenvolve e reelabora o sistema, ela interage com um número cada vez maior de funções, que por sua vez são cada vez mais complexas. É possível perceber como a cada etapa do processo o sistema se torna mais intrincado, pois é mediado por cada vez mais determinações relativas.

O processo através do qual emergem as funções superiores pode ser definido como um processo de *diferenciação*. Seu ponto de partida é de uma totalidade difusa; pouco a pouco, diferentes funções se destacam, se diferenciam e se complexificam, alterando o equilíbrio da totalidade. Como consequência, geram novas mudanças tanto nas outras funções como na própria totalidade.

### 2.2.1 Desenvolvimento da linguagem

Para Vigotski (1997, 2018, 2021a, 2021b), o desenvolvimento da linguagem é decisivo na reestruturação de todo o sistema psíquico, abrindo o caminho para o desenvolvimento do pensamento lógico e abstrato, a ampliação da memória, o direcionamento da atenção e aperfeiçoamento da percepção. A partir de certo momento na vida de um indivíduo, a ascensão de funções inferiores para estágios superiores está subordinada a esta função fundamental, que configura um complexo sistema de signos.

A fala, como vimos, surge no indivíduo primeiro como uma função externa, um meio de direcionar o comportamento do outro. Posteriormente se torna um meio de intervir no próprio comportamento, e no estágio mais elevado, adquire caráter interno, organizando a vida mental da criança na forma de pensamento. Outra faceta do desenvolvimento da fala é que no primeiro momento, ela é indiferenciada. A palavra avulsa da criança que está aprendendo a falar *engloba uma ideia completa*, ainda que difusa (VIGOTSKI, 2009, 2018). A fala visa atender a necessidade imediata da criança, portanto se a criança diz “água”, podemos entender algo como “mãe, me alcance a água que está sobre a mesa”, enquanto em alguma situação diferente, a mesma palavra poderia ser enunciada com outro significado global, dependendo da situação que se apresenta e da necessidade que a palavra expressa nesta determinada situação.

A palavra, apesar de enunciada sozinha e não em ligação com outras palavras, não possui o mesmo caráter que uma palavra individual possui para o adulto. *A fala não se desenvolve através do somatório de ideias singulares*, com palavras aprendidas em separado já possuindo o significado semântico atribuído a elas socialmente, num constante aumento de vocabulário. A palavra dita pela criança nesta fase se relaciona à situação como um todo na qual ela está inserida. Ela cumpre uma função específica nesta situação, ela direciona o comportamento do outro, mas ainda

não possui o caráter de representação abstrata, caráter esse que ela só assume aos poucos, conforme se desenrola a complexificação da fala (VIGOTSKI, 2009). Segundo Martins, Vigotski afirma que

O vocábulo adotado por ela [pela criança] não pode ser traduzido para a linguagem adulta a partir de si mesma, por conter, em sua essência concreta, muito mais do que seu significado pontual específico. A palavra usada sintetiza, sobretudo, dada situação, que na forma de linguagem, só poderia ser representada por meio de inúmeras frases. (Martins, 2015, p. 92)

Para Vigotski, assim como o desenvolvimento da fala, o desenvolvimento das demais funções psíquicas superiores não se dá começando pelas partes e caminhando para o todo. Este seria o caminho de uma análise lógica linear, e levou a um erro de interpretação do significado da fala da criança por parte de psicólogos a quem ele dirigiu a sua crítica (VIGOTSKI, 2009). O ponto de partida é, para ele, necessariamente o todo dinâmico, e o desenvolvimento acontece através da *diferenciação e complexificação* das partes (MARTINS, 2015).

Inicialmente, a mesma palavra poderia significar várias coisas diferentes, já que estava voltada a um objetivo externo e circunscrito à situação imediata. No estágio seguinte de desenvolvimento, quando a criança pronuncia frases curtas, diferentes palavras passam a cumprir certa função na organização da fala. Nas frases, as diferentes palavras estão subordinadas a uma estrutura gramatical mais complexa e adquirem um conteúdo semântico mais específico (VIGOTSKI, 2009). Com a definição dos conteúdos semânticos das palavras, o desenvolvimento da fala dá lugar à linguagem. A linguagem “opera como meio de comunicação entre os homens e também como instrumento da atividade intelectual. Graças a ela, *a imagem subjetiva da realidade objetiva pode ser convertida em signos* (MARTINS, 2015, p. 167-168, grifos no original).

O desenvolvimento da linguagem permite ao indivíduo, paulatinamente, distanciar-se do campo imediato da percepção para adentrar no campo da abstração. Obedecendo ao processo de diferenciação e aumento em complexidade, a fala vai, aos poucos, *adquirindo independência em relação à situação imediata*. No começo, ela se refere a algum aspecto da situação que se apresenta diretamente para a criança, mas a partir do momento que a palavra designa um objeto específico, a criança pode referir-se a este objeto mesmo quando este não está imediatamente presente.

Através da aquisição da linguagem o indivíduo se liberta em relação ao que está imediatamente colocado não só em relação ao seu campo sensorial, mas também em relação ao tempo presente. Em primeiro momento a fala acompanha a ação, mas aos poucos passa a anteceder-la, cumprindo uma função de planejamento. Com isso, ela inaugura para o sujeito a visão de um tempo futuro (VIGOTSKI, 1991). Assim, o processo de aquisição da linguagem abre a possibilidade de operar em um campo abstrato, afastado da realidade imediata.

### 2.2.2 Pensamento lógico/abstrato e conceito

O *pensamento* é a função psicológica responsável pela formação de conceitos abstratos e execução de operações lógicas. A partir da aquisição da fala, essa função se desenvolve mediada pela linguagem. A interligação, no comportamento humano complexo, entre os papéis da linguagem e do pensamento, é evidenciada por Vigotski (1991). Segundo ele,

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, *a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo*. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento. (VIGOTSKI, 1991, p. 20 grifo nosso)

O pensamento, como diz Martins, supera

mediadamente o que é dado imediatamente através das captações sensoriais. O pensamento, visando à descoberta das conexões existentes entre os dados, coloca a descoberto novas propriedades, não disponibilizadas pela sensibilidade imediata. (MARTINS, 2015, p. 191)

A linguagem inaugura a possibilidade do surgimento do *conceito*. Para Vigotski, “todo conceito é uma generalização” (2009, p.359). O conceito aglutina sob um signo certos objetos ou fenômenos, em razão de algum traço que possuam em comum. Por um lado, é resultado da ação do pensamento na forma de analisar, distinguir ou agrupar os fenômenos ou objetos entre determinadas categorias. Por outro, depende da aquisição da linguagem, dos signos da fala. No conceito estão unidos um componente que é a palavra e outro que é seu significado, sendo assim unidade entre linguagem e pensamento. Para Vigotski (2009), pensamento e linguagem não são a

mesma coisa: existem certas formas de linguagem (no sentido de comunicação, porém sem a formação de signos) sem pensamento e pensamento sem linguagem, ambos encontrados em espécies de animais superiores e em crianças pequenas. O que ocorre é que no desenvolvimento humano, estas duas linhas de desenvolvimento se encontram, dando lugar a uma nova formação. Pensamento é processo: “todo o pensamento procura combinar uma coisa com outra, tem o movimento, um corte, um desdobramento, estabelece uma relação entre uma coisa e outra, em suma, desempenha alguma função, algum trabalho, resolve algum problema” (VIGOTSKI, 2009, p. 475).

É a aquisição de conceitos que torna possível a diferenciação das demais funções psíquicas, como a percepção, memória e atenção volitiva, pois, enquanto signos que representam generalizações, passam a mediar a relação do indivíduo com a realidade.

### 3. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO REFERENCIAL NA ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO TÉCNICO AO VIOLINO

Neste capítulo visamos relacionar os processos psíquicos superiores com o desenvolvimento da técnica violinística, estabelecendo uma base que possibilite analisar, no próximo capítulo, o desenvolvimento específico da técnica de mão esquerda. Considerando que a dinâmica do desenvolvimento violinístico se alinha com os mecanismos gerais do desenvolvimento das formas superiores de comportamento e das funções psíquicas superiores, podemos analisar esta forma de desenvolvimento, observadas suas especificidades, com base nestes mecanismos.

A adoção da perspectiva histórico-cultural oferece marcos teóricos para abordar a aquisição da técnica violinística como um processo de diferenciação gradual a partir de uma totalidade difusa. Na literatura pedagógica são analisados elementos técnicos que representam aspectos parciais de uma outra totalidade, mais complexa e diferenciada: aquela que representa uma técnica avançada, que habilita o violinista a interpretar o repertório tradicional do violino. Antes de conhecer os elementos que compõem e estruturam esta técnica avançada e os nexos entre eles, estamos lidando com uma totalidade *sincrética*. Duarte (2000) explica que do todo sincrético, isto é, caótico, passam-se às determinações mais abstratas, e uma vez feito este caminho, pode-se fazer o caminho inverso, retornando ao todo, que desta vez é um todo *sintético*.

As determinações mais abstratas são aquelas que, sozinhas, não representam a concretude material; são categorias que destacam aspectos simples de uma totalidade complexa, na forma de abstrações, para que se possa proceder à sua análise. Uma vez elucidadas essas categorias e estabelecidos os nexos entre elas, vai surgindo mais uma vez a imagem do todo, mas desta vez trata-se do todo sintético: estando reveladas as determinações parciais e as relações causais entre elas, e entre elas e o todo, temos uma imagem da realidade concreta (KOSIK, 2002; DUARTE, 2000; SAVIANI, 2011). Tecer as ligações necessárias entre as abstrações parciais, neste caso dos elementos previamente isolados da técnica, tal qual são representados na pedagogia do violino, leva à representação da totalidade sintética.

O conceito de fôrma de mão, por exemplo, é uma abstração necessária para a análise da postura que assume a mão em determinada posição. No entanto, a fôrma de mão não existe na realidade como um fenômeno isolado de todo o complexo

motor/postural do violinista, mas sim como um aspecto do posicionamento geral do corpo do violinista, do ângulo do violino em relação ao corpo, do ângulo da mão em relação ao espelho, entre outras questões variáveis. A fôrma de mão está também intimamente ligada à questão da afinação – portanto, da capacidade de percepção das alturas. Assim, é necessário compreender os liames entre as abstrações que formam certa totalidade da técnica de violino para chegar a uma síntese, descobrindo a relação das partes com o todo e as interdependências entre as partes.

É importante, segundo Duarte (2000), não confundir o movimento do real com o movimento do *pensamento* sobre o real: o real é o já existente. Apenas para o pensamento a realidade é, a princípio, um todo sincrético. O pensamento precisa percorrer o caminho das abstrações para se aproximar do real concreto. Mas a realidade não perfaz o caminho do pensamento (DUARTE, 2000; KOSIK, 2002). Uma abstração a exemplo da fôrma de mão não existe em separado na realidade, e a técnica não se apresenta como somatório de uma miríade de abstrações, mas sim como uma totalidade, da qual pode-se abstrair elementos parciais. A captação desta totalidade pelo pensamento – envolvendo análise, compreensão e explicitação através da linguagem – é que precisa passar pelas abstrações, que medeiam sua apreensão; precisa ocorrer através da análise dos elementos parciais para que se chegue ao todo concreto.

A realidade do *desenvolvimento* do violinista tampouco é melhor representada pela soma de aspectos parciais, deduzidos de uma ideia de totalidade da técnica violinística. A primeira tentativa de tocar já se apresenta como certa totalidade, onde estão imbricados coordenação motora, conceitos musicais e atividade perceptiva. Esta totalidade sofre uma contínua diferenciação de aspectos musicais e técnicos como resultado do estudo do violinista, processo que pode ser facilitado pela explicitação de aspectos parciais abstraídos de uma totalidade mais desenvolvida, representada na técnica mais avançada que se pretende atingir.

É possível analisar com fins didáticos a técnica avançada, no contexto do estudo do violinista, através da abstração de elementos parciais. O propósito das abstrações é iluminar determinado aspecto, permitindo sua conscientização no momento do estudo para desenvolver estratégias e exercícios que especificamente promovam seu desenvolvimento. Abstrair os elementos parciais permite conduzir conscientemente as ações, restringindo a atenção a um âmbito limitado o suficiente para que o violinista possa percebê-los, compreendê-los e assim operar uma

mudança consciente sobre a própria prática. Mas na realidade de uma performance, por mais simples que seja, os aspectos parciais da técnica permanecem indivisíveis. Mesmo ao praticar um exercício dedicado a um aspecto pontual da técnica, é possível destacá-lo da totalidade apenas até certo ponto.

Os exercícios de Vamos (2012) são um bom exemplo de singularização de um aspecto técnico (figura 1):

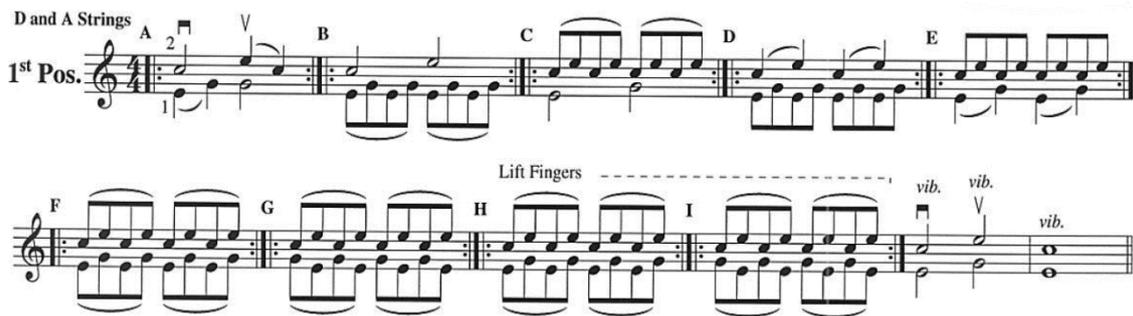


Figura 1 – Exercícios em cordas duplas para a fôrma de mão (VAMOS, 2012, p.5)

A fôrma de mão, estabelecida para certo padrão de distâncias entre os dedos, é esquematizada através de posições relativas dos dedos em duas cordas adjacentes, consistindo o exercício em trabalhar mecanicamente estes intervalos, sem mudanças de posição e sem um contexto musical, mantendo o foco no desenvolvimento de um posicionamento adequado da mão esquerda. Estes exercícios tratam de um aspecto técnico – o estabelecimento da fôrma de mão para determinado padrão de intervalos entre os dedos – de maneira bastante apartada de uma realidade de performance musical, ou seja, abstraem da totalidade de uma performance um aspecto específico.

Outro exemplo são os exercícios para a mudança de posição de Gaylord Yost (1928), que tratam apenas da mudança de posição, isolando totalmente este expediente técnico de qualquer entorno musical, conseqüentemente, de outros problemas técnicos (figura 2):

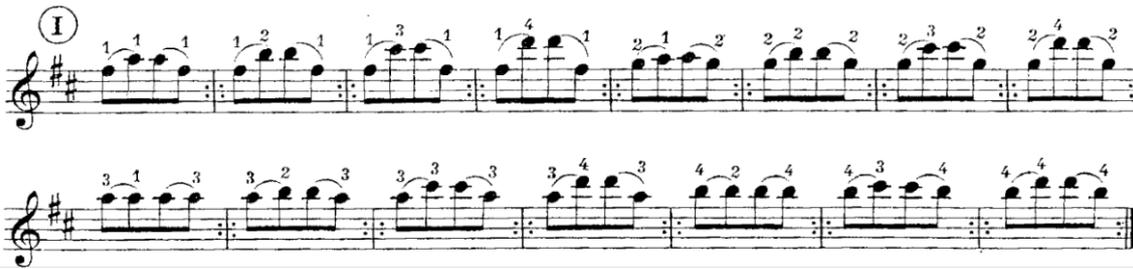


Figura 2 – Exercícios para a mudança de posição (YOST, 1928, p. 3)

Não obstante, tanto os exercícios de Vamos como os de Yost requisitam direta ou indiretamente outros elementos técnicos que não são o foco de sua proposta. A condução do arco sozinha já impacta decisivamente a realização do exercício, pois exige um controle refinado de velocidade, pressão e ponto de contato do arco que não é trivial tanto no caso das cordas duplas quanto na mudança de posição. Além disso, os exercícios de Vamos requisitam, por exemplo, uma coordenação motora avançada e a capacidade de perceber e controlar duas linhas melódicas simultaneamente, e os de Yost pressupõem o desenvolvimento prévio de uma sensação de fôrma de mão em posição para determinada configuração intervalar.

Mesmo no mais simples dos exercícios técnicos já há uma série de fatores envolvidos. Os exercícios técnicos que tratam de um problema específico, partindo de uma abstração da totalidade, são tipicamente introduzidos como forma de sanar um problema ou de promover a diferenciação de certo aspecto necessário à performance musical. As abstrações dos problemas técnicos seguem a lógica exposta por Marx (2011) sobre compreender o menos desenvolvido a partir do mais desenvolvido. A análise da técnica avançada permite identificar seus elementos constitutivos e seus nexos, deduzindo um caminho para alcançá-la. A reconstituição da técnica como totalidade sintética, para o violinista, consiste em compreender os elos entre os elementos implicados, o que permite planejar os passos necessários para o seu desenvolvimento.

Já que o entendimento da totalidade não pode se dar a partir apenas do movimento classificatório de diferentes aspectos técnicos, a partir dos elementos da técnica levantados pelos pedagogos do violino, analisaremos de que modo se entrelaçam com determinadas funções psíquicas e quais suas consequências em outros aspectos físicos/fisiológicos, viabilizando sua compreensão como totalidade sintética.

### 3.1 INTER-RELAÇÃO ENTRE OS PROCESSOS DE DIFERENCIAÇÃO, IMITAÇÃO E PERCEPÇÃO NO APRENDIZADO DO VIOLINO

Buscaremos demonstrar mais detidamente como o processo de diferenciação, que caracteriza o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pode ser localizado também no processo de aquisição da técnica violinística. Utilizaremos exemplos de fases iniciais do aprendizado que ilustram a relação que buscamos tecer entre o desenvolvimento técnico e os processos de diferenciação, imitação e percepção. Estes processos não se encerram, contudo, naquelas fases iniciais, e é através deles que, de forma cada vez mais refinada, o violinista que almeja avançar em habilidades técnicas segue sua trajetória de desenvolvimento. Referimo-nos aqui ao estudante iniciante unicamente para fins de clareza na exposição, pois os fenômenos com os quais buscamos exemplificar os processos descritos são bastante evidentes nesta fase do desenvolvimento. Tratam-se de processos fundamentais, e nossa argumentação posterior se funda sobre a compreensão de seu papel no desenvolvimento técnico.

No início do aprendizado do violino o estudante não faz diferenciações significativas entre distintos aspectos da performance, seja em relação à percepção do seu conteúdo sonoro ou à movimentação do seu próprio corpo. O processo de aprendizagem ocorre pela percepção e desenvolvimento de elementos parciais, destacando-os do todo difuso do qual antes faziam parte. Isso é observável tanto no âmbito sonoro, envolvendo alturas, ritmos, timbres e formas de articular, quanto no âmbito motor. No âmbito da movimentação do braço direito para a produção sonora, por exemplo, o estudante geralmente compreende de início que deve friccionar o arco perpendicularmente sobre as cordas. Este é o aspecto mais imediatamente aparente da ação motora do braço direito, da qual o violinista pode e precisa apropriar-se, imitando a ação observada em outro violinista e/ou seguindo orientações verbais nesse sentido. O movimento do braço direito, responsável pela condução do arco, constitui uma totalidade difusa no primeiro momento de aprendizagem. Gradualmente o violinista pode ir se conscientizando do papel que cada componente do braço assume neste movimento, quais partes do braço ou da mão devem conduzir primariamente este movimento em cada região do arco. Assim realizam-se distinções cada vez mais refinadas relativas à função de cada componente do braço direito na

condução do arco, a depender de inúmeros fatores como a região do arco utilizada, a articulação e o volume sonoro que se deseja obter, etc.

Podemos ver outro exemplo de diferenciação no desenvolvimento da consciência sobre as diversas ações dos dedos da mão esquerda. Para o violinista iniciante fica evidente que pressionar a corda em pontos distintos resulta na produção de alturas também distintas. Assim, é comum que no começo do aprendizado, o estudante associe cada nota a determinado dedo, por exemplo: a nota dó com o segundo dedo na corda lá. Na prática de uma passagem musical em posição, podemos destacar a princípio duas ações dos dedos da mão esquerda, abaixar ou levantar da corda. A diferenciação entre essas duas ações permite perceber que, para produzir uma sequência ascendente em uma corda, baixamos consecutivamente cada dedo subsequente, mas para produzir uma sequência descendente, a ação de levantar o dedo anteriormente abaixado resulta na produção da nota desejada. Na corda lá em primeira posição, ao passar do si para o dó, é a ação do segundo dedo que resulta no dó, mas ao passar do ré para o dó, além do segundo dedo precisar se posicionar, é a ação de levantar o terceiro dedo que resulta no dó. A diferenciação entre as ações de levantar e baixar o dedo, a partir da ideia mais geral de que o dedo é responsável por pressionar a corda em determinado ponto para produzir determinada nota, é de certa forma trivial, mas acarreta consequências no desenvolvimento de uma técnica mais avançada. Fischer (1997) reconhece este problema e dedica uma série de exercícios à conscientização da ação de levantar os dedos, que é menos óbvia, pois levantar o dedo não é por si só a ação geradora de uma nova nota.

Para tocar com regularidade rítmica, é necessário levantar e abaixar os dedos de forma *irregular*. **Ao baixar um dedo:** o dedo se move em direção à corda, então uma nova nota é tocada. **Ao levantar um dedo:** a nova nota é tocada assim que o dedo deixa a corda. Por isso, o dedo deve começar a baixar *antes* que a nova nota precise soar, e deve ser levantado *no momento* em que a nova nota precisa soar.<sup>19</sup> (FISCHER, 1997, p. 119, tradução nossa, grifos no original)

---

<sup>19</sup> To play rhythmically evenly, you have to raise and drop the finger *unevenly*. **Dropping a finger:** the finger moves towards the string, and the the new note is played. **Lifting a finger:** the new note is played as the finger moves away from the string. Therefore the finger must begin to drop *before* the new note is required, and must be lifted *when* the new note is required.

Fischer apresenta um exercício para a preparação dos dedos em passagens descendentes (figura 3), salientando que “começar a nota nova e terminar a nota anterior são *duas facetas de uma mesma ação*, e não duas ações separadas”<sup>20</sup>.



Figura 3 – Exercício para a preparação de passagens descendentes (FISCHER, 1997, p. 131)

As passagens descendentes são as que tipicamente apresentam mais problemas de coordenação e de controle rítmico, principalmente quando envolvem notas ligadas, justamente porque é necessário estar consciente de que o momento em que soar a nota desejada é determinado pelo movimento de levantar o dedo anterior, sendo que é necessário posicionar o dedo da nota desejada com antecedência. O primeiro passo na resolução deste tipo de problema técnico é a diferenciação destas duas ações – abaixar e levantar o dedo.

A aprendizagem do violino, a exemplo da aquisição de uma infinidade de instrumentos culturais, ancora-se em larga medida no processo de *imitação*. Incluímos aqui uma reflexão sobre a imitação devido ao peso deste processo no desenvolvimento do violinista e porque a imitação está diretamente ligada aos processos de percepção e de diferenciação, que nos interessam discutir. Seja a partir da relação professor-aluno ou através da observação cotidiana (isto é, não em um ambiente de ensino formal) de outros violinistas, este é o modo mais direto pelo qual o violinista pode apreender aspectos sonoros e físicos de uma performance para apropriar-se deles. Vigotski (1997) dá uma importante contribuição pertinente a este

<sup>20</sup> Stopping the new note, and finishing the old note, are *two halves of one action*, not two separate actions.

processo: ele admite que a imitação cumpre papel central no desenvolvimento, porém está subordinada à compreensão da situação colocada. Se o indivíduo não conseguir *perceber* relação entre dado comportamento e a resolução da situação, não ocorre a imitação. Assim, a capacidade perceptiva do violinista acaba por tornar possível a imitação.

Ainda sobre imitação, o autor afirma:

[...] A criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais. Assim, se eu não sei jogar xadrez, isto é, se até mesmo o melhor enxadrista me mostrar como ganhar uma partida, eu não vou conseguir fazê-lo. Se eu sei aritmética mas tenho dificuldade de resolver algum problema complexo, a mostra da solução pode me levar imediatamente à minha própria solução, mas se eu não sei matemática superior a mostra da solução de uma equação diferencial não fará meu próprio pensamento dar um passo nesta direção. Para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que não sei. (2009, p. 328)

Transpondo para o aprendizado do violino, a questão é que um violinista pode imitar aspectos de uma performance que ele tem condições de perceber naquele momento – ele só pode imitar aquilo que está aparente *para ele*. Leontiev levanta esta problemática acerca da percepção com um exemplo de quem aprende uma língua estrangeira e, num primeiro momento, não diferencia fonemas não existentes em sua língua materna (LEONTIEV, *in*: VIGOTSKI *et al*, 2010). A existência de uma diferença entre determinados sons não implica necessariamente na sua percepção.

Rubinstein corrobora a ideia de Leontiev propondo que a percepção de um objeto está ligada ao sentido adquirido para o sujeito que o observa.

Ter consciência do significado do apreendido esclarece o seu conteúdo sensível ilustrativo. Podemos verificar isso com um exemplo simples. Basta tentar reproduzir o material fonético da linguagem de indivíduos que na nossa presença falam um idioma para nós desconhecido. É algo muito difícil de realizar, ao passo que é extremamente fácil reproduzir palavras na nossa língua materna ou de uma língua conhecida: segundo o significado conhecido na linguagem, uma massa fonética amorfa define-se e pode ser dividida ou classificada. De certo modo o conteúdo sensível da percepção reconstrói-se de acordo com o significado objetivo do apreendido. (RUBINSTEIN, 1973, p. 149)

Rubinstein (1973b) afirma também que o processo de retenção de determinado objeto na memória depende do desenvolvimento perceptivo e conceitual do indivíduo. A percepção dos aspectos sonoros e físicos de uma performance não é evidente, e o violinista percebe aquilo que está ao seu alcance na medida das representações que

ele já possui de tal fenômeno e do grau de sua atenção voltada para ele. Podemos traçar um paralelo entre a percepção e reprodução dos sons de uma língua estrangeira e o processo de imitar um aspecto sonoro em um contexto musical, pois trata-se também da capacidade de ouvir e imitar o som que outro indivíduo está fazendo (no caso da performance musical, o manejo do instrumento musical adiciona ainda uma nova camada de problemas).

A grosso modo há dois aspectos passíveis de imitação no aprendizado do violino: o sonoro e os aspectos motores/posturais. Ressaltamos que a separação é artificial: a percepção se dá como um todo, a não ser no caso de se tratar da audição isolada, sem a presença do componente visual da performance. Visamos com esta distinção apenas expor possíveis caminhos trilhados no processo imitativo.

Se relacionada à alguma característica sonora, a imitação precisa ocorrer a partir de uma ideia pré-existente de *como realizar este som*, por mais rudimentar que seja. É necessário elaborar uma hipótese (mesmo que de forma subconsciente) acerca de como colocar esta produção sonora em prática, requerendo, além da percepção do aspecto a ser imitado, a “tradução” para o movimento correspondente àquela produção sonora, evocando uma associação entre determinado som e determinado movimento. Já a imitação de um aspecto físico – uma postura ou forma de movimentação – requer que este seja percebido no seu aspecto visual e transposto para o campo proprioceptivo. A imitação de um aspecto físico permite uma operação imitativa mais direta, menos mediada do que a imitação de um aspecto sonoro.

No caso da imitação de aspectos físicos, é comum que iniciantes não percebam a relação da sua produção sonora com a distância que se encontra seu arco do cavalete ou do espelho, por exemplo. Por mais que o professor demonstre da maneira correta, o iniciante tende a voltar sua atenção para características mais gerais, mais aparentes e mais imediatas que ele consegue reconhecer como necessárias à sua produção sonora, como a ação geral de mover horizontalmente o arco sobre as cordas. Certos elementos sonoros também não estão necessariamente aparentes para o aprendiz. Ele pode não perceber apropriadamente a diferença na afinação da terça maior e da terça menor em relação à corda lá, respectivamente, dó suspenso e dó natural. A afinação no violino depende de uma percepção auditiva muito refinada. Como diz Hodgson (apud FISCHER, 2013, p. 8), “uma nota musical não é uma única nota, mas uma série de notas”, referindo-se às parciais da série harmônica que acompanham a nota fundamental. A sonoridade do violino se caracteriza pela

combinação destas parciais e também por harmônicos resultantes das vibrações simpáticas, típicos dos instrumentos de cordas. A familiaridade com esta sonoridade característica impacta na percepção da afinação, mas acima de tudo, tocar afinado depende de relacionar as diferentes alturas realizadas em dado âmbito temporal de modo a estabelecer campos tonais ou cordais (relativos a acordes). A realização física bem como a discriminação aurál são de difícil realização no começo do período de aprendizado. Devido às dificuldades em perceber e realizar mesmo intervalos mais facilmente identificáveis a partir das cordas soltas, como quarta, quinta, oitava e uníssono, é usual que o professor de iniciantes se utilize de marcações visuais no espelho do violino de seus alunos, com o intuito de auxiliar na afinação – fitas perpendiculares ao espelho, indicando onde os dedos da mão esquerda devem pressionar as cordas.

O aprendiz pode perceber a superioridade da performance de um modelo a ser imitado sem, no entanto, perceber os elementos determinantes no resultado sonoro. Sua percepção musical não é suficientemente desenvolvida para perceber nuances de dada performance, ainda em certa medida indistinta. Traçando um paralelo com a aquisição da fala, a análise da percepção infantil a partir da descrição verbal sugeria que a criança começa por perceber aspectos isolados de dada situação, para só depois perceber a situação como um todo. Isto porque a progressão do desenvolvimento da fala se dá dessa maneira: primeiro, a criança fala palavras isoladas, para depois expressar ideias completas. A partir dos estudos de Vigotski e seus colaboradores, ficou esclarecido que a criança percebe, desde sempre, situações como um todo (porém, de um todo sincrético); o que parte de elementos separados e caminha em direção do todo é apenas a fala em seu caráter aparente, fenomênico (VIGOTSKI, 2009; 2021b). Assim, o estudante pode perceber se outro violinista toca uma passagem afinada, enquanto ele, o estudante, não. O estudante possui, neste caso, uma percepção da totalidade sincrética. Mas, por não apreender certos aspectos deste fenômeno nem elos causais pelos quais se entrelaçam, pois sua percepção e representação deste fenômeno não são ainda suficientemente diferenciadas, o estudante não consegue perceber com nitidez a *causa* da superioridade da performance de outro violinista em relação à sua. O aluno que não diferencia suficientemente na sua performance o dó natural do dó sustenido, por exemplo, não necessariamente percebe que a causa de sua desafinação é que o

segundo dedo está posicionado incorretamente. Para isso é possível que ele precise que seu professor explicita essa relação de causa-consequência.

Uma possível insuficiência no âmbito perceptivo não se restringe ao período inicial da aprendizagem, podendo caracterizar o processo de aprendizado inclusive em instâncias mais avançadas. Como há um limite atencional para o campo perceptivo, isto é, não é possível captar todas as nuances de um fenômeno, pois a realidade é inesgotável em termos de detalhes, a percepção pressupõe já uma seleção de elementos da realidade.

Encontramos um exemplo de como se manifesta o fenômeno da percepção do violinista em uma sugestão de exercício de Fischer (2013) visando a qualidade sonora. Um problema da produção de som no violino é encontrar uma relação adequada entre pressão, ponto de contato<sup>21</sup> e velocidade do arco. O excesso de pressão em um ponto de contato muito próximo ao espelho ou sem uma velocidade adequada comumente “esmaga” a corda, impedindo-a de vibrar livremente. A vibração da corda, por sua vez, provoca uma ressonância no corpo do instrumento.

Toque uma nota curta e escute a ressonância que continua após o fim da arcada. A questão é o que acontece com essa ressonância em uma nota longa. Em outras palavras, o que acontece com a ressonância se o som que a produziu continua ao mesmo tempo? Se você ouvir atentamente, você pode escutar dois sons distintos: o som principal da nota, e ao mesmo tempo, uma ressonância de fundo contínua, que é como uma nota distinta soando por si só. Você precisa escutar *por trás* do som. No momento em que você passar a focar na ressonância de fundo além de no ‘som principal’, uma qualidade inteiramente nova entrará em jogo.<sup>22</sup> (FISCHER, 2013, p. 4, tradução nossa, grifo no original)

A questão abordada por Fischer aqui é o condicionamento da percepção. Parte-se de um exercício de escuta da ressonância isoladamente, que ocorre após tocar uma nota curta, para a seguir buscar ouvir esta mesma ressonância simultaneamente com uma nota longa. O autor fala em “ouvir atentamente” para perceber a ressonância por trás da nota principal, porém se trata, na verdade, não apenas de buscar ouvir algo que está necessariamente lá, mas de *produzir* esta ressonância, que se tornou conhecida através do exercício anterior. Podemos também interpretar este exemplo

<sup>21</sup> Ponto entre o espelho e o cavalete em que a crina do arco toca a corda.

<sup>22</sup> Play a short note and listen to the ring that continues after the end of the bow stroke. The question is, what happens to that ring during a longer note. In other words, what happens to the ring if the sound that produced it continues at the same time? If you listen carefully you can hear two distinct sounds: the sound of the principal note, and at the same time a continuous background ring which is like a distinct note ringing on its own. You have to listen *behind* the sound. The moment you start to focus on the background ring as well as the ‘principal sound’, an entirely new quality comes into play.

como uma faceta do papel da imitação: o violinista deve imitar um aspecto sonoro que ele mesmo produziu, a ressonância que ocorre após a nota curta, em outro contexto, tocando uma nota longa e contínua. Primeiro, ele realiza um exercício que se destina a *perceber* a ressonância, e a seguir, poderá ativamente buscar por ela durante a performance. A literatura pedagógica do violino destina-se ao violinista em sua auto-instrução. Como a única possibilidade do autor para evocar uma sonoridade é descrevê-la com palavras (e não com sons, como faria um professor em sala de aula), uma série de exercícios frequentemente adquirem a seguinte função: induzem o violinista a produzir certa sonoridade, para que ele possa “imitar” a si mesmo em seguida, levando-o assim a alargar o seu campo imagético sonoro.

Podemos dizer, resumidamente, que os processos de diferenciação, percepção e imitação se encontram interligados: ao mesmo tempo em que a percepção de determinado aspecto é essencial para que o violinista possa se apropriar dele através da imitação, a ampliação da sua capacidade de percepção é engendrada no processo de contínua diferenciação que decorre da sua prática.

### 3.2 ATIVIDADE, AÇÃO E OPERAÇÃO

Leontiev traz um aporte teórico que se mostra especialmente apropriado na discussão de nosso objeto de pesquisa: a categorização de camadas psíquicas da atividade. São elas a atividade, a ação e a operação. Segundo Leontiev, a *atividade* é definida por um motivo, que atende uma necessidade do indivíduo.

“Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.” (LEONTIEV, *in*: VIGOTSKI *et al.*, 2010, p. 68)

As *ações*, por sua vez, são direcionadas a um objetivo parcial que compõe a atividade: elas não coincidem diretamente com o objetivo final, mas configuram uma etapa do mesmo. Uma mesma tarefa pode se tratar de uma atividade, se tiver um fim em si mesma, ou uma ação, se ela fizer parte de um todo maior no quadro geral da atividade.

Neste ponto, ressaltamos que a caracterização de determinados processos como atividade, ação ou operação não é fixa, ao contrário: é no movimento de passar de uma a outra camada na estrutura geral da atividade que estes processos mobilizam e promovem mudanças no sistema psíquico do sujeito. De acordo com Leontiev

(2018), o desenvolvimento de determinada função psíquica é diretamente dependente da mobilização desta função nos processos concretos em que está envolvida, portanto quando esta função tem um lugar preciso na atividade.

A camada mais elementar nesta conceitualização é a da *operação*. As operações compõem as ações e são definidas pelas circunstâncias em que deve se dar a ação. Podemos ilustrar com um exemplo próprio da esfera da performance do violino: se ao tocar uma peça uma das ações parciais é executar uma passagem que tem a configuração de uma escala, uma das operações consiste em realizar determinado dedilhado. Se um dedilhado “a” envolve mudar de posição, e um dedilhado “b”, ficar em posição, mas mudar de corda, o andamento da execução é uma das circunstâncias que determinam o tipo de operação escolhida para realizar a ação. Outras circunstâncias poderiam ser, por exemplo, o caráter sonoro que o violinista deseja imprimir à passagem, ou mesmo o seu nível de desenvolvimento técnico: se ele não se sentir confortável com a mudança de posição, pode decidir usar o dedilhado “b”, mas se não se sentir confortável com a mudança de corda, pode escolher o “a”. Dessa forma, a mesma ação pode ser realizada por diferentes operações, assim como uma mesma operação pode se destinar à consecução de diferentes ações.

“Para que as operações conscientes se desenvolvam é típico (estudos experimentais demonstram) que elas se formam primeiramente como ações, e não podem surgir de outra forma. As operações conscientes são formadas inicialmente como um processo dirigido para o alvo, que só mais tarde adquire a forma, em alguns casos, de hábito automático.” (LEONTIEV, *in: VIGOTSKI et al.*, 2010, p. 74-75)

Aqui reside um ponto fundamental de todo o estudo técnico: os exercícios técnicos cumprem o papel essencial de efetivar o trânsito de uma ação para o âmbito da operação. Através da automatização de determinado expediente técnico, o mesmo passa para um segundo plano na consciência do violinista. Assim, o que antes era ação (exigindo um foco de atenção voluntária) passa a ser uma operação (um processo mais automatizado) e, com isso, o foco de atenção pode se desviar para um ponto mais elevado. Dessa forma a atividade se torna cada vez mais complexa.

“Quando o nível de determinadas operações é suficientemente alto, torna-se possível passar para a execução de ações mais complicadas e estas, por sua vez, podem proporcionar a base para novas operações, e assim por diante”. (LEONTIEV, *in: VIGOTSKI et al.*, 2010, p. 76)

Este é o processo que ocorre a partir do domínio técnico do violinista. Leontiev ilustra a dinâmica entre os três níveis com um exemplo de um atirador aprendendo a atirar. O ato de atirar é definido como atividade pela sua motivação (acertar o alvo), mas também é caracterizado pelos meios e técnicas pelos quais é realizado, já que

“o tiro ao alvo exige uma série de processos, cada um dos quais tendo certas condições de ação. É necessário pôr o corpo em certa posição, [colocar a mira frontal do rifle em uma posição perfeitamente vertical], fazer pontaria corretamente, pressionar a coronha no ombro, suspender a respiração e comprimir o gatilho rapidamente de volta para a posição inicial de disparo e, gradualmente, aumentar a pressão do dedo sobre ele”<sup>23</sup>. (LEONTIEV, *in*: VIGOTSKI *et al.*, 2010, p. 75)

Este exemplo poderia ser substituído pela atividade de tocar um instrumento musical, que também se constitui de uma série de *operações* singulares, como colocar-se em posição, mover o braço direito, dedilhar as cordas, etc., que compõem uma *ação*, como tocar certa nota ou grupo de notas, no âmbito de uma *atividade*, como interpretar uma peça musical. A seguir, Leontiev (2018) argumenta que no atirador perito, nenhum destes processos constitui uma ação independente; que os objetivos correspondentes a eles não estão diferenciados em sua consciência; e que ele, já sendo capaz de atirar, dominou completamente as operações motoras requeridas para fazê-lo. Ao contrário, para alguém que esteja aprendendo a atirar, cada um dos processos precisa ser abordado como uma ação consciente, isto é: primeiro precisa-se aprender a posição correta de segurar o rifle, depois a fazer pontaria, e assim por diante.

Para poder realizar uma atividade mais complexa é necessário que mais ações sejam operacionalizadas. Ainda assim, as operações, que deixaram de ser executadas de forma consciente, continuam a ser percebidas pelo atirador:

“Ele não apenas continua a perceber todos estes momentos (por exemplo, a relação da visão, a pressão da coronha do rifle contra seu ombro, etc.) mas seus movimentos continuam a ser controlados por suas percepções. A qualquer momento ele pode também tornar-se consciente deles de tal forma que é também criada uma impressão de que eles se refletem psicologicamente da mesma forma que o objetivo da ação.” (LEONTIEV, *in*: VIGOTSKI *et al.*, 2010, p. 76)

---

<sup>23</sup> Substituímos a passagem “segurar o rifle de forma perfeitamente vertical”, presente na edição citada, por “colocar a mira frontal do rifle em posição perfeitamente vertical”, traduzindo este trecho diretamente do russo, já que na versão em português seu sentido está equivocado. O texto original encontra-se em *Problemy razvitiya psikhiki* (LEONTIEV, 1959).

### 3.2.1 A automatização e o agrupamento de ações

O desenvolvimento da técnica do violinista se dá, principalmente, no âmbito do seu tempo de estudo. Galamian (2013, p. 93, tradução nossa) diz em seu tratado que “o *estudo* tem de ser a continuação da aula, [...] não é senão um processo de autoinstrução no qual [...] o estudante tem de atuar como representante do professor, dando a si mesmo tarefas e supervisionando seu próprio trabalho”. A passagem refere-se ao fato de que, durante a aula de violino, o professor guia a atividade do estudante, mas durante o estudo individual, é o próprio estudante que precisa guiar sua atividade. Gerle (2009, p. 9), da mesma forma, afirma que “estudar é ensinar a você mesmo a ser estudante e professor ao mesmo tempo; e o sucesso depende em grande medida em quão bem você ensina a si mesmo”<sup>24</sup>. Esta é uma distinção fundamental em dois âmbitos da apropriação dos modos de tocar violino: em aula, o professor “empresta” ao aluno seu conhecimento, suas habilidades perceptivas, seu sistema de conceitos (MARTINS, 2015), conduzindo através de orientações verbais a prática do estudante, ou demonstrando certo procedimento para que seja imitado ou evitado. Mas para que os procedimentos desta forma induzidos se consolidem como hábito motor para o estudante, eles precisam ser repetidos para além do ambiente da sala de aula, no momento de estudo. Para guiar a si mesmo no momento de estudo, o estudante depende dos seus próprios conhecimentos, das suas próprias capacidades perceptivas, da sua própria capacidade de análise – em suma, de suas próprias funções psíquicas.

O estudo é a atividade na qual são forjados os hábitos motores e posturais, dependendo de determinadas funções psíquicas, ao mesmo tempo em que enseja o contínuo desenvolvimento destas mesmas funções. As funções específicas demandadas na atividade de tocar violino – como as sensações táteis e proprioceptivas que permitem a orientação do violinista no espelho, a percepção auditiva, a capacidade de manter o foco de atenção, a formação de representações mentais das sonoridades, entre outras – são também continuamente desenvolvidas como resultado desta atividade.

O problema da transformação de uma ação motora voluntária em uma ação automatizada é central na performance musical: o mais corriqueiro recurso no estudo

---

<sup>24</sup> Practice is teaching yourself to be a student and teacher at the same time; and success depends to a great extent on how well you teach yourself.

é a repetição de uma passagem visando sua automatização. Flesch (2000) sumariza três momentos do aprendizado de uma nova peça musical: 1) o não conhecer e não saber tocar determinada sequência, exigindo portanto um esforço voluntário e consciente da parte do violinista para executar cada nota em separado, a partir da leitura musical; 2) o reunir em um agrupamento de ações os diversos movimentos exigidos na execução da passagem, a partir da visualização do conjunto dos símbolos musicais (portanto, não mais ler cada nota em separado); e 3) o tocar de cor, que para o autor equivale à automatização da execução das notas. Para Flesch (2000), quanto mais as ações do violinista se encontrarem no nível subconsciente, maior sua segurança técnica, pois tomar consciência de qualquer movimento individual no momento da performance significa uma ruptura no fluxo da mesma.

Destacam-se dois aspectos importantes para o domínio de uma nova passagem: o agrupamento de ações e a necessidade de as ações passarem para o plano subconsciente: “o caminho descrito acima [pontos 1), 2) e 3)], portanto, corresponde à transformação de ações conscientes em ações subconscientes” (FLESCH, 2000, p. 81, tradução nossa)<sup>25</sup>. Ao transformar uma ação consciente em operação, dispensa-se um foco de atenção voluntária sobre ela, permitindo à consciência passar para um nível mais complexo de ação. Se trata, então, de subordinar diferentes operações a um plano de ação mais abrangente, onde não estão mais em relevo na consciência as operações unitárias, mas sobre as quais se mantém, ainda, certo controle deliberado.

Todavia, tal passagem de operações ao subconsciente difere muito da situação onde as ações sequer são percebidas conscientemente. Discordamos de Flesch quanto à caracterização da primeira tentativa de tocar uma passagem a partir da leitura musical como momento onde os *movimentos* estão mais conscientes. Vigotski exemplifica no seguinte trecho a relação entre aspectos conscientes e não-conscientes na realização de uma atividade:

Eu dou um nó. Faço isso conscientemente. Entretanto, não posso dizer exatamente como o fiz. Minha ação consciente acaba sendo inconsciente porque a minha atenção estava orientada para o ato de dar o nó, mas não na maneira como o faço. A consciência sempre representa um fragmento da realidade. O objeto de minha consciência é o ato de dar o nó, o próprio nó e tudo o que acontece com ele, mas não aquelas ações que produzo ao dar o nó nem a maneira como o faço. (VIGOTSKI, 2009, p. 288)

---

<sup>25</sup> The road described [...] corresponds to the transformation of conscious into subconscious motions.

Muitos fatores estão envolvidos no aprendizado do violinista de uma peça nova: em primeiro lugar é preciso fazer sentido da peça musical, no caso do exemplo de Flesch, através da leitura. A primeira tarefa para a automatização de uma ação é a tomada de consciência, que abre a possibilidade de controle deliberado. O esforço consciente e voluntário no primeiro momento da leitura não é, ainda, uma tomada de consciência das ações motoras em si, e sim de reconhecimento dos signos musicais e formação de certa imagem da passagem a ser executada. O aspecto mais consciente neste momento é a leitura musical, enquanto a totalidade da performance permanece menos diferenciada em relação a cada ação motora particular. Com a leitura musical em foco, a atenção não está direcionada prioritariamente para ações motoras particulares. A diferenciação das ações requeridas na performance é o passo inicial da tomada de consciência e subsequente automatização.

A automatização está ligada ao agrupamento de ações. Quanto mais ações são organizadas em um bloco, mais eficientemente pode ocorrer a automatização de conjuntos mais complexos. A automatização de notas singulares não é uma estratégia eficiente. Analisemos, por exemplo, esta passagem da Partita 3 para violino solo de J. S. Bach (figura 4).



Figura 4 – Prelúdio da Partita n. 3 para violino solo BWV 1006, compassos 17-19 (BACH, 1958, p. 54, adaptado)

A automatização das ações motoras depende de organizar a passagem quanto à sua estrutura de arcada em 3 cordas, e quanto aos padrões de intervalos em cordas duplas nas cordas lá e ré. Agrupar os elementos desta passagem de acordo com estes dois critérios evidencia dois problemas técnicos que formam a base da execução da passagem. A partir desta análise, torna-se possível elaborar um método de trabalho que enseje a automatização das ações unitárias para que a passagem possa ser executada fluentemente.

De acordo com Bron (1998), para abordar os problemas técnicos devemos atentar para os princípios de “conservação da energia, fluidez do movimento e

facilidade na execução”<sup>26</sup> (BRON, 1998, p.10 tradução nossa), assim como Flesch (2000), que afirma: “poupar energia, evitar qualquer tipo de desperdício de energia, e o uso racional da força e da energia são pré-requisitos essenciais”<sup>27</sup> (FLESCH, 2000, p. 81). Estes princípios norteadores para uma boa técnica se relacionam a buscar os movimentos/posturas através dos quais se torna mais fácil automatizar uma quantidade maior de ações. Para Fischer (1997), a complexidade da técnica violinística reside justamente na quantidade de ações individualmente simples que precisam ser realizadas sucessivamente.

Bron (1998) focaliza o agrupamento como estratégia de aquisição de hábitos motores. O autor analisa problemas envolvidos em *estudos* sugerindo exercícios e formas de trabalhar que permitem progressivamente dominar o estudo através da automatização de aspectos singularizados. Bron (1998) vai ao encontro da ideia de Flesch, de que em essência o caminho do não saber tocar ao saber tocar se dá pelo *agrupamento* de ações, por uma formação de blocos. Os exercícios propostos por Bron promovem este agrupamento de ações. No exemplo abaixo, a partir da análise do conteúdo melódico de uma passagem do estudo n.5 Op. 35 de Dont (figura 5), se torna possível reduzi-la a um padrão de intervalos, a partir do qual o autor elabora um exercício para promover a automatização de uma posição da mão que não necessita ajuste para toda a passagem, garantindo uma economia de movimentos.



Figura 5 – Estudo n. 5 Op. 35 de Dont compasso 1 (BRON, 1998, p.10)

A passagem reduzida aos intervalos produzidos pela mão esquerda (figura 6):

<sup>26</sup> [...] the principles of conservation of energy, fluidity and use of execution.

<sup>27</sup> Saving energy, avoiding any type of waste of energy, and purposeful use of strength and energy, are essential prerequisites.



há sempre novas ações a serem operacionalizadas para garantir a continuidade do desenvolvimento técnico. Estas precisam ser conscientizadas justamente para que o violinista possa repeti-las de forma deliberada para sua automatização, quantas vezes for necessário.

A psicologia histórico-cultural aponta para o psiquismo como um reflexo da atividade do sujeito, descartando sua concepção como estrutura apriorística, a partir da qual o sujeito receberia os estímulos do ambiente e controlaria suas ações. Nesta perspectiva analisaremos agora um conceito importante na obra de Galamian, a *correlação*, para compreender a lógica que subjaz à formulação por este autor do problema do fator mental na performance.

Para Galamian (2013), é um erro discutir os problemas técnicos a partir somente do seu aspecto mecânico/motor, desprezando o componente mental. O “fator mental” é decisivo para a performance, consistindo em “preparar, direcionar e supervisionar a atividade muscular” (GALAMIAN, 2013, p.3). O autor descreve a *correlação* como unidade entre a ação motora e a ação mental que engendra essa ação motora, caracterizando “o funcionamento fluente, rápido e acurado da sequência na qual o comando mental elicita a resposta muscular” (GALAMIAN, 2013, p. 5-6). A correlação trata, assim, da faceta volitiva da ação mental. A chave para o controle técnico estaria no desenvolvimento da correlação, e não simplesmente no “treinamento muscular” (GALAMIAN, 2013).

Ao opor a correlação ao desenvolvimento meramente muscular, ou seja, ao aspecto estritamente mecânico/fisiológico da ação, o autor condena a prática de exercícios técnicos que não venha acompanhada de certa conscientização do problema a ser resolvido, tornando-se mera repetição mecânica. Para desenvolver a correlação, Galamian propõe que sejam propiciados à “unidade músculo-mente” problemas para resolver. A “dieta” de exercícios destinados a melhorar a correlação consiste em escalas e arpejos com a maior quantidade possível de variações rítmicas, de golpes de arco e de acentuação, de forma a abarcar uma grande quantidade de combinações. Assim podemos compreender a lógica que guia sua proposta pedagógica: estar apto a tocar todas as combinações de notas e ritmos seria como ter à disposição todas as ferramentas em uma caixa, rapidamente acessíveis, relegando à correlação a função de buscá-las automaticamente.

A partir da perspectiva histórico-cultural do psiquismo, entendemos que não há separação possível entre as ações musculares e o desenvolvimento da correlação.

Durante o aprendizado do violino, assim como em sua prática continuada, tanto o corpo quanto as faculdades psicológicas do violinista se desenvolvem e se adaptam às exigências desta prática. Galamian defende a supremacia do aspecto mental sobre o físico como forma de advertir para o perigo de se desconsiderar este aspecto no ensino e prática do violino. No entanto, o treinamento físico/motor (no qual o autor menciona apenas a participação da musculatura, mas que podemos inferir que se refira a quaisquer que sejam as estruturas fisiológicas do corpo humano envolvidas na produção de posturas e movimentos) é acompanhado necessariamente de uma atividade mental correspondente. A ação motora tanto necessita a direção mental como base para sua efetivação, como gera, em consequência, um reflexo psíquico, uma representação desta ação no psiquismo do sujeito. Neste sentido, qualquer que seja o exercício técnico, ele jamais será puramente mecânico. O reflexo psíquico resultante da realização de um exercício como os de Schradiek (1986), por exemplo, irá compreender as ações sincronizadas dos dedos em conjunção com o resultado sonoro dos intervalos distribuídos no tempo (figura 7):



Figura 7 – Exercícios para a destreza dos dedos da mão esquerda (SCHRADIEK, 1986, p. 2)

A realização do exercício necessariamente também gera um reflexo psíquico para o indivíduo. Escolhemos este exemplo por se tratar de um exercício que pode ser tipicamente classificado como mecânico, voltado quase que exclusivamente para o desenvolvimento de funções que Galamian classifica como musculares. O desenvolvimento da correlação acompanha necessariamente o desenvolvimento físico/motor, então não é possível apontar para a supremacia do aspecto mental sobre o físico, ou vice-versa, e sim para um processo de desenvolvimento contínuo em espiral.

Por outro lado, tanto os aspectos físico/motores de uma ação quanto os psicológicos podem estar mais ou menos conscientes. Para Sherrington, “parece haver uma oposição real entre a ação reflexa e a consciência. O ato reflexo e a consciência se excluem mutuamente; quanto mais reflexo for, menos consciente é”<sup>28</sup> (SHERRINGTON apud PRIBAM apud ILIENKOV, 2023, p. 16-17). A correlação, como unidade entre psíquico e físico, trata daqueles processos automatizados pelo violinista, que não necessitam uma tomada de consciência no momento da performance. Não obstante, o caminho para esta automatização passa necessariamente pela consciência, razão pela qual Galamian aponta para os perigos de realizar exercícios técnicos de forma mecânica, isto é, sem uma conscientização dos processos físicos a serem executados.

A ideia de Galamian de que o violinista precisa se desafiar com novas combinações entre escalas, articulações e ritmos para desenvolver a correlação também encontra corroboração neste exemplo de Ilienkov (2023):

A analogia com a operação de um piloto automático pode nos ajudar aqui. Este mantém a *direção* dada pela bússola e pelo giroscópio e, portanto, o piloto humano lhe confia a tarefa inteiramente em um espaço onde não há *obstáculos*. Mas então uma montanha, uma nuvem de tempestade, etc., aparece em sua direção e o esquema unidimensional não é mais suficiente. [...] a psique existe apenas aí, onde há um esquema de ação individualmente variável, onde há a correção do esquema por circunstâncias únicas, não previstas de forma alguma, nos automatismos; onde o esquema material do movimento do corpo é corrigido por obstáculos inesperados (para ele) e pela necessidade de confrontá-los. O aviador deixa que o piloto automático atravesse a nuvem, mas não uma nuvem de tempestade. (ILIENKOV, 2023, p. 12, grifos no original)

Dessa forma, pensamos que a questão da correlação de Galamian e de seu desenvolvimento pode ser explicitada através da dialética entre processos já automatizados e o próprio processo de automatização. A correlação equivale à posse da habilidade já automatizada de realizar determinado expediente técnico. Porém, sua continuada prática a partir deste nível não-consciente não propicia o contínuo desenvolvimento da correlação. Para isto, é necessário o processo de tomada de consciência sobre a ação motora executada, gerando a possibilidade do controle deliberado das ações, o domínio sobre esta ação e a sua passagem subsequente ao plano da operação automatizada.

---

<sup>28</sup> Aqui, “ação reflexa” e “ato reflexo” dizem respeito a ações realizadas de maneira automática.

### 3.2.3 O desenvolvimento perceptivo como produto da atividade

Leontiev aponta também para outra consequência fundamental da dinâmica de operacionalização de ações voluntárias:

“Há também uma conexão inversa entre o desenvolvimento das funções e o da atividade; o desenvolvimento das funções, por sua vez, torna possível um desempenho melhor da atividade correspondente. Uma distinção apurada entre tonalidades de cor, por exemplo, é frequentemente o resultado da execução de uma atividade tal como o bordado, mas essa distinção, por sua vez, facilita uma escolha mais apurada das cores para o bordado, isto é, torna possível uma execução ainda mais aprimorada dessa atividade.” (LEONTIEV, em VIGOTSKI et al, 2010, p. 78)

O autor diz que ao mesmo tempo em que certa função se faz necessária na realização de uma atividade, a mesma função sofre um contínuo processo de desenvolvimento *a partir* de sua ativação nesta atividade. No seu exemplo, é a acuidade visual que está em jogo, mas esta dinâmica se aplica também ao desenvolvimento técnico e musical do violinista. Ser capaz de realizar na performance uma distinção entre dó natural e dó sustenido, por exemplo, exige determinado grau de acuidade de percepção auditiva e de habilidade motora por parte do estudante de violino. Ao mesmo tempo, é a partir de uma atividade que demanda essa diferenciação – como praticar uma peça musical onde ocorrem essas duas notas – que poderá ocorrer o contínuo desenvolvimento da percepção das alturas e de uma fôrma de mão adequada.

Leontiev afirma que o desenvolvimento de determinada função só se dá se esta for requisitada no sistema da atividade do sujeito, ou seja, se estiver incluída em alguma operação que a compõe.

“Durante seu desenvolvimento, uma criança [...] adquire uma capacidade extremamente acurada de diferenciar [...] os sons significativos da língua, mas isto só porque sua diferenciação é uma condição necessária para a distinção de palavras que são sonoramente semelhantes, mas diversas em seu significado. A distinção dos sons cujas diferenças não constituem um meio real para a criança distinguir palavras pelo sentido permanece muito menos perfeita. Mais tarde [...] quando a criança começa a estudar uma língua estrangeira, no começo não ouve a diferença entre fonemas semelhantes, que são novos para ela, como a diferença, por exemplo, entre o som vocálico em francês entre *mais* e *mes*. Além disso, *é notável o fato de que para se tornar sensível a esta diferença não basta ouvir falar frequentemente a língua francesa, sem, todavia, tentar dominá-la*. É isso que torna possível que alguém passe muitos anos entre pessoas que falam outra língua e, mesmo assim, permaneça surdo às nuanças de sua fonética” (LEONTIEV, *in* VIGOTSKI et al., 2010, p.78, grifo nosso)

Rubinstein também aborda esta problemática em sua discussão sobre o processo perceptivo e sensorial:

A capacidade sensitiva forma-se na atuação que ocasiona os estímulos e os regula. O seu desenvolvimento, isto é, a diferenciação, a sutileza e exatidão das sensações dependem essencialmente das necessidades do procedimento (RUBINSTEIN, 1973, p. 35)

Rubinstein e Leontiev concordam em dois pontos complementares:

1) o desenvolvimento de determinada função está condicionado ao seu uso na resolução da atividade;

2) o grau de percepção está condicionado ao desenvolvimento que se possui naquela função específica (condicionado, portanto, pela atividade pretérita).

Rubinstein dá como exemplo da influência da atividade no desenvolvimento sensorial dados de uma pesquisa demonstrando a capacidade de “operários têxteis [...] especializados na confecção de tecidos negros em distinguir [...] até 40 tons de negro, enquanto [...] um ser humano para quem esta distinção não tem um interesse prático consegue distinguir apenas dois a três tons” (RUBINSTEIN, 1973, p. 36). No âmbito do desenvolvimento técnico, isso nos mostra que: a percepção das alturas (assim como dos tons de preto pelos operários da fábrica de tecido) se desenvolve através da prática continuada e que por outro lado, é através da percepção diferenciada e especializada que o ser humano pode atuar neste nível específico de atividade. O que está aqui implícito são dois momentos da prática, que não são linearmente cronológicos, mas que se complementam dialeticamente. Um momento diz respeito à formação perceptiva (que abarca a formação sensorial multifacetada assim como a formação teórica, conceitual) e o outro, que constitui o refinamento da prática a partir desta percepção já existente, forjada na história da prática deste indivíduo.

Desta forma, compreendemos que também o violinista adquire a capacidade para diferenciar e realizar determinadas nuances sonoras exclusivamente como resultado de seu envolvimento com a atividade de tocar violino. Na pedagogia do violino, por estar em larga medida ancorada no senso comum e carecer de um embasamento nas ciências pedagógicas e psicológicas, as faculdades da percepção musical, particularmente no que diz respeito à percepção de alturas definidas, são muitas vezes naturalizadas. Um “bom ouvido”, para Auer, por exemplo, é entendido como pré-requisito para o desenvolvimento do violinista:

“Um grande erro consiste na falha de uma tão vasta maioria daqueles que decidem se dedicar à música – a aprender algum instrumento de cordas, o violino, por exemplo – em se assegurar desde o começo de que a própria natureza os tenha suprido adequadamente com as ferramentas necessárias para o que têm em mente. (...) Um sentido aguçado de audição é, acima de tudo, uma das qualidades que um músico precisa. (...) O quanto mais claramente a natureza tiver dotado o jovem aspirante a músico com um sentido distinto de audição e um senso rítmico forte, maiores são suas chances de atingir seu objetivo.” (AUER, 1980, x-xi)<sup>29</sup>

A questão é que a percepção, em seu estágio superior – culturalmente determinado, portanto – não está simplesmente ligada à natureza biológica. Como vimos, ela se desenvolve a partir do aparato biológico, mas quanto mais se distancia de seu estágio primário, e mais adquire, portanto, a sua forma cultural, menos depende de sua determinação inicial. A percepção musical é desenvolvida por meio da exposição e participação em atividades musicais. Mas a contribuição de Leontiev nos diz mais do que isso: a percepção fina e muito específica requerida na performance do violino só pode ser desenvolvida através da atividade de tocar violino, e não fora dela. Ouvir outros violinistas tocarem da maneira correta não é o que define o desenvolvimento da percepção acurada: apenas quando o próprio violinista consegue atingir determinado grau de habilidade técnica que sua percepção se desenvolve a ponto de discernir claramente as nuances sonoras mais específicas da performance.

Sumarizando, tanto as habilidades motoras quanto a percepção auditiva do violinista têm seu desenvolvimento condicionado pela própria atividade do violinista. O desenvolvimento de determinada habilidade técnica está ligado à necessidade de sua inclusão como operação na atividade executada, e a capacidade de percepção auditiva fina no violinista também se desenvolve à medida em que é requisitada nesta atividade.

### 3.3 O PAPEL DOS CONCEITOS E A DIALÉTICA DO EXTERNO *VERSUS* INTERNO NA AQUISIÇÃO DA TÉCNICA VIOLINÍSTICA

---

<sup>29</sup> “One great mistake lies in the failure of so large a majority of those who decide to devote themselves to music – to learning some string instrument, the violin, for example – to ascertain at the very outset whether nature has adequately supplied them with the necessary tools for what they have in mind. (...) A keen sense of hearing is, above all, one of the qualities which a musician needs. (...) The more conspicuously nature has gifted the young musical aspirant with a discriminating sense of hearing and a strong feeling for rhythm, the greater are his chances of reaching his goal.”

Procuramos estabelecer um paralelo entre a aquisição das habilidades técnicas ao violino e o desenvolvimento de funções superiores, em particular com o desenvolvimento da fala, com o qual guarda certas semelhanças fundamentais, como os já mencionados papéis da imitação e da diferenciação e a forma primeiramente externa e a subsequente internalização de sua manifestação. Sobre este último ponto, distinguem-se duas facetas da internalização de um fenômeno externo. A primeira é o caráter externo da atividade como construto cultural, que possui uma existência independente de indivíduos particulares. Este construto cultural passa a integrar o comportamento de um indivíduo através da apropriação. A segunda faceta da natureza externa de certa atividade significa que o comportamento se manifesta no próprio indivíduo externamente antes de se refletir no psiquismo. O mecanismo de imitação diz respeito a maneira pela qual os violinistas se apropriam do construto cultural que é tocar violino. Agora abordaremos mais detidamente a questão de como se *internaliza* determinado aspecto deste construto na forma de um *reflexo psíquico* como resultado da atividade externa do sujeito.

Leontiev (2021) diz que os elementos da realidade têm uma existência por assim dizer dupla: existem concretamente no mundo real e, ao mesmo tempo, como reflexo psíquico para o sujeito. Citamos anteriormente uma passagem onde Leontiev diz que “nas etapas iniciais de seu desenvolvimento, a atividade assume necessariamente a forma de processos externos e (...) a imagem psíquica é produto de processos que ligam praticamente o sujeito com a realidade objetiva” (LEONTIEV, 2021, p. 114). A imagem psíquica é *produto* de uma atividade humana, portanto, não sua causa primária. Na dinâmica da internalização de um aspecto sonoro, por exemplo, *primeiro* existe o som, depois se forma sua imagem psíquica. Da mesma forma, na dinâmica de internalização de uma ação motora, primeiro o indivíduo realiza a ação para, então, formar uma imagem psíquica das sensações por ela engendradas.

Leontiev se refere à impossibilidade da formação de uma imagem psíquica de qualquer fenômeno real *fora* da própria atividade do sujeito:

“Examinemos [...] o processo de percepção da flexibilidade de um objeto. Trata-se de um processo motor externo, com ajuda do qual o sujeito entra em contato prático, em relação prática com o objeto exterior [...]. A imagem subjetiva emergente é, obviamente, psíquica [...]. Contudo, para que se compreenda a natureza desta imagem, deve-se estudar o processo que lhe dá origem, e ele, no caso examinado, é um processo externo, prático.” (LEONTIEV, 2021, p. 112-113)

O reflexo psíquico é resultado do envolvimento do sujeito em uma atividade prática. Simon Fischer (2013) propõe exercícios para o violinista que vão ao encontro desta afirmação de Leontiev. Ele propõe por exemplo, tamborilar o tampo do violino com os dedos e arranhar levemente a parte superior do cavalete entre as cordas para perceber a ressonância do instrumento, isto é, não apenas compreender intelectualmente o princípio físico atuante, mas formar uma imagem psíquica deste fenômeno físico.

Frisamos que mesmo o ato de escutar atentamente constitui uma atividade prática na qual o sujeito está envolvido. Entendemos que para formar uma imagem psíquica *do tocar violino*, não como uma atividade humana praticada por outro, mas de como ela se manifesta para o sujeito que a pratica, é preciso, justamente, tocar violino. A imagem psíquica de tocar violino engloba percepção sonora e percepção proprioceptiva e tátil, atuando dinamicamente em conjunto.

Tocar violino exige resgatar no campo psíquico imagens sonoras representadas por conceitos musicais e técnicos, além de representações motoras, ligadas ao campo proprioceptivo. Por exemplo, para executar uma escala de lá maior ascendente de uma oitava, em *détaché*, o violinista depende da existência prévia de representações sonoras e motoras suficientemente relacionadas ao que ele objetiva produzir neste momento: da sonoridade das notas da escala em suas relações intervalares, da articulação *détaché*, de como deve movimentar os dedos da mão esquerda e o arco.

Ensejamos aqui apontar para o *caráter material da performance e de seu aprendizado*. As habilidades técnicas, que levam à realização musical, não se originam primordialmente de ideais sonoros abstratos. Por outro lado, ocorre um processo construtivo deste campo abstrato na prática concreta do violinista. Já estabelecemos que no começo da linha de seu desenvolvimento técnico e musical, os sons que o violinista produz e seus movimentos são relativamente indistintos e gradualmente se diferenciam. No decorrer do processo de diferenciação, sonoridades e os movimentos a elas relacionados passam a ser identificados por conceitos. Tomemos como exemplo as articulações *legato* e *staccato*. O estudante aprende a diferenciar em sua performance notas ligadas de destacadas através da realização das duas articulações contrastantes e do cotejamento das sonoridades e dos movimentos requeridos na sua produção. A partir do momento em que ele próprio realiza os movimentos necessários e obtém as sonoridades resultantes, percebendo

a diferença entre eles, as sonoridades são ligadas a conceitos, como staccato e legato, podendo a partir deste momento, ser resgatadas quando se fizer necessário. Ao lograr a produção de determinado som como resultado de determinado movimento, *primeiro* o estudante percebe a sonoridade produzida por determinada movimentação. *A seguir* forma-se a imagem psíquica que corresponde a este elo entre movimento, som e conceito.

Mesmo que o violinista não disponha apenas de imagens sonoras e conceitos relativos a sonoridades que ele consegue realizar, mas sim a toda gama de sonoridades com a qual ele tem contato e é capaz de perceber (lembrando que a existência de certo elemento sonoro não equivale à sua efetiva percepção pelo indivíduo), argumentamos que o campo imagético sonoro especificamente relacionado a produção sonora no violino, bem como sua ligação com a espécie de movimentação que a produção sonora requer, é principalmente consequência da própria atividade do violinista. O vínculo entre percepção sonora, propriocepção e sensação tátil resultantes do movimento de tocar e conceitos técnicos/musicais só pode realmente ser selado nesta atividade. Ideias sonoras que passam a ter existência psíquica podem ser evocadas novamente. Assim, o caráter primeiramente externo da prática violinística se expressa no fato da atividade do violinista anteceder a inclusão das sonoridades, sensações e percepções ligadas ao tocar violino no seu campo imagético. Este campo vai se forjando como reflexo psíquico do tocar violino como resultado da própria atividade do violinista.

Voltando ao processo de desenvolvimento como diferenciação de partes dentro de um todo, destacamos que não apenas o processo mais elementar do aprendizado do violino se constitui num movimento essencialmente de diferenciação, mas o refinamento contínuo da técnica é um alongamento desta linha de desenvolvimento, onde se estabelecem relações cada vez mais complexas entre o todo e as partes. Os conceitos dos quais o violinista se serve para qualificar e catalogar os eventos sonoros são fundamentais neste processo, permitindo a mediação e o controle de sua prática. Os movimentos necessários para reproduzir certa ideia sonora podem continuar a ser refinados, num processo contínuo de diferenciação, possível a partir do foco de atenção que se volta para este bloco constituído por som, conceito e movimento. Este foco de atenção não seria possível sem a formação dos conceitos técnicos e musicais, que libertam a atenção do violinista do seu campo imediato de percepção e organizam sua ação a partir do campo simbólico. Ao introduzir um conceito da técnica violinística

fornece-se uma base sobre a qual estruturar o pensamento, aguçar a percepção, direcionar a atenção sobre determinado aspecto da performance.

### 3.3.1 Processos atencionais e seu papel no desenvolvimento técnico

A *atenção voluntária* atua em íntima colaboração com a percepção. Ao mesmo tempo em que a atenção permite selecionar e focalizar os aspectos mais importantes da realidade multifacetada que se apresenta na vida cotidiana, é a capacidade perceptiva que mobiliza a atenção.

O caráter *direcional* e a *seletividade dos processos mentais*, base sobre a qual se organizam, geralmente são chamados de atenção em psicologia. Com esse termo designamos o fator responsável pela escolha dos elementos essenciais para a atividade mental, ou o processo que mantém uma severa vigilância sobre o curso preciso e organizado da atividade mental [grifos no original] (LURIA apud MARTINS, 2015, p. 143).

A atenção está ligada ao aspecto volitivo da ação humana. A atenção voluntária se configura como desenvolvimento social, portanto não é determinada por seu ponto de partida biológico. A partir da aquisição da linguagem se desfaz o elo primário entre sensação, percepção, atenção, estados emocionais e motricidade. No início da vida humana, estas funções primárias formam um complexo estritamente dependente dos estímulos do meio. Através da aquisição da linguagem, passa a existir para o sujeito não apenas o campo perceptivo, mas também o campo simbólico, libertando-o da dependência da situação imediata para conduzir suas ações. A ligação direta com estímulos sensoriais é paulatinamente substituída pela capacidade de direcionar a percepção, em conexão com as outras funções superiores (MARTINS, 2015).

No processo atencional atuam tanto componentes exógenos – os próprios estímulos sensoriais existentes no ambiente – quanto componentes internos, definidos pela atividade do sujeito. Martins (2015) pontua quão enganosa é a visão hegemônica atual a respeito dos processos atencionais, onde é estabelecida uma ligação direta destes com aspectos cerebrais, desconsiderando-se o seu desenvolvimento essencialmente social e cultural, que só pode ocorrer no âmbito da atividade do sujeito. Também na prática de um instrumento musical, tais processos são desenvolvidos não à revelia, mas justamente através da própria prática.

Martins (2015) destaca algumas características importantes do fator atencional diretamente relacionadas com o estudo do violino. A atenção atua estabelecendo uma

dinâmica de figura/fundo, focalizando certos elementos do campo perceptivo e relegando outros a um segundo plano. Este foco, necessariamente limitativo, pode ser continuamente ampliado e deslocado, configurando um processo dinâmico. A concentração, intensidade e distribuição são as propriedades da atenção; a primeira diz respeito à quantidade de estímulos focalizados, em detrimento de outros, a segunda, à nitidez com que determinados estímulos são focalizados, e a terceira, à “fluidez da atenção pela qual os focos se substituem rapidamente, transferindo a centralidade de dados estímulos por outros” (MARTINS, 2015, p. 145). O mecanismo de vigilância, por sua vez, definido como a “possibilidade de desviar a atenção para um novo objeto”, adquire uma importância central para a “alternância entre as ações realizadas pelo indivíduo”, possibilitando à atenção voltar seu foco rapidamente para fatos novos e inesperados no decorrer da atividade (MARTINS, 2015, p.146).

Apontaremos algumas imbricações destes processos atencionais no desenvolvimento da técnica violinística. A capacidade de atentar-se para determinado aspecto técnico, destacando-o da totalidade de uma performance, promove o diagnóstico de problemas que interferem em sua qualidade geral e o desenvolvimento de estratégias de trabalho. É também através do processo atencional que o violinista “pilota” sua atuação ao instrumento, mantendo e direcionando o foco para as áreas de maior impacto em cada momento. Já ressaltamos o papel da automatização de operações que compõe a atividade, processo imanente ao estudo técnico. Este processo está intimamente ligado ao problema da atenção: uma ação consciente pode se tornar uma operação automatizada, que não requer um foco de atenção para sua realização, ao passo que o processo de desenvolvimento desta automatização demanda um foco de atenção. O exercício técnico tem como objetivo focalizar a atenção sobre um elemento isolado da técnica visando a sua automatização, para que subsequentemente este mesmo elemento não necessite um foco de atenção específico, deixando o instrumentista livre para direcionar a atenção aos elementos mais globais da sua interpretação musical.

Um exemplo de como o foco de atenção, direcionado a partir de explicitações verbais, portanto por intermédio de conceitos, pode mudar inteiramente o rumo da percepção é ilustrado por uma situação relatada por Fischer (2013): uma violinista profissional procurou-o para uma aula. Após tocar para o professor, foi perguntada sobre a área que em sua opinião mais precisa de trabalho em sua performance. Ela menciona alguns pontos, sem, no entanto, se referir ao problema mais evidente, sua

afinação. Quando confrontada com este fato, a violinista admitiu que não costumava prestar atenção à afinação, pensando que não apresentava problemas neste campo. O autor abordou então alguns princípios de estruturação da afinação, e como resultado na aula seguinte a violinista já não apresentou os mesmos problemas de afinação (Fischer, 2013, p. xxiv).

Uma imensa contribuição que a literatura pedagógica do violino oferece para o violinista reside em prover conceitos que estabelecem elos entre os aspectos motores e as sonoridades, auxiliando o violinista a tomar consciência e, conseqüentemente, intervir na própria prática. Os conceitos técnicos são signos que atuam no âmbito da pedagogia e performance violinística como instrumentos psicológicos no autocontrole da conduta.

### **3.3.2 A separação da totalidade em partes como recurso analítico e expositivo; conceito e seu papel no desenvolvimento técnico**

A ação motora do violinista forma uma totalidade onde diversos elementos técnicos se relacionam entre si e com esta totalidade. Na pedagogia do violino, os elementos são abstraídos da totalidade como problemas técnicos, que por sua vez servem de base à formulação de propostas pedagógicas promotoras do desenvolvimento. Os elementos que na performance se revelam como atributos técnicos do violinista são representados por conceitos como *fôrma de mão*, *padrões de dedos*, *mudança de posição*, *mudança de corda*, *legato*, etc. Tanto a exposição de problemas técnicos na literatura do violino quanto a exposição verbal do professor em sala de aula dependem essencialmente deste destacamento dos elementos da totalidade.

A definição de problemas técnicos é fruto do processo de diferenciação no plano teórico-analítico, e promove o processo de diferenciação no plano motor-postural e sua contraparte no plano psíquico. No campo prático, o processo de diferenciação origina habilidades cada vez mais refinadas e distintas entre si. Este processo é dirigido, ou ao menos influenciado, por ferramentas pedagógicas que se valem das abstrações teóricas/analíticas: exercícios técnicos, escalas, estudos, explanações dos movimentos/posturas adequados para atingir certo resultado e estratégias de estudo fazem parte deste ferramental. Existe uma relação entre o acesso do violinista aos conceitos relacionados à técnica e as possibilidades de seu

desenvolvimento. Os conceitos apropriados pelo violinista impactam na sua habilidade de conduzir a própria atividade de estudo almejando domínio técnico sobre o instrumento.

O estudo do violinista se baseia na classificação analítica da técnica em diferentes elementos. A segmentação da totalidade em elementos pontuais, passíveis de explanação e sujeitos a uma abordagem individualizada constitui um dos mais importantes eixos do estudo do instrumento. A separação de uma passagem musical como totalidade em diferentes elementos técnicos no momento do estudo permite que o violinista volte a atenção para um ponto determinado de sua ação. Deste ponto de vista do estudo, Flesch diz que “a maioria dos problemas técnicos é composta de diferentes dificuldades que precisam ser separadas e vencidas uma a uma”<sup>30</sup> (FLESCH, 2000, p. 27, tradução nossa). Podemos ver a singularização de elementos técnicos presente nos seus *Estudos Elementares* (FLESCH, 2021) como precursora da abordagem de Fischer (1997) em *Basics*.

Gerle (2009), Bron (1998) e Fischer (1997) são autores em cujas obras este princípio ganha destaque. Para Gerle “cada passagem é a soma de muitos elementos separados e distintos, cada qual apresentando sua própria dificuldade”, portanto é preciso “quebrar a passagem em questão em seus elementos componentes, isolar e praticar as passagens problemáticas em separado” (GERLE, 2009, p. 17-18, tradução nossa). Bron corrobora esta importância do isolamento de problemas técnicos, também receitando como procedimento de estudo, como ele demonstra para a seleção de estudos contida no seu livro, a análise de certa passagem, sua quebra em elementos mais simples e a resolução de cada elemento em separado. “A maioria das dificuldades emerge de problemas de coordenação. Eu sempre enfatizo para meus alunos que o primeiro passo no estudo deveria ser uma análise das dificuldades envolvidas”<sup>31</sup> (BRON, 1999, p. 10). Fischer (1997) entende a complexidade da técnica como um acúmulo de ações que podem, por sua vez, ser subdivididas em diversos elementos menores. Estes elementos básicos formam o eixo temático em torno do qual se organiza seu livro *Basics*, no qual são abordados através de exercícios específicos.

---

<sup>30</sup> Most technical problems are composed of different difficulties which must be separated from each other and overcome one by one.

<sup>31</sup> Most technical difficulties arise from problems of coordination. I Always emphasize to my students that the first step in practicing should be an analysis of the difficulties involved.

A importância do isolamento de elementos técnicos parciais, seja para fins de sua exposição, seja na prática do violinista, neste caso propiciando o autocontrole da conduta que conduz à formação dos hábitos motores e posturais, não deve ocultar o fato de que diferentes elementos da técnica são também indissociáveis, afinal são parte de um mesmo complexo físico e sujeitos aos mesmos processos psíquicos. Se é necessária a separação em elementos para fins analíticos e práticos, a compreensão da própria totalidade requer a volta a esta totalidade a partir do produto da análise de suas partes constituintes, considerando as relações que estas diferentes partes estabelecem entre si e com a totalidade. No campo do estudo do violinista, podemos identificar a volta à totalidade com a volta à passagem do repertório em sua forma original após a realização de exercícios que lidam com problemas da passagem pontualmente. No campo da compreensão teórica e exposição também é importante buscar estas relações entre as partes e entre partes e todo. Esta volta ao todo se reflete, por exemplo, como a necessidade de compreender como “as posições do braço, mão, dedos e polegar estão intimamente ligadas e são mutuamente dependentes, impondo limites uma a outra”<sup>32</sup> (FLESCHE, 2000, p.5, tradução nossa). Neste sentido, Galamian (2013) também focaliza a interdependência dos diversos elementos técnicos, por exemplo ao relacionar a posição do cotovelo esquerdo com a região do dedo que contata a corda.

Para Flesch (2000), a técnica geral é o conjunto de meios utilizados no estudo para resolver dificuldades na execução de certa passagem musical. Flesch (2000) e Galamian (2013) concebem a aquisição da técnica de forma semelhante, no sentido de que uma técnica “completa”, para os autores, afigura-se à soma de habilidades técnicas singulares. Suas premissas se revelam em seus tratados e sistemas de escalas, que mesclam a prática de aspectos primariamente ligados à mão esquerda – as escalas e arpejos – com tipos de arcadas, ligados à mão direita. Para Flesch (2000), o estudo regular de todas as escalas é necessário para *manter* a aptidão técnica, apesar de não ser suficiente para desenvolvê-la. Galamian estabelece seu método de estudo de escalas e arpejos de acordo com o princípio de exercitar a correlação – o domínio mental que o violinista tem sobre suas ações motoras. Ambos defendem a necessidade de abordar durante o estudo uma vasta gama de elementos musicais que estruturam o repertório: escalas, arpejos, cordas duplas, golpes de arco,

---

<sup>32</sup> The position of arm, hand, fingers and thumb are closely linked and dependent on each other. One impinges on the other.

articulações e ritmos. Considerando-se as limitações de tempo de estudo, combinar configurações melódicas a variados golpes de arco, ritmos, acentuações, etc. garantiria a eficiência em manter a técnica, para Flesch, e desenvolver a correlação, para Galamian.

Para Flesch,

A *diferença* entre elas [técnica geral e técnica aplicada] reside na relativa simplicidade das fórmulas gerais, em contraste com as inumeráveis possibilidades que emergem quando uma mente criativa faz uso delas com o propósito de criar uma peça musical. (FLESCH, 2000, p. 81, grifo no original)<sup>33</sup>

O domínio técnico consistiria, assim, na soma das habilidades de executar instâncias particulares. Assim como uma peça musical é formada por um arranjo de elementos estruturalmente menores (fragmentos de escalas, arpejos, etc. organizadas em certas configurações rítmicas, demandando certa articulação), as habilidades do violinista precisam abranger o conjunto destes elementos. Para estes autores, o desenvolvimento técnico se trata de uma conquista cumulativa, indo dos elementos em direção ao todo.

Bronstein (1977), Ricci (2007) e em alguma medida Friend (2020) contestam esta perspectiva da aquisição da técnica. Os três autores, cujas obras gravitam em torno de questões da mão esquerda, discutem maneiras alternativas de desenvolver uma afinação acurada, não necessariamente baseadas na automatização do maior número possível de circunstâncias variadas de combinações entre as notas.

Bronstein desenvolve um método que ele chama de “afinação visual”, contraposto ao “sistema antigo” de trabalhar a afinação, que se baseava em repetir um intervalo exaustivamente, até que “estivesse solidificado na mão e se tornasse uma segunda natureza” (BRONSTEIN, 1977, p.3). Segundo o autor, o método antigo, além de exigir muitas horas de prática, não era tão confiável, pois sob pressão ou em face de uma inconstância nos estudos, corria o risco de falhar. Para Ricci (2007), a abordagem “tradicional” baseada na aquisição de um grande número de hábitos motores individuais não é prática. Em contrapartida, o autor propõe tirar proveito de forma sistemática das regularidades resultantes da disposição das cordas do violino

---

<sup>33</sup> The *difference* between them lies in the relative simplicity of the general formulas, in contrast to the innumerable possibilities which arise when a creative mind makes use of them for the purpose of composing a piece of music.

em quintas, não levadas em conta nos métodos “tradicionais”. Ele enxerga sua proposta como um “atalho” para a aquisição da técnica. No prefácio de *Ricci on glissando*, o autor afirma:

“Não se deveria procurar desenvolver a técnica a partir do repertório de concerto. Você pode estudar o concerto de Beethoven por anos, mas você não irá jamais tocá-lo afinado a não ser que possua um fundamento básico sólido.”<sup>34</sup> (RICCI, 2007, ix, tradução nossa)

Note-se que o mesmo poderia ser dito a respeito das escalas sistematizadas por Flesch e Galamian. Os sistemas de escalas generalizam estruturas musicais encontradas no repertório, formando um material de estudo que concentra estas estruturas elementares em uma forma “pura”. O estudo deste material enseja a conscientização do violinista das estruturas musicais e dos problemas técnicos envolvidos em sua execução, porém não apresenta por si só a solução dos problemas técnicos. Como as escalas e arpejos sintetizam o conteúdo técnico e musical, acabam apresentando também os mesmos problemas técnicos que o repertório, como aqueles relacionados à fôrma de mão e à mudança de posição, entre outros. Para atingir o domínio técnico é necessário compreender a origem destes problemas nas especificidades anatômicas do corpo humano, nas características do instrumento, na maneira de segurá-lo e realizar as operações motoras, nas particularidades psicológicas do envolvimento na atividade de tocar violino e, a partir disso, elaborar uma maneira de abordá-los que vá além de praticar a totalidade dos tipos de figuras musicais (escalas, arpejos, etc.) ou das espécies de golpes de arco. É neste sentido que interpretamos o apontamento de Ricci.

Friend (2020) aprofundou-se na ideia já aventada por Ricci (2002; 2007) de sistematizar a técnica de mão esquerda a partir da distância de quintas entre as cordas. Estes dois autores focalizam 1) o desenvolvimento de uma posição da mão que abarca uma variedade maior de intervalos e 2) maneiras seguras de passar de uma posição fixa da mão para outra. Os exercícios propostos por esses autores não visam esgotar as possibilidades combinatórias entre intervalos, mas sim revelar princípios que devem estruturar a condução da mão esquerda.

---

<sup>34</sup> One should not seek to develop technique form the concerto repertoire. You can practice the Beethoven Concerto for years, but you will never play it in tune unless you have a strong basic grounding.

As diferenças entre a concepção do desenvolvimento técnico de Flesch e Galamian e as de Bronstein, Ricci e Friend estão relacionadas à maneira de desmembrar a totalidade complexa da performance ao violino, extrair dela generalizações e formular conceitos. A resolução de problemas – incluindo os problemas técnicos, alvos da atividade de estudo do violinista – se dá através do raciocínio lógico, que compreende processos de análise, síntese, comparação, generalização e abstração, estando condicionada pelos conceitos dos quais o indivíduo se utiliza (MARTINS, 2015). Assim, diferentes posições teórico/analíticas fornecem ferramentas distintas para planejar e conduzir o estudo do violinista.

### **3.3.3 Conceitos espontâneos e conceitos científicos no contexto do desenvolvimento técnico**

Vigotski (2009) faz uma distinção entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, que diferem na forma de sua aquisição e desenvolvimento. Os conceitos espontâneos dizem respeito às generalizações formadas de maneira não-sistemática, apreendidas na vivência cotidiana através da experiência empírica concreta, de forma não consciente e não intencional. São formados através de associações em certa medida fortuitas entre fenômenos, não necessariamente representando relações causais. Já os conceitos científicos são aquelas generalizações às quais o indivíduo é exposto tipicamente no decurso de sua escolarização e já são apresentados dentro de um sistema conceitual, nos seus vínculos com outros conceitos, de forma arbitrária e consciente.

Os conceitos científicos são aqueles que representam o objeto ou o fenômeno a partir de suas relações causais reais e não a partir de um vínculo associativo qualquer. Através deles se torna possível o raciocínio lógico e a realização de operações abstratas, distantes da realidade concreta imediata. Ao passo que o indivíduo pode dispor de uma variedade de conceitos musicais espontâneos, podemos considerar os conceitos relativos à técnica violinística apresentados na literatura pedagógica como pertencentes à categoria de conceito científico: fazem parte de um sistema conceitual, dizem respeito à educação formal, organizada, sistemática do violinista. São deliberadamente introduzidos a fim de representar relações causais entre as ações motoras e posturas e os resultados sonoros buscados na performance. A razão de ser da exposição da totalidade através destas abstrações

parciais é que passando a fazer parte de um sistema conceitual, os elementos técnicos podem ser trazidos à tona na consciência do violinista e trabalhados na atividade de estudo, atuando assim no autocontrole de sua conduta. A partir destas categorias conceituais se torna possível, posteriormente, voltar a outras composições musicais e encontrar essa variedade de problemas, dispondo já de um ferramental para superá-los.

Podemos ver na proposta pedagógica de Ricci relativa ao desenvolvimento da fôrma de mão e da afinação um exemplo de abordagem destes problemas através de conceitos científicos. Ricci defende uma *abordagem cordal* – que ao longo do seu texto abrange o estudo com notas-bordão, estudo com cordas duplas e a estruturação da mão esquerda de acordo com os acordes tonais implicados em determinada passagem – em detrimento do estudo apenas com notas simples (sem cordas duplas), por esta última não oferecer uma altura a partir da qual é possível medir as demais.

Estudando os Caprichos de Paganini, fica evidente de que a sua abordagem era cordal, uma abordagem que talvez tenha sido influenciada pelo violão. O sistema de escalas em notas simples é ineficiente, já que não há maneira de conferir a afinação de nota a nota. Afinação, portanto, deve ser baseada numa relação tonal de acordes.<sup>35</sup> (RICCI, 2002, p. 4, tradução nossa)

Ele propõe uma série de exercícios em escalas e arpejos com a utilização de cordas soltas como bordão, como por exemplo o da figura 8:



Figura 8 – Escala de sol maior com um bordão de corda solta (RICCI, 2002, p. 5)

Um próximo passo são exercícios onde, não sendo mais possível manter a nota-bordão em corda solta, ela é transferida para uma nota dedilhada, como exemplificado na figura 9:

<sup>35</sup> One has only to study the Caprices of Paganini to realize that his approach was chordal, an approach that was perhaps influenced by the guitar. The single-note scale is inefficient, since there is no way of checking the intonation from note to note. Intonation, therefore, must be based on a chordal-key relationship.

Ex. 27

The image shows two staves of musical notation for Exercise 27. The key signature is G major (one sharp) and the time signature is 4/4. The first staff contains the first four measures of the scale, with fingerings: 4 1, 0 0, 0 1, 4 0. The second staff contains the next four measures, with fingerings: 2, 3 4, 2 4, 4. The notation includes slurs and accents to indicate the alternating pattern of fretted and natural notes.

Figura 9 – Escala de lá maior com um bordão alternando entre nota presa e corda solta (RICCI, 2002, p. 12)

O último passo nesta progressão de exercícios, quando a tonalidade e/ou a posição não permitem a utilização de cordas soltas como guia, é que as próprias notas dentro do acorde, dedilhadas, servem de guia para a execução das demais. Isto obriga a mão a manter-se em fôrma a partir do acorde/tonalidade (figura 10).

Ex. 41

Chordal outline

The image shows a single staff of musical notation for Exercise 41, labeled 'Chordal outline'. It features a sequence of chords in G major, with notes beamed together to show the chordal structure.

Ex. 42

Arpeggio

The image shows a single staff of musical notation for Exercise 42, labeled 'Arpeggio'. It features a sequence of arpeggiated chords in G major, with notes beamed together to show the arpeggiated structure.

Ex. 43

Scale

The image shows a single staff of musical notation for Exercise 43, labeled 'Scale'. It features a sequence of scale runs in G major, with notes beamed together to show the scale structure. The notation includes slurs and accents to indicate the scale runs.

Figura 10 – Sequência de exercícios para a construção de uma escala em posição (RICCI, 2002, p. 16)

Ricci aponta para a definição do *contorno cordal* de uma passagem. A organização da mão esquerda deve ser pautada pelas notas que delineiam um

acorde, cujas posições estruturam a fôrma de mão, e a partir desta estrutura do acorde é que o violinista deve estudar o arpejo e, posteriormente, a escala. Ricci diz:

Esta ordem de (1) um contorno cordal (Ex. 41), (2) o arpejo (Ex. 43) e (3) a escala (Ex. 43) é o que o instrumentista deve manter em mente. Normalmente isto é estudado na ordem inversa: primeiro a escala e assim por diante. Assim nunca enfatizamos o aspecto cordal, que serve para ajudar a afinação e o posicionamento da mão esquerda. <sup>36</sup>(RICCI, 2002, p. 16)

O desenvolvimento da concepção de fôrma de mão a partir das noções de acorde, tonalidade e intervalos em um contexto tonal é comparável à aquisição de conceitos científicos no contexto de um aprendizado teórico. Da mesma forma, o desenvolvimento não-sistemático e não-deliberado da fôrma de mão através do somatório de experiência adquirida na prática de passagens musicais é comparável à aquisição de conceitos espontâneos. Ricci propõe o estudo da fôrma de mão a partir destes conceitos tonais/cordais, já que estes representam uma organização mais geral e sistemática do que aprender a tocar notas em determinada posição sem conscientemente relacioná-las a uma estrutura tonal/cordal.

Como Vigotski (2009) argumenta, para que possam ser adquiridos conceitos científicos, é preciso que o indivíduo já tenha desenvolvido suficientemente os conceitos espontâneos, pois é a partir destas generalizações mais diretas dos objetos e fenômenos, realizadas de uma forma não consciente e não deliberada, que podem, posteriormente, ser desenvolvidos os conceitos científicos, que representam uma generalização de nível superior realizada a partir daquelas generalizações iniciais. Os conceitos científicos se relacionam tanto com um objeto ou fenômeno, quanto com outros conceitos dentro de um sistema de conceitos. Ilustrando a relação entre conceito espontâneo e conceito científico, Vigotski (2009) compara a aquisição de palavras na língua materna e em uma língua estrangeira: enquanto a língua materna é aprendida de forma não consciente, não arbitrária e numa relação direta com os objetos circundantes, a língua estrangeira é estudada de forma consciente, arbitrária, e entre a palavra que designa um objeto na língua estrangeira e o objeto em si se interpõe a palavra na língua materna como mediação. “O mesmo observamos nos conceitos espontâneos da criança, que medeiam a relação entre o novo conceito

---

<sup>36</sup> This order of (1) a chordal outline (Ex. 41), (2) the arpeggio (Ex. 42), and (3) the scale (Ex. 43) is what the player must keep in mind. This is usually practiced in reverse: the scale first and so forth. Thus we never emphasize the chord aspect which serves to help the intonation as well as the placement of the left hand.

científico e o objeto a que tal objeto se refere” (VIGOTSKI, 2009, p. 358). Da mesma maneira, o conceito de fôrma de mão, por exemplo, designa um determinado posicionamento da mão e está relacionado, ao mesmo tempo, aos conceitos de altura e intervalos na música tonal e à sistematização do dedilhado ao violino (como a numeração dos dedos usados para tocar de 1 a 4, e as distâncias intervalares usualmente mantidas entre eles, os padrões de dedos). Para Vigotski, a tomada de consciência, que é essencial na aquisição do conceito científico, requer a existência, para o indivíduo, de conceitos ainda não conscientizados. Com a ressalva de que não estamos tratando aqui do processo inicial, na criança, do desenvolvimento de conceitos, ou seja, que se pressupõe que o indivíduo de que tratamos já passou (pelo menos em parte) por um processo de educação tanto informal como formal e já pode possuir, em outras áreas, conceitos científicos, entendemos que também no desenvolvimento técnico o violinista inevitavelmente forma, pelo menos em parte, conceitos de uma maneira espontânea, e no decurso de seu desenvolvimento é gradualmente introduzido a toda gama de complexidade da música tonal e às suas implicações na técnica de violino. Entendemos que a proposta de Ricci aponta para uma organização mais generalizadora da fôrma de mão que, para que seja adquirida, necessita, todavia, que o violinista já tenha adquirido certos hábitos e certos conceitos na sua prática, que permitam sua apropriação desta abordagem cordal.

### 3.4. IMAGINAÇÃO

Para Rubinstein, a imaginação é uma das faculdades psíquicas fundamentais do ser humano, relacionada à “capacidade de mudar o mundo, transformar ativamente a realidade e de criar algo novo. [...]” (RUBINSTEIN, 1973b, p. 97). A imaginação está ligada à reprodução de imagens, portanto à memória, porém não se restringe a imagens diretamente percebidas, podendo também produzir imagens novas, não diretamente experienciadas, onde elementos de experiências passadas são destacados, re combinados e ressignificados. Desta forma, podemos distinguir dois processos diferentes, a *reprodução* e a *reprodução imaginativa*. “Por um lado, a imaginação sempre se baseia em certa medida na experiência, e por outro, a reprodução imaginativa transforma, de certo modo, o reproduzido” (RUBINSTEIN, 1973b, p. 98).

Um aspecto importante a ser levado em consideração é que em estágios menos conscientes e menos evoluídos dos processos perceptivos, a reprodução na memória daquilo que é diretamente percebido “não é exatamente uma cópia do percebido” (RUBINSTEIN, 1973b p. 99). Rubinstein (1973) argumenta que nestes casos a reprodução na memória é distorcida, ou seja, não representa a realidade de maneira fiel, porque o processo de retenção na memória é dependente do movimento de diferenciação da função perceptiva. Este processo de diferenciação é por sua vez determinado por atributos do pensamento como analisar, destacar um aspecto da totalidade na qual se encontra, generalizar o objeto ou fenômeno percebido, além da capacidade de direcionar corretamente a atenção. A falha em reter certos aspectos da realidade leva a uma diferenciação insuficiente entre a função reprodutiva e imaginativa. Para o autor, é importante diferenciar esta reprodução distorcida de uma ação deliberada de imaginação. A imaginação propriamente dita, para Rubinstein, é aquela da qual se adquire consciência, é arbitrária, portanto, e não acidental.

A imaginação, no sentido restrito da palavra, encontra-se apenas onde o desenvolvimento das imagens deixar de ser uma modificação involuntária [...] convertendo-se num livre operar com imagens que não se encontram vinculadas a uma localização de reprodução. À medida que a imaginação vai se elevando a níveis ou formas cada vez mais superiores, vai-se diferenciando progressivamente da memória” (p. 99)

Para Vigotski (2018, p. 24), “a primeira e mais importante lei a que se subordina a atividade da imaginação” é que ela “depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa”. A criação do novo no psiquismo humano só pode se dar com base na realidade material vivenciada pelo sujeito. Isto porque a atividade criadora necessariamente se serve do material já experienciado para construir o novo. Cabe salientar, também, que se compreendermos a reprodução de qualquer aspecto da realidade humana a partir da dialética da apropriação e objetivação, onde cada sujeito, ao se apropriar de certa criação humana dá a ela uma significação pessoal, e conseqüentemente, ao se objetivar, imprime sua subjetividade ao objeto reproduzido, percebemos como a reprodução e a criação do novo estão intimamente ligados.

### **3.4.1 A correlação de Galamian e a imaginação musical na performance**

Galamian restringe sua discussão acerca da atuação de funções psíquicas na prática do violino à presteza da resposta motora em corresponder à ideação do violinista. Esta visão acerca do papel da mente sobre a performance faz parte do pensamento hegemônico que permeia o campo da performance e pedagogia na música de concerto, deixando sua marca no autor em questão. Como exemplo da ubiquidade desta ideia podemos analisar um trecho do prefácio de Dounis ao seu livro “The Violin’s Player Daily Dozen”, publicado em 1925, no qual aponta para uma visão bastante parecida acerca da necessidade de ter à mão um ferramental técnico que pode ser então resgatado agilmente no momento requerido através do comando da mente.

Quanto tempo, quanta energia poderia ser poupada; e quão mais produtivo seria o estudo diário se aquela sensação de fluência, facilidade e segurança pudesse ser obtida no começo do trabalho diário, através da prática de exercícios específicos por alguns minutos, compostos de acordo com regras científicas baseadas em leis psicofisiológicas. As escalas, os estudos e as composições a serem aprendidas não apresentariam mais passagens feias ou ásperas, pois *os dedos e o arco estariam muito mais responsivos e prontos a obedecer aos impulsos da mente do instrumentista*. (DOUNIS, 2005, p. 232. Tradução nossa, grifo nosso)<sup>37</sup>

A opinião de que primariamente a ação mental comanda a ação muscular a partir de um acervo imagético sonoro, deriva, em parte, de uma concepção ontológica idealista deste campo imagético, como se lá houvesse interpretações ou ideais sonoros *a priori* que o violinista busca efetivar na sua performance. A presunção da existência de tal campo imagético, onde existiria inclusive uma interpretação idealizada pelo violinista de certa obra musical, em todos os detalhes, conduz Galamian a colocar ênfase na correlação, pois é esta habilidade que permitiria ao instrumentista buscar no seu campo ideal tal interpretação idealizada e convertê-la em performance através da ação de seu aparato fisiológico. Galamian afirma que uma técnica completa

Subentende a habilidade de fazer justiça, com segurança e controle infalíveis, a toda e qualquer demanda da imaginação musical mais refinada. Ela [a técnica] permite ao instrumentista, a partir do momento em que ele forma uma

---

<sup>37</sup> How much time; how much energy could be spared; and how much more profitable would the daily practice be if that feeling of ease, fluency and surety could be had at the beginning of the day’s work, by practicing specific exercises for a few minutes composed according to scientific rules based on psycho-physiological laws. The scales, the etudes and the compositions to be learned would not present anymore ugly or rough spots, as the fingers and the bow would be much more responsive and ready to obey the impulses of the players mind.

concepção ideal de como deve soar dada peça musical, a corresponder a esta concepção na performance real (GALAMIAN, 2013, p. 5).<sup>38</sup>

Gerle (2009) encara de maneira semelhante o papel da mente na prática do violino. Diz o autor:

Assim como os músculos têm de ser treinados para praticar a parte física de tocar, a mente tem de ser exercitada em separado e de forma independente do ato em si de tocar. O cérebro, afinal, é tanto o centro de controle inicial quanto o final, e onde se origina cada ação de tocar.<sup>39</sup> (GERLE, 1997, p. 22)

Gerle, assim como Galamian, coloca em relevo o aspecto da mente como instância que dirige as ações, cujo papel não deve ser negligenciado. O autor sugere o exercício de conduzir uma performance imaginária de uma peça musical “imaginado vividamente (e corretamente) cada elemento ligado a sua execução”, o que traria como resultado o melhoramento do “centro de controle, e conseqüentemente, a própria performance”, já que um “computador é bom apenas na medida da programação que recebe” (GERLE, 1997, p. 22). A questão que se coloca, no entanto, é que a capacidade do violinista de conduzir tal performance imaginária é, se compreendemos a formação da consciência humana a partir da base teórica aqui adotada, uma consequência já de um vasto treinamento no campo da performance, e não um fator causador do desenvolvimento da mesma. Mesmo que tal sugestão possa ser de grande valia para uma parcela de violinistas em condições específicas, não é possível compreender o sistema psíquico do violinista analogamente a um computador, que opera apenas na medida do programa que recebe, pois para o violinista, “programar” sua mente para tocar violino dispensando a própria ação física de tocar violino é uma impossibilidade. A sugestão de Gerle não leva em conta a diferença entre as condições para o desenvolvimento de uma capacidade e o emprego de uma capacidade já estabelecida.

A posição que adotamos é que os ideais sonoros surgem no imaginário de um indivíduo através de suas vivências de fenômenos sonoros concretamente existentes. A “concepção ideal de como deve soar dada peça musical” (GALAMIAN, 2013, p. 5)

---

<sup>38</sup> It implies the ability to do justice, with unfailing reliability and control, to each and every demand of the most refined musical imagination. It enables the player, when he has formed an ideal concept of how any work should sound, to live up to this concept in actual performance.

<sup>39</sup> Just as the muscles must be trained to practise the physical part of playing, the mind must be exercised separately and independently from the actual playing. It is the brain, after all, which is both the initial and ultimate control center, and where every action of playing originates.

é a representação de uma interpretação da obra musical no plano imagético. Uma representação desta ordem surge a partir do processo paulatino de apropriação dos elementos estruturantes deste fenômeno sonoro – a interpretação de uma peça musical. O fenômeno sonoro pode ser percebido em diferentes graus de detalhamento, resultando em uma representação sincrética, no caso do indivíduo sem formação musical, até uma altamente diferenciada, no caso de um violinista experimentado. A dialética entre apropriação e objetivação permite que os diferentes elementos percebidos sejam posteriormente destacados, generalizados, recombinaos, ressignificados, de forma que no momento da performance estes elementos apareçam de forma renovada, modificada, pois são recriados como ações e pensamentos a cada nova performance.

A imaginação criativa do violinista é uma capacidade psíquica desenvolvida na sua prática, no estudo, bem como na sua apropriação através da escuta e observação da ação de outros violinistas. Ela *não* é um dado *a priori* e tampouco pode ser adquirida de forma *passiva*: ao contrário, é engendrada na *atividade do sujeito*. Por essa razão, nos parece ser necessário qualificar o processo através do qual se dá a aquisição desta capacidade que, a nosso ver, não está apartada do âmbito do estudo técnico, e sim intimamente ligado a ele.

## 4 SENSÇÃO, PERCEPÇÃO, MEMÓRIA E SEU PAPEL NA TÉCNICA DE MÃO ESQUERDA

Neste capítulo visamos abordar como a conjunção entre sensações, percepções e representações atuam possibilitando ao violinista guiar a ação da sua mão esquerda. Intercalamos contribuições dos autores de nossa base teórica que explicitam as propriedades destas funções psíquicas superiores, bem como os entrelaçamentos entre elas e as funções atenção, linguagem e pensamento, com análises dos aportes dos autores da pedagogia do violino acerca dos temas mais centrais da técnica de mão esquerda – o desenvolvimento da percepção das alturas, o desenvolvimento motor/postural e a orientação sobre o espelho.

### 4.1 SENSÇÃO E PERCEPÇÃO

Sensação e percepção são as funções que mais diretamente medeiam a relação do ser humano com o mundo ao seu redor. Começaremos por destacar a diferença entre estas duas funções bem como os laços entre elas. Rubinstein (1973) distingue assim o processo de sensação do processo de percepção:

A sensação e a percepção estão intimamente ligadas entre si. Ambas são reflexos da realidade objetiva, através dos sentidos [...]. Mas a percepção é a tomada de consciência do *objeto* ou fenômeno sensível dado. Na percepção reflete-se o mundo do homem, das coisas, dos fenômenos, que para nós tem uma determinada significação. Estabelecemos uma infinidade de relações entre eles, cujo resultado é a floração de situações racionais, de que nós somos testemunhas e colaboradores. A *sensação* é o reflexo de uma só *qualidade* sensorial, de uma *impressão* indiferenciada e inobjetiva do mundo que nos rodeia. Dessa forma, a *sensação* e a *percepção* distinguem-se como *duas formas de relações distintas da consciência em relação à realidade objetiva*. (RUBINSTEIN, 1973, p. 33-34, grifos no original)

A diferença entre a sensação e a percepção é, portanto, que a primeira diz respeito à captação dos estímulos diretos incidentes sobre o organismo. Já a percepção agrupa e organiza estas sensações, formando a partir delas uma imagem da realidade.

Rubinstein (1973) destaca ainda que, apesar da sensação preceder em termos evolutivos a percepção, por se tratar do grau mais elementar da relação do organismo com o mundo exterior, nem por isso se constitui necessariamente como o aspecto primário da percepção na atividade real do indivíduo, pois pressupõe “a atividade cognoscitiva real do homem, que ao perceber um fenômeno ou objeto, distingue suas

qualidades”. Dessa forma, a distinção da sensação exige um trabalho elevado de abstração (RUBINSTEIN, 1973, p. 34).

Vemos assim como o processo de pensamento se faz presente na esfera perceptiva e sensorial. Se a percepção é a tomada de consciência do objeto ou fenômeno nas suas relações com a subjetividade, pressupõe o contraste deste objeto ou fenômeno com um conjunto de ideias preexistentes acerca dele. No campo da sensação, é necessário distinguir e destacar uma dentre as variadas facetas sensoriais que um mesmo objeto ou fenômeno apresenta, o que depende de um sistema conceitual desenvolvido. Martins (2015) deixa claro que mesmo a captação dos estímulos menos complexos não se configura simplesmente como uma função determinada pelos receptores orgânicos:

A formação dos órgãos dos sentidos condiciona-se diretamente à exposição dos estímulos ambientais, de modo que a qualidade deste desenvolvimento não resulta apenas de sua base fisiológica, mas, sobretudo, da *cultura sensorial* na qual ocorre. (MARTINS, 2015, p. 126)

O campo sensorial apresenta uma forte ligação com a motricidade em seu estágio inicial, orgânico. Apesar de as sensações suscitarem as reações mais diretas e menos mediadas à realidade concreta, no decorrer do desenvolvimento esta conexão inicial com a motricidade é substituída por uma relativa independência, e a função sensorial estabelece novas relações com as demais funções superiores. Martins destaca que a acuidade sensorial

resulta da natureza das ações realizadas pelo indivíduo, posto que nelas radica, do ponto de vista genético, a dimensão interfuncional do psiquismo, responsável pela requalificação da sensorialidade. (MARTINS, 2015, p. 130)

Conforme se desenvolvem funções mais elaboradas, as mais simples como a sensação e a percepção não desaparecem, e sim assumem papel subordinado em relação às superiores. A sensação na sua forma mais primária, quando do desenvolvimento de instâncias psíquicas como a atenção voluntária, a linguagem, o pensamento, se subordina e se reestrutura a partir destas novas funções hierarquicamente superiores no sistema psíquico. Dessa forma, mesmo sendo a sensação uma função tão próxima ao aspecto rigorosamente biológico do ser humano, a ação do indivíduo e o conjunto de sua atividade são determinantes no seu desenvolvimento.

No campo das sensações podemos incluir os *estímulos sonoros, táteis, visuais e propioceptivos*, estes últimos responsáveis pelas *sensações estáticas e cinestésicas*<sup>40</sup> (relativas a movimentos) (RUBINSTEIN, 1973), importantes elementos de análise da realidade com os quais lida o violinista na sua prática.

Em relação às três primeiras modalidades de sensação elencadas – audição, tato e visão – pensamos que está suficientemente claro de que tratam e de como influenciam a prática do violino. A respeito da propriocepção, diz Martins

A consciência sensorial do “esquema corporal” resulta, essencialmente, do desenvolvimento da acuidade sensorial propioceptiva, na qual se inclui a sensação de equilíbrio ou a “sensação estática”. (MARTINS, 2015, p.124)

A propriocepção é um componente crucial na performance violinística e se constitui das sensações que o indivíduo tem do seu próprio corpo, estático ou em movimento. Os movimentos realizados pelo violinista na sua prática são mediados por esta função fundamental. Rubinstein diz que “as várias sensações têm um papel na percepção das propriedades ou qualidades espaciais das coisas, em especial as sensações táteis e cinestésicas” (RUBINSTEIN, 1973, p. 160). Neste contexto, ele discorre sobre a importância que adquire, também, a visão no desenvolvimento da percepção espacial. No entanto, em se tratando do desenvolvimento da técnica violinística de mão esquerda, afirmamos que é a sensação auditiva que compõe, juntamente com a sensação tátil e cinestésica, a percepção espacial do espelho do violino.

A percepção unifica e dá sentido às sensações, possibilitando a formação de uma imagem unificada dos objetos e fenômenos (MARTINS, 2015). Para Rubinstein, “a percepção é o reflexo sensível de um objeto ou fenômeno da realidade objetiva que atua sobre nossos órgãos sensoriais”, porém não se resume à imagem sensitiva, mas inclui a tomada de consciência do objeto ou fenômeno (RUBINSTEIN, 1973, p. 134). Em seu caráter sintético, a percepção reúne diversos aspectos dos estímulos sensoriais e discrimina aspectos essenciais de supérfluos em um mesmo fenômeno, dando um sentido para o todo, que é então comparado com os conhecimentos prévios acerca deste mesmo fenômeno. Vigotski destaca que “um aspecto especial da

---

<sup>40</sup> Não confundir com “sinestésicas”, ou seja, referentes à associação de diferentes campos sensoriais. Na passagem referida, Rubinstein utiliza a palavra *кинестетические*, que na tradução portuguesa aparece neste trecho como “cinestática”, porém em outras passagens como “cinestésica”. Como “cinestática” é uma palavra que não consta no dicionário, optamos por utilizar o termo “cinestésica”.

percepção humana [...] é a *percepção de objetos reais*. [...] O mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo de sentido e significado” (VIGOTSKI, 1991, p. 25). Portanto o *processo da percepção se relaciona com as funções da linguagem e do pensamento*, que possuem papel central neste ato discriminatório. Assim, se evidencia em que medida

A conquista [...] da linguagem representa um salto qualitativo ímpar no desenvolvimento e na complexificação da percepção. A conexão entre a imagem captada e a palavra que a designa possibilita uma apreensão mais rigorosa das propriedades do objeto percebido, na medida que imbrica percepção e conceito. A percepção de um objeto que se faz acompanhada do conceito correspondente otimiza a discriminação dos indícios básicos em favor dos secundários, favorecendo a abstração dos seus traços essenciais. Quando necessário, enriquece a formulação de hipóteses perceptuais, corroborando uma maior qualidade na apreensão perceptiva. Por conseguinte, funde percepção, linguagem e pensamento. (MARTINS, 2015, p. 132-133)

Martins segue, dizendo que a percepção de dado objeto

não se processa como captação de um conjunto de indícios sensoriais, mas sim localizando-o conceitualmente em dada categoria, na ampliação da nitidez e profundidade com as quais o objeto é percebido. (MARTINS, 2015, p. 133)

Destacamos a importância desta dinâmica no âmbito do desenvolvimento da técnica instrumental. Os ganhos em habilidades técnicas estão relacionados ao processo de localizar conceitualmente os dados sensoriais. Relacionar aspectos sensoriais sonoros e proprioceptivos com um conceito permite que a percepção de um elemento técnico ou musical seja ampliada.

A prática da vida induz o homem a passar da percepção involuntária à observação orientada. Neste nível, a percepção converte-se já numa atividade teoricamente específica. A observação implica a análise e a síntese, a atuação do sentido da percepção e a interpretação do percebido. Deste modo a percepção, que a princípio se associava, com componente ou condição, a uma atividade prática concreta, passa a ser, como observação, uma atividade mental mais ou menos complicada, em cujo sistema adquire novos traços específicos. (RUBINSTEIN, 1973, p. 134)

O aumento das possibilidades perceptivas não se dá apenas através do desenvolvimento da função de percepção por si só; o desenvolvimento perceptivo ocorre em estreita e complexa relação com a aquisição da linguagem e todo o desenvolvimento superior das demais funções psíquicas.

A percepção humana normal caracteriza-se pelo fato de o indivíduo perceber o individual ou isolado e, regra geral, ter consciência dele como de um caso especial do geral. O nível desta generalização varia consoante o grau ou nível de pensamento teórico. Por isso, a nossa percepção depende do contexto intelectual em que se encontra. (RUBINSTEIN, 1973, p. 154)

## 4.2 RICCI E OS PROBLEMAS DA PERCEPÇÃO AUDITIVA NA PRÁTICA DO VIOLINO

Flesch considera que

O violinista não deveria nunca esquecer que um senso de audição acurado é a sua possessão mais valiosa e o mais importante pré-requisito para alcançar um alto nível artístico (FLESCHE, 2000, p.9, tradução nossa).<sup>41</sup>

Nas obras pedagógicas do violino, o problema da percepção das alturas é em larga medida mencionado quanto ao seu papel de guia, porém pouco é dito acerca das possibilidades de seu desenvolvimento. Flesch (2000) e Gerle (2009) discutem brevemente exercícios que permitem o desenvolvimento de uma percepção mais acurada, enquanto Galamian (2013) se limita a mencionar a necessidade de manter a atenção na escuta, mas não fala sobre a formação desta habilidade. Bron aponta de passagem para a necessidade de treinar o ouvido ao apresentar seu método de estudo de um trecho em cordas duplas, cujo principal objetivo é a redução de movimentos: “em segundo lugar isto ajuda no desenvolvimento de habilidades auditivas, as quais não necessariamente estão entre os pontos fortes dos violinistas”<sup>42</sup> (1999, p. 10, tradução nossa).

Uma exceção neste cenário é a obra de Ricci (2002, 2007), que confere destaque ao problema da percepção auditiva. Ele trata do *desenvolvimento* (em uma acepção da palavra análoga àquela adotada por Vigotski, ou seja, como nova formação, e não simples processo de amadurecimento) da acuidade da percepção auditiva quanto à diferenciação de alturas. Para este autor, a percepção auditiva deve ser permanentemente exercitada e aprimorada, o que, assim como outras habilidades técnicas, precisa ser abordado no estudo regular dos violinistas. A nomenclatura adotada em *Ricci on glissando* é “um ouvido altamente *treinado*” ou “ouvido altamente *desenvolvido*” (RICCI, 2007, p. x, 16, 20, 108). Ricci não considera a acuidade na

<sup>41</sup> The violinist should never forget that an acute sense of hearing is the most valuable possession and the most important prerequisite for achieving a high level of artistry.

<sup>42</sup> In the second place it aids the development of listening skills which are not necessarily among the strengths of many violinists.

percepção das alturas uma habilidade inata ou mesmo acabada em algum ponto da trajetória do indivíduo. Para ele, trata-se de uma habilidade que faz parte do conjunto da técnica, provisória e permanentemente em construção, precisando ser trabalhada constantemente para garantir seu funcionamento adequado.

Podemos corroborar a perspectiva de Ricci com o aporte de Leontiev, que considerava o ouvido musical para a percepção das alturas um *órgão funcional* (LEONTIEV apud NIKOLSKY, 2020, p. 158)

Os experimentos de Leontiev demonstram que o cérebro humano é capaz de gerar novos órgãos motores e sensoriais baseados em instrução e aprendizado. Uma vez formados, tais órgãos exibem uma estabilidade considerável e podem funcionar no mesmo nível de órgãos inatos, aparentando manifestar capacidades elementares inatas. A principal diferença é que tais órgãos não são “análogos” no sentido de que os reflexos dos quais são compostos “não simplesmente traçam ou copiam a sequência de estímulos externos, mas unem processos de reflexo independentes com seus efeitos motores em um ato reflexo complexo único”, o qual então é estabelecido como unidade e se torna cada vez mais automático. Ao final, este curso de desenvolvimento instala o que aparenta ser um mecanismo totalmente automático de categorização das alturas que pode efetivamente operar mesmo quando um indivíduo bem-treinado não está conscientemente tentando identificar as alturas na música, dando a impressão de que sua habilidade de reconhecer as alturas é inata (NIKOLSKY, 2020, p. 159-160, tradução nossa).<sup>43</sup>

Em *Left-hand technique* Ricci afirma, já no prefácio, que os conceitos básicos, dos quais irá tratar ao longo do livro e são subjacentes à construção de uma técnica de mão esquerda avançada, “não lidam apenas com o treinamento da mão, mas também com o treinamento do ouvido”<sup>44</sup> (RICCI, 2002, p. 2, tradução nossa). A primeira seção deste livro, intitulada “acordes” – significando aqui não especificamente a técnica de tocar acordes, mas sim tocar sons simultâneos de maneira geral – começa com a seguinte declaração:

O estudo de acordes [cordas duplas] há muito já foi aceito como método para remediar mão e dedos da mão esquerda fracos, assim como para melhorar a

---

<sup>43</sup> Leontyev’s experiments go to prove that the human brain has the capacity to generate new functional sensory and motor organs based on instruction and learning. Once formed, such organs display considerable stability and can function on par with innate organs, seemingly manifesting elementary innate capacities. The principal difference is that such functional organs are not “analog” in a sense that the reflexes that comprise them do not “simply trace or copy the sequence of the external stimuli, but unite independent reflex processes with their motor effects in a single complex reflex act”, which is then established as a whole to become more and more automatic. In the end, this course of development installs what appears to be a fully automatic mechanism of pitch categorization that might effectively operate even when a welltrained individual is not consciously trying to identify pitches in music, making an impression that his/her ability to detect pitches is inborn.

<sup>44</sup> These concepts deal not only with the training of the hand but with the training of the ear.

posição da mão esquerda. Mas a prática de acordes também serve a outro propósito. Ela aumenta as demandas do ouvido. Este efeito positivo dos acordes é facilmente percebido em bons músicos de quarteto de cordas. Eles geralmente têm boa afinação, já que para tocar afinado são constantemente forçados a se adaptar uns aos outros (RICCI, 2002, p. 4, tradução nossa).<sup>45</sup>

Ricci entende o desenvolvimento da percepção auditiva como fator *sine qua non* e inseparável do desenvolvimento técnico. Assim, na obra de Ricci, entende-se o desenvolvimento técnico não meramente como manifestação exterior, concretizado na habilidade motora, mas como desenvolvimento concomitante no campo psicológico, na qualidade de refinamento e aguçamento da percepção auditiva. Para que este ramo específico de desenvolvimento ocorra, é necessário que o ouvido tenha onde se ancorar. Ricci sugere estudar, como primeiro passo, escalas utilizando cordas soltas como bordão, que são o “ponto fixo” da afinação. Se a boa afinação é baseada em relações entre as notas, para o autor, “apenas o estudo de escalas em cordas duplas tem valor, pois no estudo em notas individuais o ouvido é contornado”<sup>46</sup> (RICCI, 2007, p. 16). Essa afirmação, um tanto exagerada, se origina na convicção de Ricci de que é preciso trabalhar relações, e não notas isoladas.

A possibilidade de conceituar as alturas depende primariamente de localizá-las no sistema culturalmente determinado da harmonia tonal; em se tratando da afinação mais específica ao violino, é fundamental estabelecer a relação correta entre as notas presas e as cordas soltas em primeiro lugar, e em segundo, a relação com outras notas de um entorno musical. Sabemos que um lá na corda mi é realmente um lá e está corretamente afinado conforme apresenta a relação correta de oitava com a corda lá solta. Para Vigotski (2009, p. 250), a assimilação de um conceito exige um “complexo processo psicológico interior, que envolve a compreensão da nova palavra que se desenvolve gradualmente a partir de uma noção vaga [...]”. Os conceitos não são estanques, passam por um movimento contínuo de desenvolvimento desde o momento em que são apreendidos pela primeira vez, sendo paulatinamente refinados através de sucessivas relações que vão se travando entre o novo conceito e demais conceitos dentro de um sistema. Entendemos que o mesmo se dá em relação a conceitos musicais, como as alturas definidas do sistema tonal e do estabelecimento

---

<sup>45</sup> Chord practice has long been an accepted method for the improvement of weak left hands and fingers, as well as for improving the hand position. But the practicing of chords also serves another purpose. It increases the demands on the ear. The positive effect of chords is readily noticeable in fine quartet players. They generally have good intonation, since in order to play in tune they are constantly forced to adjust to each other.

<sup>46</sup> Only double- and not single-note practice is of any value, because in single-note practice the ear is bypassed.

mais específico das notas afinadas no violino. Um “lá afinado” na corda mi, por exemplo, pressupõe a relação correta com a corda solta lá, com outras notas no entorno musical, além de apresentar qualidades tímbricas distintivas devido às vibrações simpatéticas e harmônicos parciais. Este conceito se desenvolve concomitantemente com a capacidade perceptiva relativa a estas nuances específicas dos sons.

Para Ricci, o desenvolvimento da percepção auditiva está imbricado no desenvolvimento das habilidades motoras envolvidas na técnica. Nos comentários finais de *Ricci on glissando*, seção destinada a oferecer conselhos sobre o estudo, ele diz:

A única maneira de adquirir a técnica de mão esquerda em menos tempo de estudo é se os exercícios que você estuda forem baseados em um treinamento aural (Idem, 2007, p. 103, tradução nossa).<sup>47</sup>

A maneira como ele propõe que este treinamento aural seja realizado no cotidiano de estudos do violinista está diretamente ligado à *abordagem cordal* por ele proposta.

Ricci fala, de passagem, sobre o intervalo de quinta ser o mais fácil para o ouvido. Ele considera um passo importante, após estudar as escalas em glissando com a nota-bordão da corda solta, usar o intervalo de quinta para “criar seu próprio bordão” (RICCI, 2007, p. 23)

Estudar escalas em quintas é, sem dúvida, a melhor prescrição para desenvolver boa afinação. Se o ouvido não foi treinado para ouvir quintas, então a pessoa não consegue afinar apropriadamente o violino, o que é muitas vezes o caso. Portanto é surpreendente descobrir que embora o violino seja baseado no intervalo de quintas, a prática de quintas é geralmente negligenciada nos métodos de ensino atuais. Em adição ao seu valor para o treinamento auditivo, o estudo de escalas com um só dedo em quintas também serve para nos ensinar a alocação correta dos dedos – nomeadamente, nas “almofadas” dos dedos em oposição a nas pontas. Colocar os dedos muito retos e sobre as pontas tem um efeito deletério sobre o vibrato. [...] Além disso, tocar com os dedos em pé e muito arqueados tem a desvantagem adicional de limitar o alcance da sua extensão. Você consegue espalhar muito mais a mão tocando sobre as “almofadas” com os dedos em um ângulo mais direcionado à voluta.<sup>48</sup> (RICCI, 2007, p. 23-24, tradução nossa).

---

<sup>47</sup> The only way to acquire a left hand technique using less practice time is if the exercises you practice are based on ear training.

<sup>48</sup> Practicing scales in fifths is undoubtedly the best prescription for developing good intonation. If the ear has not been trained to hear fifths, then one cannot correctly tune the violin, which is very often the case. Thus it is surprising to find that although the violin is based on intervals of fifths, the practice of fifths is generally neglected in today’s teaching methods. In addition to their value for ear training, practicing one-finger scales in fifths further serves to teach us the correct placement of the fingers – namely, on the pads as opposed to on the tips. Placing the fingers too straight and on the tips has a detrimental

Friend (2020) desenvolve a sua estratégia para o estudo técnico a partir desta contribuição de Ricci, entendendo que o estudo de quintas, por este ser o intervalo mais básico do violino, promove uma melhora na percepção auditiva. A partir do momento em que a quinta é o intervalo que está imediatamente posto no violino, que o violinista obrigatoriamente utiliza para afinar seu instrumento, e que ele pode consultar através das cordas soltas como referência para construir outros intervalos de quinta, este é um ponto de partida privilegiado para servir de base a outras relações intervalares. Friend, em comparação com Ricci, focaliza menos o aspecto da construção da acuidade auditiva e se atém principalmente às questões de posicionamento da mão esquerda. Não obstante, sua abordagem parte da importância de aprender a afinar as quintas.

Podemos ver como na problemática colocada por Ricci e, em alguma medida por Friend, se entrelaçam os problemas do desenvolvimento da percepção auditiva com o desenvolvimento contínuo dos próprios conceitos das alturas para o violinista. Ao mesmo tempo, este desenvolvimento se mostra inextricavelmente ligado às questões mais imediatamente determinantes na prática do violino: o posicionamento e motricidade da mão esquerda.

#### 4.3 PROBLEMAS DO DESENVOLVIMENTO MOTOR E POSTURAL DA MÃO ESQUERDA NA ABORDAGEM DO VIOLINO: POSICIONAMENTO DA MÃO, DO POLEGAR E DOS DEDOS

Abordaremos nesta seção as questões mais diretamente identificadas com a técnica de mão esquerda, que dizem respeito ao posicionamento e funcionamento do braço, mão e dedos esquerdos, começando pelas perspectivas de Flesch e Galamian. Flesch (2000) frisa que o desenvolvimento técnico está condicionado pelas peculiaridades fisiológicas do corpo humano, e que os dedos, mãos e braços, por estarem conectados, têm seu funcionamento interligado. Galamian também demonstra esta preocupação com uma visão integrada das diferentes partes do corpo que constituem o aparato motor do violinista, buscando uma resposta para as questões de postura na interdependência e interconexão dos diversos aspectos da técnica. Um

---

effect on vibrato [...]. Moreover, playing with the fingers straight up and arched has the further disadvantage of limiting a player's stretch. You can spread out the hand more by playing on the pads with the fingers angled slightly back toward the scroll [...].

dos motes condutores do livro de Galamian é a proposição de *princípios* que subjazem a posturas e padrões de movimentação. Neste sentido, ele opõe-se a um dogmatismo no estabelecimento da relação do corpo com o instrumento, a métodos de ensino que não levem em conta as diferenças anatômicas entre os indivíduos. Segundo ele, como cada aluno tem as suas particularidades, o que pode ser estabelecido não são regras, mas “princípios gerais que sejam amplos o bastante para cobrirem todos os casos e flexíveis o bastante para serem aplicados a qualquer caso particular” (GALAMIAN, 2013, p. 1, tradução nossa). A resolução dos problemas de como segurar o violino e do posicionamento em geral das partes do corpo ao tocar é subordinada, portanto, a características da constituição física do violinista.

Galamian diz:

O professor deve se dar conta de que cada aluno é um indivíduo com sua própria personalidade, sua própria formação física e mental, sua própria abordagem ao instrumento e à música. Ao reconhecer isto, o professor deve tratar o aluno de acordo. Naturalidade deve ser seu primeiro princípio condutor. “Certo” é apenas o que é confortável e eficiente.<sup>49</sup> (GALAMIAN, 2013 p.1, tradução nossa)

Cabe aqui uma breve digressão relacionada à perspectiva teórica adotada e ao conceito de “natural”: a afirmação de Galamian, opondo-se a formulações rígidas no ensino do instrumento, pode ser interpretada também no espectro da naturalização do desenvolvimento humano. A intenção do autor é favorecer uma abordagem que leve em conta características anatômicas individuais, como estatura ou o formato das mãos e dedos – determinantes materiais do desenvolvimento técnico – para estabelecer uma boa postura, e o termo “naturalidade” está sendo utilizado para indicar posturas nas quais não seja flagrante uma extrapolação no esforço físico requisitado pelo estudante. No entanto, cabe apontar que não há nada de natural para um ser humano, na acepção biológica do termo “natural”, nas habilidades para se tocar violino, apesar das características anatômicas de dado indivíduo serem naturais neste sentido específico. O caminho para conquistar a habilidade de tocar violino, como o próprio Galamian (2013) sugere, é longo e árduo, requer muito trabalho e perseverança. Através do trabalho continuado, a posição de tocar violino pode se

---

<sup>49</sup> The teacher must realize that every student is an individual with his own personality, his own characteristic physical and mental make-up, his own approach to the instrument and to music. Once the teacher recognizes this, he must treat the student accordingly. Naturalness should be his first guiding principle. “Right” is only what is natural for the particular student, for only what is natural is comfortable and efficient.

tornar, isto sim, uma *segunda natureza*<sup>50</sup>. O perigo da utilização do termo natural é que, pela sua polissemia, pode ser transposto de uma significação para outra, sem que fique claro exatamente qual sentido se pretende imprimir a ele. Entendemos que o autor quando fala em “naturalidade”, se refere a evitar tensões desnecessárias e buscar as posições mais eficientes para a determinada configuração corporal de uma pessoa. Neste sentido, a palavra “natural” significa relaxada, fluente, descomplicada. Mas o objetivo do ensino do violino tem de ser, observando as possibilidades dos alunos, conduzir seu desenvolvimento a fim de *tornar* esses movimentos e posturas uma segunda natureza, ou simplesmente “naturais” neste sentido de facilidade e fluência.

Um importante fator na técnica de mão esquerda é o posicionamento e atuação do polegar. Este dedo não está implicado diretamente na produção das alturas, mas atua como um importante referencial tátil e proprioceptivo para o restante da mão e desempenha um papel na sustentação do instrumento. A posição do polegar, para Flesch, é variável, sendo determinada pelo fator que ele considera mais importante na prática do violino, a colocação dos outros quatro dedos sobre as cordas. Ele reconhece duas posições possíveis para o polegar: uma, do lado do braço do violino, oposta ao indicador, e outra, não-recomendável, embaixo do braço do violino. Segundo este autor, o polegar possui três funções a cumprir: 1) ajudar a sustentar o violino, 2) exercer contrapressão em relação aos outros dedos e 3) ajudar na transição entre as posições intermediárias para as baixas ou para as altas (FLESCH, 2000). Na verdade, esta terceira função representa apenas um caso especial de aplicação da primeira e da segunda funções, pois se refere a movimentos executados durante a mudança de posição, que garantem a sustentação e a contrapressão neste momento específico.

Flesch (2000) reconhece a pressão excessiva e a participação exagerada do polegar na sustentação do violino como problemas recorrentes dos violinistas, prejudicando a mudança de posição e o vibrato. Galamian (2013) também adverte sobre o perigo de agarrar firmemente o violino com a base do indicador, impossibilitando os movimentos necessários para o vibrato. Este autor não se refere

---

<sup>50</sup> Adotamos aqui o conceito de segunda natureza conforme a concepção de Demerval Saviani, para quem é tarefa da educação organizar os meios através dos quais cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a “humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2011, p. 13), ou seja, os produtos culturais gerados no curso da história humana através dos processos de apropriação e objetivação.

exatamente à pressão do polegar, mas ao seu ponto oposto no contato com o braço do instrumento, a pressão da base do indicador. Ele faz uma distinção entre o contato e a pressão excessiva: o princípio do *duplo contato* é, para ele, peça fundamental da técnica de mão esquerda, permitindo a orientação no espelho. Mas se por um lado é importante o contato, a pressão excessiva causa uma tensão que pode impedir o funcionamento correto do aparato motor (GALAMIAN, 2013).

Fischer (1997) aborda o problema da pressão excessiva do polegar através de vários exercícios no primeiro tópico da parte de seu livro dedicada à mão esquerda, indicando quão basilar é esta questão para o bom funcionamento da técnica de mão esquerda (FISCHER, 1997). Uma tensão excessiva entre polegar e base do indicador pode impedir o violinista de ascender mesmo a níveis bastante básicos no desenvolvimento técnico, pois além de, como apontado por Flesch e Galamian, causar problemas para a execução de mudanças de posição e vibrato, o tensionamento excessivo de uma parte da mão impacta negativamente toda e qualquer ação que esta venha a desempenhar.

Flesch (2000) e Galamian (2013) reconhecem o problema de agarrar o violino com muita firmeza, abordando-o por prismas ligeiramente diferentes, um se referindo à pressão da lateral do indicador e o outro à contrapressão exercida pelo polegar. Entendemos que este é um problema resultante da *não-diferenciação* suficiente dos mecanismos atuantes no posicionamento do violino. O reconhecimento do problema por estes autores equivale à etapa em que se procede a análise da totalidade por meio de abstrações parciais. A formulação do problema através de conceitos apropriados é um passo decisivo na elaboração de uma proposta que vise superar o problema. Porém, em se tratando de um problema imbricado na atividade motora complexa que é tocar violino, baseada em grande parte em ações automatizadas, a simples compreensão intelectual não é por si só o bastante. É necessário substituir operações automatizadas já existentes por outras mais adequadas, intervindo por meio de ações voluntárias.

O que os exercícios propostos por Fischer (1997) produzem em termos psicológicos, para além do condicionamento físico, é a diferenciação da sensação da posição do polegar em relação ao restante da mão, a consciência da sua independência, o que produz a *possibilidade* de controle sobre sua ação. Os exercícios técnicos permitem passar de uma totalidade difusa a uma crescente

diferenciação. No exemplo a seguir (figura 11), o exercício se destina a dissociar a ação do dedo que pressiona a corda da ação do polegar:

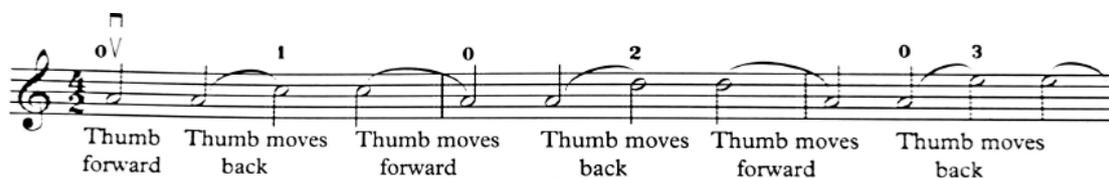


Figura 11 – Exercício para a independência do polegar (FISCHER, 1997, p. 91)

O exercício consiste em realizar um movimento com o polegar concomitantemente com uma ação do dedo ora pressionando a corda, ora levantando-se dela, no sentido contrário do intervalo melódico (ao produzir o intervalo ascendente, move-se o polegar para trás, e vice-versa). No ponto de partida, as sensações táteis e proprioceptivas não estão conscientizadas e a representação do posicionamento da mão esquerda é uma totalidade não diferenciada. Nesta totalidade, a atuação do polegar é um aspecto parcial. No ponto de chegada ocorre uma determinação deste aspecto parcial. Adquire-se a consciência do papel do polegar, de seu posicionamento e do nível de pressão que exerce, na sua relação tanto com a atuação da mão como um todo como com os outros dedos, a partir de uma ação independente e contraintuitiva do polegar em relação aos dedos que dedilham a corda. Através da tomada de consciência da posição da mão e dos dedos e do nível de tensão muscular em uma parte determinada da mão, se torna possível coordenar as ações voluntariamente, efetuando de maneira consciente uma mudança no seu próprio corpo através do treinamento físico. A partir da conscientização, se torna possível repetir a ação voluntariamente até que esta se automatize a tal ponto que permita ser integrada, em um nível subconsciente, a uma ação mais complexa.

Já vimos como a particularidade do desenvolvimento típico do ser humano advém da sua capacidade de transformar o mundo, através do trabalho, e neste mesmo ato, transformar a si mesmo. Um violinista exerce uma mudança de um tipo particular no mundo: uma mudança no seu próprio corpo. Vimos como no processo de objetivação, o ser humano dá características humanas para um objeto, constrói uma ferramenta, alterando de alguma forma um objeto do mundo natural para atender a alguma necessidade sua. No caso do violinista, o instrumento que ele cria, a partir do mundo natural, é o seu próprio corpo: ele treina seus movimentos, seus músculos

e demais componentes do sistema motor, para que seu corpo seja instrumentalizado para poder manejar o violino. A apropriação do modo de tocar violino exige que um indivíduo desenvolva características físicas específicas. Ao mesmo tempo em que faz isso – transforma seu próprio corpo – operam-se também transformações no plano psíquico. Voltando ao problema da tensão excessiva entre polegar e indicador, apontada por Flesch, Galamian e Fischer, vemos dois momentos complementares da solução do problema: um deles é o de trazer este problema ao primeiro plano na consciência, voltar a *atenção* para este aspecto da *sensação* proprioceptiva e tátil, a partir da atividade intelectual. O segundo, o de realizar exercícios que permitam esta diferenciação do ponto de vista motor, momento no qual o violinista altera o próprio corpo e com isso também o seu plano psíquico, desenvolvendo uma representação diferenciada das suas próprias sensações.

Isto não significa que apenas seja possível não apertar o violino a partir da tomada de consciência: um violinista pode estabelecer fortuitamente e de forma não-consciente uma relação satisfatoriamente funcional com o instrumento. Mas do ponto de vista pedagógico, interessa saber como o violinista pode adquirir uma habilidade que ele não possui, analisando as particularidades deste processo de desenvolvimento. É neste sentido que apontamos para a relação consciente com a própria prática, o autocontrole dos movimentos, chave para exercer o controle sobre o próprio desenvolvimento técnico. O violinista precisa tomar consciência dos seus movimentos e do seu processo perceptivo, da sensação da tensão/relaxamento e das sensações táteis que se produzem na sua prática. O processo atencional precisa ser dirigido para este processo perceptivo, do qual ele está muitas vezes distanciado por precisar, por outro lado, estar direcionado a outros aspectos que permitem a performance: por exemplo, a percepção auditiva, a memória da música que está sendo tocada, ou a leitura da partitura.

Em outras questões mecânicas da técnica, acerca do posicionamento dos dedos sobre a corda, Flesch e Galamian adotam posturas similares. Para Flesch, o problema do ângulo dos dedos está condicionado às características anatômicas do violinista: dedos longos ou curtos, mais finos ou mais grossos, cada qual vai precisar adotar um ângulo conforme se ajustar melhor. Ele diz também que se os dedos forem muito finos e pontudos, precisam ser colocados mais deitados, para ter mais “carne” em contato com a corda (FLESCH, 2000, p. 6). Do texto de Galamian (2013) podemos extrair a importância que ele coloca sobre encontrar as relações de causa e efeito

entre as disposições possíveis das partes do corpo em torno do instrumento. O autor sugere, então, partir do fator mais determinante, que é o posicionamento dos dedos, para decidir a posição da mão e do braço. Para permitir a posição mais favorável à ação dos dedos, o resto do aparato motor se ajusta da forma mais natural e confortável possível. Galamian também diz ser aconselhável, para quem tem dedos com a ponta fina e ossuda, usar o dedo num ângulo mais deitado, concordando com Flesch. Para ele, porém, esta indicação parece ser diretamente relacionada ao vibrato, e não necessariamente ao conjunto da técnica de mão esquerda, pois ele recomenda que para passagens que necessitem de uma articulação mais clara e percussiva o cotovelo seja trazido mais para a direita, favorecendo um ângulo mais reto dos dedos com o espelho, e o contrário para passagens de caráter mais suave e fluente, com o cotovelo mais à esquerda proporcionando dedos mais deitados (GALAMIAN, 2013).

Já Bronstein (1977) coloca como uma regra básica de posicionamento da mão esquerda que os dedos sejam colocados mais sobre a parte polpuda do que na ponta. Ricci (2007) e Friend (2020) partilham também da opinião de que os dedos devem ser colocados mais deitados, e não na ponta extrema. Fischer (1997) traz considerações adicionais sobre o posicionamento dos dedos, apontando para a relação entre a forma de posicionar os dedos sobre a corda e o ângulo de rotação das articulações dos dedos na base, sugerindo uma série de exercícios que evidenciam estas relações. As contribuições de Fischer, da mesma forma que ocorre com os exercícios para o polegar, possibilitam conscientizar a percepção dos movimentos e posturas adotados pelos dedos e as relações entre sensações táteis e proprioceptivas. Este processo ocorre por meio de ações motoras onde se modificam as relações espaciais entre os dedos e o ângulo da mão, permitindo uma renovada relação do violinista com a sua prática. No primeiro exemplo (figura 12), a indicação é posicionar o segundo dedo ora sobre o lado esquerdo, ora sobre o centro e ora sobre o lado direito do dedo:

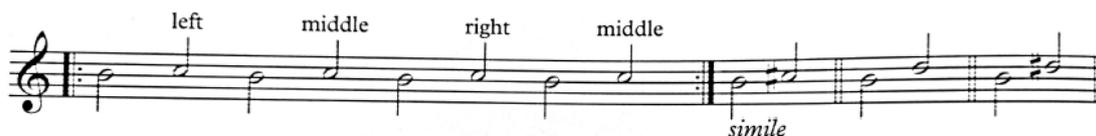


Figura 12 – Exercício para a conscientização do local do dedo que contata a corda (FISCHER, 1997, p. 94)

Já no exercício reproduzido a seguir (figura 13), o violinista precisa ampliar gradualmente a distância entre os dedos, necessitando para tanto, distanciar os dedos a partir da sua base e realizar os ajustes necessários no ângulo da mão e na região do dedo que toca a corda:

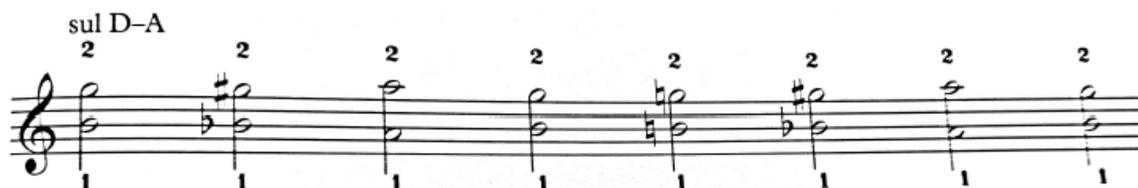


Figura 13 – Exercício para o alcance da fôrma de mão (FISCHER, 1997, p. 95)

O posicionamento dos dedos sobre a corda, por sua vez, relaciona-se estreitamente com o conceito de *fôrma de mão*. Flesch e Galamian definem a fôrma de mão de maneira praticamente idêntica: o posicionamento básico onde se forma, em uma posição, uma quarta entre primeiro e quarto dedos ou uma oitava em cordas vizinhas, podendo o segundo e terceiro dedo assumir duas posições possíveis, estendida ou contraída (FLESCH, 2000, p. 11; GALAMIAN, 2013, p. 20). Ambos autores compreendem a centralidade do contato da mão com o instrumento na formação de uma imagem espacial do espelho. Flesch recomenda que o indicador não fique afastado do braço do violino. Para Galamian, nas posições baixas, a mão deve tocar levemente o braço do violino de ambos os lados, também se opondo ao afastamento da base do indicador da lateral do braço do violino. Galamian formula o princípio de *duplo contato*: para produzir uma sensação que sirva de referência na orientação da mão esquerda, é necessário manter dois pontos de contato com o instrumento. Nas posições mais altas, o contato direto da mão com o corpo do violino substitui a lateral do primeiro dedo. É importante notar que Galamian não prescreve um contato ininterrupto, apenas frequente o suficiente para permitir esta orientação (GALAMIAN, 2013). O duplo contato está ligado à conjunção de sensações estáticas e táteis que permitem o estabelecimento da fôrma de mão, aliadas à representação das alturas produzidas pelos dedos nesta posição específica.

Após expor a abordagem cordal para a condução da mão esquerda, Ricci propõe em *Left-hand Technique* expandir a abrangência da fôrma de mão tradicional que, como vimos, em geral abarca o intervalo de uma quarta entre primeiro e quarto dedos na mesma corda. Flesch, no entanto, se coloca exatamente contra esta prática:

A pureza na afinação, quando se toca em posição, está largamente baseada no fato de que o primeiro e o quarto dedos em uma posição natural sobre a corda formam o intervalo de uma quarta. É por esta razão que eu me oponho a qualquer tentativa sistemática, exagerada, de expandir a mão, pois o intervalo de quarta corre o risco de ser transformado em intervalo de quinta.<sup>51</sup> (FLESCH, 200, p. 11)

Apesar de prescrever nos seus *Estudos elementares* exercícios para a extensão de cada dedo através de um glissando (FLESCH, 2021), como vemos na figura 14, Flesch faz a ressalva de que estes exercícios sejam usados “apenas em pequenas quantidades e não excedendo a distância de uma quinta” (FLESCH, 2000, p. 10-11, tradução nossa).



Figura 14 – Exercícios de extensão dos dedos da mão esquerda (FLESCH, 2021, p. 12)

Ricci advoga estender a abrangência da fôrma de mão para uma quinta, possibilitando abarcar, em uma só corda, em posição, a tríade maior ou menor, razão pela qual ele chama esta maneira de encarar a posição da mão esquerda de *conceito cordal*. Para efetuar este alcance de cinco notas com quatro dedos, o segundo ou o terceiro dedo, a depender da situação, adotam uma posição dupla, deslizando em um semitom dentro dos primeiros cinco graus da escala maior ou menor. Ricci propõe exercícios de pequenas escalas em cordas duplas baseados em manter o intervalo de quinta em cordas duplas com o primeiro dedo e abarcar esta distância de quinta também entre primeiro e quarto dedos em uma corda (figura 15).

<sup>51</sup> Purity of intonation, when playing in one position, is largely based on the fact that the first and the fourth fingers in a natural position on the string give an interval of a fourth. It is for that reason that I am opposed to any systematic, exaggerated attempt to expand the hand, because the interval of a fourth runs the danger of being transformed into an interval of a fifth.



Figura 15 – Exercícios para a fôrma de mão abrangendo o intervalo de quinta (RICCI, 2002, p. 21)

O exercício segue subindo até a quarta posição, recomeçando em sequência nas cordas lá e ré, e assim por diante. A ideia do autor é que o violinista gradualmente expanda a abrangência da mão esquerda para “o intervalo de quinta e além”, desenvolvendo assim o conceito cordal (RICCI, 2002, p.20). Em *Ricci on Glissando*, este tema é retomado. Ricci (2007) coloca a possibilidade de adotar a abordagem cordal entre as vantagens da utilização da técnica de *glissando*, pois o *glissando* efetuado em um semitom permite abarcar com a mão esquerda o intervalo de quinta em uma só corda.

Além de proporcionar um atalho para o treinamento do ouvido e a técnica de mão esquerda, há pelo menos mais uma vantagem no sistema de *glissando* favorecido por Paganini. Nomeadamente, o sistema de um só dedo nos permite ter cinco notas na mão no lugar de quatro, isto é 1-3-5, no lugar de 1-2-3-4. [...] Em um sistema cordal, um acorde – cinco notas – precisa estar ao alcance da mão, de modo que a mão está em duas posições ao mesmo tempo. Para abranger cinco notas com apenas quatro dedos, nós simplesmente movemos um dedo em um semitom. Por exemplo, para tocar um acorde de lá maior, o primeiro dedo está em primeira posição e o quarto dedo está em segunda posição.<sup>52</sup> (RICCI, 2007, p. 15)

Ricci expõe seu argumento exemplificando-o com o primeiro compasso do primeiro capricho de Paganini, onde a mão esquerda é obrigada a adotar esta posição, com o primeiro dedo em *primeira posição* e quarto dedo em *segunda posição*. O autor utiliza-se deste exemplo para abordar o problema do posicionamento da mão esquerda: segundo ele, Paganini nos ensina com esta passagem uma posição

<sup>52</sup> In addition to providing a shortcut to ear training and left-hand technique, there is at least one additional advantage to the glissando system favored by Paganini. Namely, the one finger system enables one to have five notes in the hand instead of only four – that is, 1-3-5 instead of 1-2-3-4. [...] In a chordal system, a chord – five notes – must be within the grasp of the hand, so the hand is in two positions at once. To encompass five notes with only four fingers, we simply move one finger up to the half step or semitone. For example, to play an A-major chord, the first finger is in first position and the fourth finger is in second position.

eficiente para a mão esquerda, a saber, *com a palma da mão paralela ao espelho*. O problema do posicionamento da mão estaria ligado à forma de sustentação do instrumento e ao papel que assumem os diferentes componentes – braço, mão, dedos – no conjunto do aparato técnico para a realização dos movimentos necessários na prática violinística. Em *Ricci on glissando* o autor discute, então, problemas de como segurar o instrumento e quais procedimentos técnicos devem ser executados para levar a mão de um ponto ao outro no espelho. Pode-se perceber uma continuidade nas pesquisas técnicas do autor, já que nesta última publicação ele detalha *como* adotar a abordagem cordal, do ponto de vista prático, oferecendo uma ponte entre a técnica tradicional e aquela por ele já esboçada em *The left-hand technique* (RICCI, 2002; 2007).

O posicionamento da mão em posição tem seu complemento, no sentido de orientar a mão sobre o espelho, nas mudanças de posição. Ricci apresenta algumas definições acerca da mudança de posição em *The left-hand technique*:

Existem três tipos de mudanças de posição: a rastejante, pivotante e a mudança básica (glissando). A rastejante ocorre quando os dedos precedem o polegar; pivotante, quando o polegar permanece em posição e a mão descreve uma rotação em direção a outra posição, retornando a seguir para a posição inicial. A mudança de posição básica envolve o movimento de toda a mão e o braço. [...] Com esse tipo de mudança uma abordagem específica é muitas vezes negligenciada.<sup>53</sup> (RICCI, 2002, p. 30)

Seguem-se exemplos musicais onde o autor evidencia qual é a abordagem negligenciada, que vem a ser o estudo de escalas onde o mesmo dedo ou conjunto de dedos, em se tratando de cordas duplas, toca consecutivamente os graus ascendentes ou descendentes de uma escala. Em seguida ele diz também que “estudar uma série de pequenas mudanças de posição (escala em *glissando*) diminui a tendência de realizar uma mudança abrupta”<sup>54</sup> (RICCI, 2002, p. 31, tradução nossa). Este tema é debatido com maior profundidade em *Ricci on glissando*. O termo *glissando*, no contexto deste segundo livro de Ricci,

“...se refere a mover um dedo de uma nota para a próxima sem mover simultaneamente o polegar (apesar de que o polegar pode

<sup>53</sup> There are three types of shifting: crawling, pivoting and the basic shift (glissando). Crawling occurs when the fingers precede the thumb; pivoting, when the thumb remains in position and the hand rotates to another position, then returns to the former position. The basic shift involves the movement of the entire hand and arm as one unit. [...] With this type of shift a particular approach is often neglected.

<sup>54</sup> In practicing a series of short shifts (glissando scale), one has less tendency to create an unsmooth or abrupt shift.

subsequentemente *seguir* o dedo, como explicado no capítulo 2). *Glissando* se distingue de mudança de posição: este último termo se refere ao movimento simultâneo do polegar e do dedo.”<sup>55</sup>. (RICCI, 2007, p.1)

Comparando as duas citações acima, percebemos como o pensamento do autor acerca deste tema da mobilidade da mão esquerda sobre o espelho sofre um aprofundamento nos anos que separam as duas publicações, delimitando de forma mais precisa e diferenciada seus conceitos de *mudança de posição* e *glissando*. Se antes Ricci equiparava *glissando* com *mudança de posição* básica ou pequena, em seu segundo livro ele faz um corte entre estes dois procedimentos técnicos, com base no conjunto de movimentos por eles elicitados e na concepção da abordagem do instrumento que lastreia cada um deles.

Ricci (2007) contrapõe, em seu segundo livro, dois sistemas de abordagem do espelho do violino e produção das alturas, designando um como “antigo” – situado na época de Paganini, Ernst, Vieuxtemps, Wieniawski – e outro como “novo”, sendo as diferenças entre eles decorrentes do modo de sustentação do violino na posição de tocar. Segundo o autor, antes da invenção da queixeira por Spohr<sup>56</sup>, os violinistas mantinham a mão em uma posição relativamente estacionária, pois isso era necessário para a sustentação do instrumento, e utilizavam a técnica do *glissando* – movendo um dos dedos em direção à próxima nota sem mover ao mesmo tempo o polegar, que permanecia ancorado na posição relativa ao que hoje denominamos *terceira* ou *quarta posição*. O polegar, então, conferia um ponto de referência a partir do qual era possível medir as distâncias no espelho. De acordo com o autor, o advento da queixeira fez com que os violinistas passassem a segurar o violino principalmente com o queixo, liberando a mão desta função, e passando dessa forma a lidar com as *posições, mudanças de posição* e, em suma, com o *sistema dedilhado* (termo ao qual o autor opõe o *sistema de glissando*), e abandonando a técnica do *glissando*. O sistema “novo”, então, propicia uma mobilidade maior da mão e do braço esquerdo, em detrimento da estabilidade que o sistema antigo oferecia (RICCI, 2007). Aqui Ricci comenta acerca da desvantagem que, segundo ele, o sistema novo apresenta:

<sup>55</sup> ...refers to moving a finger from a note to the next, without simultaneously moving the thumb (although the thumb may subsequently *follow* the finger, as explained in Chapter 2). *Glissando* is distinguished from *shift*: the later term refers to the simultaneous movement of both the thumb *and* the finger.

<sup>56</sup> Louis Spohr (1784-1859), violinista alemão, publicou em 1832 um tratado de violino (*Violinschule*) de grande repercussão principalmente na Alemanha e Inglaterra. Seu tratado foi adotado em diversos conservatórios. Diversas de suas ideias foram perpetuadas por seu aluno mais destacado, Ferdinand David, e mais tarde por outros eminentes pedagogos como Joseph Joachim e Andreas Moser. (STOWELL, R., in: *The Strad* 10/2007, p. 58-61).

A queixeira deu ao instrumentista o privilégio dúbio de pular de uma nota a outra movendo o braço inteiro, da ponta do dedo ao ombro “à la trombone”. Nós aprendemos a tocar usando este sistema, mas ele é muito mais difícil pois o fator de risco para o instrumentista é muito maior.<sup>57</sup> (RICCI, 2007, p. 17, tradução nossa)

Ricci ancora sua argumentação em certas evidências históricas, porém, ao nos depararmos com fontes históricas muito anteriores, como o tratado de Leopold Mozart (1991), publicado em 1756, por exemplo, podemos perceber que o “sistema de posições” já era descrito muito antes do advento da queixeira. Dito isto, foge ao escopo do presente trabalho avaliar a justeza histórica dos argumentos apresentados – se as informações trazidas a respeito da técnica dos violinistas do passado são verdadeiras e se as referências históricas trazidas pelo autor (ilustrações, depoimentos de contemporâneos e partituras musicais com indicações de dedilhados) estão representadas de forma acurada e devidamente contextualizadas. O objetivo, aqui, é situar as contribuições do autor para a construção da técnica violinística no presente. O autor situa no passado histórico esta técnica por ele denominada de *glissando*, a fim de justificar a (re-)introdução desta técnica com a qual ele visa suplementar (e não suplantiar) o aparato técnico usualmente desenvolvido a partir dos métodos hoje tradicionais, pois em sua opinião sem isto o verdadeiro domínio do espelho não pode ser atingido (RICCI, 2007). Ele busca subsídios nestas supostas evidências históricas, portanto, para corroborar a sua proposta técnica para o presente.

Ricci considera que o procedimento técnico *mudança de posição* e a ênfase, encontrada na técnica atual, na dicotomia entre tocar em posição (que pressupõe o movimento vertical dos dedos) e mudar de posição (que pressupõe o movimento horizontal sobre o espelho) advém de uma mudança material concreta no próprio instrumento, o uso da queixeira.

Com a invenção da queixeira e a substituição gradual do *glissando* pela mudança de posição, nós perdemos a técnica de mover um só dedo com qualquer tipo de agilidade. Mover o mesmo dedo várias vezes sucessivamente é uma técnica especial, inteiramente diferente de realizar uma mudança de posição, e que não pode ser dominada sem prática, o que nos traz a uma das maiores fraquezas do novo sistema de tocar e dos

---

<sup>57</sup> The chinrest gave the player the dubious privilege of jumping from note to note by moving the whole arm from fingertip to shoulder “à la trombone”. We learned to play using this system but it is a great deal more difficult because the risk factor for the player is much higher.

métodos de ensino atuais – nomeadamente, que ensinamos a tocar com quatro dedos mas não com um. Em outras palavras, ensinamos a colocar o próximo dedo para tocar a próxima nota, mas não a mover o dedo já colocado. O nosso problema é o transporte – e não o ato de abaixar o próximo dedo.<sup>58</sup> (RICCI, 2007, p. 6, tradução nossa)

Para trazer evidências daquilo que Ricci chama de sistema atual ou novo na prática e ensino do violino e comparar com a abordagem por ele defendida, veremos o que dizem acerca destas questões Flesch e Galamian. Flesch diz que o violino deve ser

posicionado sobre a clavícula e, até certo ponto, sobre o ombro esquerdo, mantido no lugar pelo maxilar inferior esquerdo e apenas (levemente) sustentado pela mão esquerda, para a qual, afinal, precisamos preservar a maior liberdade possível para mudar de posição.<sup>59</sup> (FLESCH, 2000, p.2, tradução nossa)

Segundo Galamian,

Não deveria haver uma regra exata acerca de como segurar o instrumento. Alguns artistas sustentam o violino inteiramente com o ombro e a cabeça e estão obviamente confortáveis dessa forma. Outros delegam a sustentação do instrumento à mão esquerda, apoiando o violino na clavícula, o queixo tomando parte ativa (pressão) em certas mudanças de posição.<sup>60</sup> (GALAMIAN, 2013, p. 13, tradução nossa)

Tanto Flesch como Galamian dedicam uma seção em seus respectivos tratados a elencar os movimentos básicos da mão esquerda, porém nenhum dos dois descreve precisamente o movimento de *glissando* como tematizado por Ricci. Relacionado ao movimento de deslizar um dedo sobre a corda, além do “movimento lateral, como exemplificado pelas escalas cromáticas e extensões”<sup>61</sup> (FLESCH, 2000, p. 10, tradução nossa), Flesch menciona o movimento conjunto de toda mão e braço

---

<sup>58</sup> With the invention of the chinrest and the gradual replacement of the glissando with the shift, we have lost the technique of moving one finger with any kind of speed. Moving the same finger several times in succession is a special technique entirely different from making a shift, and it cannot be mastered without practice, which brings us to one of the biggest weaknesses in the new system of playing and in today’s teaching methods – namely, that we teach how to play with four fingers but not with one. In other words, we teach how to put down the next finger to play the next note but not how to move the finger that is already down. Transportation is our problem – not putting down the next finger.

<sup>59</sup> Placed on the collarbone, and to some extent on the left shoulder, it is kept in place by the left lower jaw, and just (lightly) supported by the left hand, for which we need to preserve after all, the greatest freedom of shifting.

<sup>60</sup> ...There should not be any exact rule given as to how to hold the instrument. Some artists support the violin entirely with the shoulder and the head and are obviously comfortable doing so. Others leave the support of the instrument to the left hand, resting the violin on the collarbone, the chin taking an active part (pressure) on certain position shifts.

<sup>61</sup> The lateral or sideways movements, as exemplified by chromatic scales and stretches.

na mudança de posição. Para este autor, a mudança de posição “constitui a parte mais desafiadora da técnica de mão esquerda”<sup>62</sup> (FLESCH, 2000, p. 12). Ele enfatiza a importância de estabelecer a sensação de tocar *em posição* antes de começar a abordar as mudanças de posição e coloca como problema principal da mudança de posição a mensuração exata das distâncias, problema este central da técnica de mão esquerda assinalado por Ricci. Flesch considera que a tarefa de medir a distância e alcançar a nova posição é desempenhada pelo antebraço até a quarta posição, e a partir daí envolve também parte superior do braço, mão e polegar, enquanto os dedos assumem um papel mais passivo (FLESCH, 2000, p. 12).

A sistematização da técnica de mão esquerda realizada por Flesch (2000) compreende o *tocar em posição*, com *posições* bem estruturadas – dentro das quais o movimento principal realizado pelos dedos em uma mesma corda é o *vertical* (dedo caindo para prender ou levantando para soltar a corda) – e as *mudanças de posição*. Esta descrição vai ao encontro daquilo que Ricci (2007) chama de *sistema dedilhado*.

Galamian também cita o movimento *horizontal* dentro de uma *posição*, “o deslizar para cima e para baixo com um dedo enquanto a mão e o polegar ficam estacionários”<sup>63</sup>, e o movimento de *mudança de posição*, onde dedos e mão deslizam juntos (GALAMIAN, 2013, p. 18-19, tradução nossa). O autor descreve também a possibilidade da realização de “meia mudança”: ela se dá quando o polegar fica estacionário enquanto a mão esquerda alterna entre posições próximas no âmbito de determinada passagem, ou quando a mudança de posição da mão ocorre adiantada em relação ao polegar, em passagens descendentes. Outra modalidade de mudança de posição onde o polegar fica estacionário, ajustando-se posteriormente à nova posição, também é referida mais adiante no texto: Galamian afirma que um tipo “moderno” de mudança é a *rastejante (creeping)*. Aqui ocorre a extensão ou contração de um dedo para a nova posição, com a subsequente realocação do polegar (GALAMIAN, 2013). Desta forma vemos como apesar de considerar o movimento disjunto dos dedos em relação ao polegar, os expedientes técnicos descritos por Galamian deixam entrever uma concepção diferente daquela de Ricci ao expor a técnica de *glissando*.

Galamian afirma também que “uma mudança de um tom (com o mesmo dedo) não pode ser feita de maneira inteiramente imperceptível, e por isso, sempre vai

---

<sup>62</sup> Shifting constitutes the most challenging part of all left hand technique.

<sup>63</sup> ...the gliding up and down the string with a finger while the hand and thumb remain stationary.

conferir à passagem uma certa dose de *portamento* que pode ser musicalmente indesejável” (GALAMIAN, 2013, p. 32, tradução nossa, grifo nosso). Com isso, ele sugere fazer, quando possível, uma mudança deste tipo no semitom, onde sim se poderia fazê-la praticamente de forma imperceptível. A técnica proposta por Ricci (2007) tem declaradamente o propósito de desenvolver o tipo de mudança que Galamian destaca como potencialmente indesejável. Galamian (2013) claramente prioriza o movimento vertical dos dedos, como forma de imprimir clareza na articulação e evitar *portamentos* indesejados, em relação a dedilhados onde o dedo “escorrega”, que são os que Ricci pretende reabilitar como uma escolha válida.

A opinião de Flesch e Galamian corrobora a argumentação de Ricci em dois pontos: primeiro, a técnica por ele descrita como *glissando* não é corrente na prática e na pedagogia do violino “tradicionais” (aquelas descritas por Flesch e Galamian); e, segundo, a forma de sustentar o violino tem implicações diretas em quais movimentos e de que forma são usados para produzir as alturas.

Para Friend (2020), o posicionamento da mão esquerda deve ser estruturado em torno da relação de quintas entre as cordas, o que permite um posicionamento da mão que abarca todas as notas dentro de uma oitava. Os outros intervalos (não maiores que uma oitava) estão também contidos nesta posição básica. Para que esta seja possível, o violinista precisa manter os dedos mais deitados, e o ângulo da mão, na primeira posição, mais paralelo ao braço do violino. Esta abordagem, como o autor admite, advém de seu contato com Ricci:

Em 1988, quando estava em uma competição no Japão, um dos meus companheiros do júri era Ruggiero Ricci, com quem eu passei grande parte do meu tempo livre. Eu estava maravilhado pela sua habilidade de mostrar e explicar harmônicos duplos, oitavas, terças, uníssonos, décimas e pizzicato de mão esquerda. Também foi a primeira vez em que eu ouvi alguém falar sobre estudar em quintas.<sup>64</sup> (FRIEND, 2020, p. 5, tradução nossa)

Friend (2020) defende o estudo em quintas para solucionar uma variedade de problemas técnicos. Além do próprio livro de Friend, encontramos motivos por trás do delineamento deste seu método no trabalho de doutorado de Miskelly (2018), elaborado a partir de interlocução pessoal com o autor.

---

<sup>64</sup> In 1988, when at a competition in Japan, one of my fellow judges was Ruggiero Ricci, with whom I spent much of my free time. I was dazzled by his ability to show and explain double harmonics, octaves, thirds, unisons, tenths and left hand pizzicato. It was also the first time I heard about anyone talk about and practice in fifths.

O estudo de quintas proporciona vantagens à organização da mão esquerda: 1) os dedos encontram uma posição “deitada” mais naturalmente, o que favorece o vibrato, a afinação e permite uma relação “correta” entre a posição dos dedos, mão e braço; 2) torna possível encontrar certo ângulo da mão em relação ao espelho no qual não há necessidade de ajustes dentro de uma mesma posição em duas cordas, ensejando menos movimentação da mão e uma generalização maior das possibilidades de tocar com um único posicionamento; 3) através da adoção deste posicionamento da mão, a mudança de posição da posição baixa para a intermediária se dá a partir do cotovelo, o que gera menos movimentação do braço como um todo; 4) o estudo de quintas proporciona o treinamento aural; 5) em posição, a mão fica em uma mesma posição estável para todas as cordas, o que muda na mudança de dupla de cordas é a posição do cotovelo (mais para a esquerda, cordas agudas – mais para a direita, cordas graves) (MISKELLY, 2018; FRIEND 2020).

Galamian já tinha previsto este movimento do cotovelo, mantendo-se a mão em bloco, para afinar as quintas justas:

Ao tocar quintas justas, pode-se subir a nota que estiver muito baixa apoiando o dedo mais pesadamente naquela corda. A melhor maneira de fazer isto é inclinar ligeiramente o dedo e o pulso e mover o cotovelo mais para a direita ou para a esquerda, a depender do caso.<sup>65</sup> (GALAMIAN, 2013, p. 28, tradução nossa)

Um dos princípios defendidos por Friend, em consonância com Ricci, é o de usar o mínimo de movimento do braço e/ou do cotovelo ao mudar de posição. Para ele, isso é possível a partir do posicionamento correto da mão, com um ângulo correto do pulso. Os dedos devem tocar a corda com a “almofada do dedo”, isto é, com uma região mais polpuda, mais interna da última falange, em oposição à posição mais extrema da ponta, perto da unha. Para Friend, o estudo em quintas proporciona ao violinista encontrar esta região ideal do dedo, para manter a mão relaxada na posição propícia. Nesta passagem, ele explicita a relação entre a região do dedo que toca a corda, isto é, a parte mais polpuda do dedo (em oposição à ponta), a prática de quintas e o posicionamento geral da mão:

Se você encontrar a posição perfeita da almofada do dedo sua mão não precisa se ajustar, ela já está pronta. O estudo de quintas nos ajuda a

---

<sup>65</sup> In the playing of perfect fifths, the note that is too flat in the pitch may be raised by leaning the finger more heavily upon that string. This is done best by turning slightly the finger and wrist and moving the elbow more to the right or more to the left as the case may be.

encontrar o local na almofada do dedo que estabelece uma posição bem-sucedida. São as almofadas dos dedos que ditam a posição correta do braço. Não é o braço que dita a posição correta dos dedos, como nos ensinam.<sup>66</sup> (FRIEND apud MISKELLY; 2018, p. 18, tradução nossa)

Para Friend (2020), nas posições baixas, dobrar o pulso suavemente para dentro basta para resolver a questão da região do dedo. Já nas posições altas, ele recomenda usar minimamente o braço e estender os dedos, com o que os dedos já ficam naturalmente mais na região apropriada. Quintas formam uma base, do ponto de vista da posição da mão, a partir da qual é possível tocar os outros intervalos em cordas duplas. Para o autor, devemos encontrar uma posição com o pulso relaxado, na qual seja possível abarcar todas as notas cromáticas no âmbito da quarta justa entre primeiro e quarto dedos sem a necessidade de mover a mão (MISKELLY, 2018; FRIEND, 2020).

Bron (2012), assim como Ricci e Friend, dá especial destaque ao estudo de cordas duplas, não apenas como mais um tipo de estrutura que precisa ser adicionado ao catálogo técnico do violinista, mas como um aspecto estruturante da fôrma de mão e ferramenta de sistematização das estruturas musicais, que possibilita também maior organização da abordagem técnica. Bron coloca como fator da máxima importância o posicionamento correto da mão esquerda, seu ângulo correto, e para atingir este objetivo o procedimento por ele advogado é o de preparação em cordas duplas. Bron diz, por exemplo, que no estudo de terças, um erro comum é concentrar-se exclusivamente na afinação, sem considerar a posição e o ângulo dos dedos. Longe de significar uma minimização em relação à afinação, o autor destaca a prevalência da fôrma de mão sobre a capacidade da execução fluente das terças. Ele entende que estudar tendo em vista a afinação de cada terça em particular não levará necessariamente à execução de uma passagem em terças de maneira satisfatória, e sim que o que garante a execução da passagem é um correto posicionamento da mão e dos dedos, sendo possível a partir daí trabalhar a afinação (BRON, 2012).

Bron também frisa a importância de manter na mão esquerda a sensação de legato, independente da articulação do arco, “ao mesmo tempo em que se evita tensão desnecessária, saltos e movimentos abruptos” (BRON, 2012, p.30). Dos 13 estudos

---

<sup>66</sup> If you find the perfect position for the pad, your hand does not have to adjust, it is already set. The practice of fifths helps one to find the pace on the pad of the finger that sets the hand up for success. The pads dictate the correct arm position. It is not the arm that dictates the correct finger position, which is what we are taught.

por ele analisados, em sete ele destaca a importância de manter-se o legato da mão esquerda em estudos onde não necessariamente a escrita musical pede uma sustentação em termos de articulação, ou onde há alternância entre cordas para diferentes grupos, como no estudo n. 6 de Dont Op. 35.

Encontramos uma convergência nas ideias deste autor com as de Ricci e Friend, no sentido de que a fôrma de mão deve generalizar um posicionamento que possibilite tocar as várias notas ou intervalos existentes numa determinada passagem. Portanto, a maneira de preparar a mão para esta posição é justamente treinar tocar estas notas ou intervalos mantendo a posição da mão estável, ou procurar qual seja esta posição, através de tentar tocar as notas/intervalos sem fazer movimentos excessivos:

Duas coisas são da maior importância em todos os exercícios para a mão esquerda: a posição da mão e os ângulos dos dedos. O estudante deve adotar o posicionamento correto da mão quando a mão ainda está acima das cordas, isto é, antes de os dedos tocarem as cordas. Se analisarmos cada grupo de notas separadamente, percebemos que a distância entre o primeiro e o quarto dedos varia; às vezes é uma quarta, às vezes um tritono. O mesmo se aplica às distâncias entre segundo e terceiro e terceiro e quarto dedos, que estão a um semitom ou a um tom de distância. Em todos os casos, a posição da mão deve ser antecipada enquanto os dedos ainda estão acima das cordas.<sup>67</sup> (BRON, 1998, p.15, tradução nossa)

Bron se refere aqui ao estudo n. 6 Op. 35 de Dont que apresenta alguns problemas específicos à mão esquerda: mordentes ou trinados com o quarto dedo e passagens descendentes em legato, que apresentam maior dificuldade de articulação dos dedos. Através da ideia de manter o legato na mão esquerda, independente de qual seja a articulação do arco, Bron também ressalta a importância da independência das duas mãos e da não correspondência entre um aspecto fenomênico e os aspectos subjacentes ao fenômeno, que não estão aparentes. Um estudo ou passagem musical pode exigir uma articulação non-legato, mas, por outro lado, exigir a atuação da mão esquerda em legato, ou seja, a articulação pode estar ligada somente à técnica de arco, enquanto para fins de preparo da mão esquerda, continua sendo necessário

---

<sup>67</sup> Two things are of great importance in all exercises for the left hand: the position of the hand and the angle of the fingers. The student should adopt the correct hand position when the hand is still above the strings, that is, before the fingers touch the strings. If we analyze each group of notes separately, we find that the distance between the first and the fourth finger varies; sometimes it's a fourth, sometimes a tritone. The same applies to the distance between second and third fingers and third and fourth fingers, which are either a semitone or a whole tone apart. In all cases, the hand position should be anticipated while the fingers are still above the strings.

manter sempre um dedo na corda. Flesch (2000), similarmente, abordou o problema da preparação anterior da mão esquerda nas mudanças de corda:

este movimento preparatório do dedo envolvido pertence à categoria dos exageros úteis, evitando lentidão na ação do quarto dedo, promovendo a coordenação de ambas mãos e, ao tornar-se habitual, produz trocas de corda suaves.<sup>68</sup> (FLESCH, 2000, P. 12)

Galamian, para tratar da não-congruência entre ação e o fenômeno aparente, introduz os conceitos de *timing* musical e *timing* técnico. O *timing* musical se refere estritamente à organização no tempo dos próprios sons, e o técnico, à organização no tempo das ações necessárias para produzir os sons, incluindo aí a preparação com antecedência da mão esquerda (GALAMIAN, 2013). Podemos relacionar o *timing* técnico com as sugestões de Bron, de estudo em cordas duplas e da manutenção do legato na mão esquerda. Neste campo também podemos localizar as sugestões de estudo de uma passagem em quintas de Friend (2020), por tratar-se igualmente de uma estratégia de estudo onde as ações não coincidem com o resultado final almejado, na aparência, mas visam a automatização de determinado padrão de ações que são parcialmente necessárias na execução da passagem.

A organização da mão esquerda não segue, assim, necessariamente, as características mais aparentes da música – por exemplo, não é organizada de acordo com os intervalos que vão ser tocados imediatamente, mas com todos os intervalos que serão tocados em um determinado segmento, e para preparar a mão para tal passagem é necessário estudar de uma forma diferente do que simplesmente repetir o segmento tal qual está escrito.

No conceito de fôrma de mão estão contidas uma série de relações de distâncias entre os dedos e o ângulo que a mão forma com o braço do violino e com o ângulo de como incidem os dedos sobre as cordas. Esta fôrma de mão precisa ser “construída”, por assim dizer, precisa formar-se um hábito motor por meio da prática. Como mencionado anteriormente, a fôrma de mão pode ter um caráter “espontâneo”, se quisermos tecer uma comparação com os conceitos espontâneos de Vigotski, na medida em que é resultado da prática do violinista de uma maneira não-consciente e não deliberada (ou seja, ele não está ciente de estar formando uma “fôrma de mão”

---

<sup>68</sup> This preparatory motion of the involved finger belongs in the category of useful exaggerations. It avoids the sluggishness of the fourth finger action, brings about the co-ordination of the two hands, and, by becoming habitual, produces smooth string changes.

está simplesmente tocando melodias no violino, mas como resultado, em algum tempo de prática, irá configurar-se uma fôrma de mão, ainda que de maneira não-arbitrária e não-consciente). Ou então a mesma será criada de forma análoga aos conceitos científicos: uma fôrma de mão apresentada de forma sistemática, consciente, deliberada, pode ser atingida por meio de exercícios especificamente designados para este fim.

A partir dessa exposição, concluímos que a visão mais tradicional acerca do posicionamento e movimento da mão esquerda, como apresentada por Flesch e Galamian, por possuir suas raízes sobre os determinantes materiais que são 1) as características do instrumento violino, 2) as características anatômicas gerais do ser humano e as particulares de um dado indivíduo e 3) as características do repertório tradicional, não necessariamente está em contradição com soluções alternativas, como aquela apresentada por Ricci. A questão é *se e como* determinado posicionamento e padrão de movimentos – bem como determinada organização conceitual – possibilitam o desenvolvimento tanto dos aspectos físicos (como a flexibilidade ou o tônus muscular) de um elemento da técnica como dos aspectos psíquicos ligados à realização das ações motoras. Uma determinada maneira de abordar fisicamente o espelho implica também em certas estratégias de se localizar e mover os dedos sobre o espelho. A maneira de conceptualizar a organização da mão a partir da moldura entre primeiro e quarto dedos ou a partir de certa ideia de acorde difere tanto na organização mental como na maneira de fisicamente organizar a mão sobre o espelho. Diferentes aproximações aos problemas da técnica precisam, de alguma forma, promover um posicionamento eficiente da mão esquerda, que permita 1) o desenvolvimento dos processos perceptivos táteis e proprioceptivos – por sua vez ligados à orientação espacial no espelho, 2) a formação da acuidade auditiva e 3) a contínua diferenciação de ações que precisam ser executadas pelo aparato motor, ou seja, não impor barreiras à apropriação de formas mais complexas da técnica.

#### 4.4 MEMÓRIA

A memória, à semelhança das funções explicitadas até agora, se reestrutura a partir da utilização dos signos. Vigotski e Luria comparam a memória mediada com a natural com base no trabalho do antropólogo Lévy-Bruhl acerca do comportamento de povos iletrados, originários de regiões remotas e isoladas. Segundo a interpretação

dos psicólogos, estes povos utilizam a memória em uma forma mais próxima da natural, no sentido de ser menos mediada por um sistema conceitual abstrato. Eles afirmam que “o uso constante de mecanismos lógicos e conceitos abstratos modifica profundamente o trabalho da nossa memória. A memória [dos povos originários]<sup>69</sup> é ao mesmo tempo muito acurada e extremamente emocional (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p.107)”. A memória, em sua forma natural, não mediada, funciona armazenando grande quantidade de informações em sua singularidade. Existe uma ligação, afirmam os autores, das capacidades mnemônicas destes povos com características de sua língua, muito rica em palavras que denotam objetos ou fenômenos particulares, como nomes próprios para diferentes momentos da vida de um animal ou planta, ou para diferentes aspectos de um mesmo fenômeno natural. Estas línguas exibem uma infinidade de nomes próprios e poucas generalizações, há menos palavras que denotam conceitos abstratos. Assim como a língua remete mais ao concreto, também a memória se organiza a partir da retenção de um amplo campo perceptivo, em ligação com o conteúdo emocional.

A introdução de conceitos abstratos que funcionam como ferramentas mnemotécnicas requalifica o trabalho da memória. A memória voluntária, mediada por signos, ultrapassa em muito as capacidades de retenção mnêmica da memória natural, involuntária. Neste sentido, também quando falamos no desenvolvimento musical, podemos ver como a memória musical é dependente do reconhecimento de padrões e estruturas encontrados na música, especialmente conforme o repertório ascende em nível de complexidade. Tratar de questões específicas de memorização musical foge do escopo deste trabalho, porém, cabe observar a relação das funções mnêmicas com algumas questões relacionadas intimamente ao desenvolvimento técnico.

#### **4.4.1 Retenção, reprodução, representações**

---

<sup>69</sup> Os autores utilizam as expressões “povos primitivos” e “memória primitiva”. Esta terminologia era utilizada por autores desta época para designar povos de regiões isoladas, iletrados e não expostos à cultura europeia estudados por Levy-Bruhl, Richard Thurnwald entre outros. Reflete uma visão eurocêntrica e hoje ultrapassada, porém corrente na época da escrita deste livro. O próprio Vigotski destaca que não se deve julgar a cultura destes povos como menos complexa que a cultura europeia e que suas funções mnemônicas e linguísticas são as necessárias ao seu modo de vida particular (VIGOTSKI; LURIA, 1996).

Rubinstein diferencia dois importantes processos básicos pertinentes à memória: a *retenção* e a *reprodução* (RUBINSTEIN, 1973b, p.9): o primeiro se refere ao ato de gravar na memória aspectos percebidos, e o segundo, a reproduzi-los na memória. O autor diz que a memória compreende um grupo de processos que, por sua vez, podem assumir diferentes formas, e têm em comum o fato de reproduzirem o passado experienciado pelo indivíduo, “ampliando as possibilidades de reflexo da realidade, estendendo-se do presente ao passado”. A partir da memória se torna possível o acúmulo de conhecimentos e a formação de hábitos, com as consequências que isto traz no desenvolvimento humano. A retenção e a reprodução são funções da memória, mas estão entrelaçadas também com a linguagem e as operações racionais como a generalização e a sistematização, além de acompanharem as outras facetas do psiquismo humano como a atenção, o interesse, as emoções, etc. (RUBINSTEIN, 1973b, p.13).

Destacamos, dentre as categorias apresentadas por este autor pertencentes ao complexo da memória, as *representações*. Estas desempenham um papel importante para o presente objeto de estudo. Nesta categoria se encaixam as imagens, ainda que parciais, dos objetos ou fenômenos rememorados. As representações passam por vários níveis de generalização. “Representam uma hierarquia escalonada de ideias cada vez mais generalizadas, que passam finalmente a ser conceitos, enquanto que por outro lado reproduzem, como figura rememorada, a percepção na sua singularidade” (RUBINSTEIN, 1973b, p. 20). Rubinstein ilustra a importância da representação na prática musical com o exemplo de Beethoven, que apesar da surdez pôde continuar compondo baseando-se nas suas representações acústico-musicais (RUBINSTEIN, 1973b). No âmbito da prática violinística, a associação de representações espaciais, táteis e auditivas fundamenta o desenvolvimento da afinação e da localização no espelho do violino.

A faceta da memória ligada à retenção adquire especial significado para os processos pedagógicos. A retenção acontece em um primeiro momento de forma involuntária, como resultado da observação. Quando o indivíduo percebe que a retenção de determinados elementos é importante no contexto de sua atividade, ele passa a direcionar este processo de forma ativa, deliberada.

“A retenção de uma coisa passa, então, a ser retenção consciente e converte-se numa atividade especial, consciente e orientada. Quando a retenção apresenta certas dificuldades, a fixação de material requer métodos

especiais, uma organização especial (repetições, etc.). Adquirem-se então as formas de retenção especial organizada, da aprendizagem, que geralmente se efetua no complexo processo educativo” (RUBINSTEIN, 1973b, p.38)

Como resultado de pesquisas empíricas observou-se que, mesmo no âmbito da retenção involuntária, “grava-se [...] sobretudo aquilo que constitui a finalidade de nossos atos” (RUBINSTEIN, 1973b, p. 41), isto é, a retenção é diretamente dependente de certa orientação da atividade. Tudo aquilo que se mostra necessário à resolução de determinada tarefa será mais facilmente retido, mesmo que de forma involuntária, mas especialmente de forma voluntária.

Outra contribuição de Rubinstein acerca da relação entre percepção e retenção é que mesmo objetos muito próximos de nós não são adequadamente gravados se não houver uma intencionalidade na sua percepção. A orientação consciente e deliberada da atividade é, mais uma vez, determinante na fixação na memória de objetos ou fenômenos, assim como a inclusão dos mesmos em sistemas relacionais (RUBINSTEIN, 1973b).

Finalizando esta seção sobre a memória, destacaremos outro aspecto relevante para a prática violinística relacionada a esta função, no qual já tocamos ao discutir os problemas impostos pela automatização das ações motoras. Um problema que se coloca na prática de um exercício técnico é a sua demanda em termos da percepção e da atenção. Ao realizar um exercício mobilizando principalmente a memória em sua forma mais primária, baseando-se no encadeamento de ações motoras, e sem a orientação da atenção voluntária para o objeto perceptual específico a que se destina o exercício, seu objetivo acaba se desvirtuando. Neste aspecto podemos voltar aos apontamentos de Vigotski e Luria quando afirmam que a memória primitiva “preserva as representações com riqueza de detalhes e sempre na mesma ordem. Os mecanismos da memória substituem, para o homem primitivo<sup>70</sup>, os mecanismos lógicos [...]” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 107). Há uma relação aqui ao que é comumente designado como “memória muscular” na performance, isto é, quando a ação do instrumentista é guiada pela memória do encadeamento de seus movimentos. Conduzir a performance ancorando-se unicamente neste tipo de memória dificulta uma ação voluntária, necessária para intervir e corrigir dado movimento.

---

<sup>70</sup> Ver nota n. 52.

#### 4.4.2 Orientação espacial no espelho e afinação

Ao pressionar a corda em determinado ponto com um dos quatro dedos, produz-se determinada altura: a condução desta operação é a principal tarefa da mão esquerda. Sua realização implica um conhecimento do local onde deve ser pressionada a corda de forma a produzir a altura desejada. Diversos problemas de ordem fisiológica e psicológica estão imbricados no trabalho de “mapeamento” do espelho do violino – isto é, no aprendizado da localização de cada altura determinada – bem como no desenvolvimento da habilidade de se transportar de um ponto a outro.

Podemos definir o conhecimento do espelho em termos psicológicos como a posse de uma *representação* mental, para a formação da qual confluem, em estreita ligação, as sensações auditivas, táteis, estáticas e cinestésicas, que permitem ao violinista encontrar as alturas desejadas. Nos encontramos, portanto, diante do problema da formação destas representações. A representação psicológica do espelho do violino só pode se dar a partir da prática. Segundo Leontiev (2021), na atividade se produz uma mudança na materialidade concreta (no caso de tocar violino, são produzidos sons) e, ao mesmo tempo, se produz uma representação mental, um reflexo psicológico do fenômeno que acaba de acontecer na realidade concreta. O ser humano, ao agir sobre a materialidade, produz um reflexo psíquico desta mesma materialidade: daí decorre que a representação do espelho do violino se forje, necessariamente, como resultado da execução concreta de operações que levem de um ponto a outro do espelho.

Ao tocar violino, são produzidas no campo psicológico impressões acerca do som e, concomitantemente, acerca dos movimentos e posturas adotados para que o referido som seja produzido. O “mapa” do espelho é antes de tudo um mapa sonoro, ligando as sonoridades produzidas por determinado movimento/posição. Os “pontos” desse mapa são as alturas produzidas. Propriocepção, percepção tátil e auditiva formam um quadro das distâncias relativas entre as alturas em uma mesma corda e, paralelamente, nas cordas adjacentes. Este não é um “conhecimento” que pode ser adquirido de uma vez por todas, pois está estreitamente ligado à capacidade de percepção auditiva, que por sua vez também é uma capacidade psicológica a ser desenvolvida no decorrer da atividade musical, mediada pelos conceitos envolvidos na afinação.

Para Flesch (2000, p. 10, tradução nossa), “a segurança da mão esquerda significa a habilidade de mensurar as distâncias no espelho com o menor desvio possível”<sup>71</sup>. Este autor tangencia o problema da localização no espelho ao falar sobre afinação. Partindo de premissas científicas – medições da quantidade de vibrações na corda do violino para uma altura determinada e da distância entre as notas em determinada corda – ele conclui que a expressão “tocar afinado” é inadequada, pois isto seria fisicamente impossível. No entanto, a percepção de afinação está condicionada por um sistema de relações entre alturas e seus significados, sistema esse de caráter cultural, produto de um desenvolvimento histórico.

A percepção de afinação é influenciada por uma série de fatores frequentemente inseparáveis além do mais óbvio, a altura relativa de uma nota em seu contexto. Estes incluem a acústica ambiente, o volume e o andamento; o timbre cumpre um papel particularmente crítico, mas talvez a influência mais forte é a expectativa do ouvido, que é criada pelas normas de afinação culturalmente determinadas prevalecentes.<sup>72</sup> (LEEDY *in* Grove Dictionary of Music and Musicians, 2001, vol. 12, p. 503, tradução nossa)

Assim, a afinação não é uma questão que concerne apenas a ciência física, apesar de as notas poderem ser expressas em termos de frequências, e que a quantidade de vibrações da corda possa ser medida nesses termos. Da mesma forma, não é uma questão explicável apenas pelas ciências biológicas, apesar de estar relacionada ao aparato do ouvido interno. Flesch parte do fato de que 1) determinada nota é resultante de um número de vibrações por segundo, a depender do comprimento da corda (ou seja, do local onde ela é tocada pelo dedo, já que esta ação diminui o comprimento da corda causando a diferença nas alturas) e 2) a margem para a produção desta quantidade exata de vibrações é muito pequena, fazendo com que seja humanamente impossível acertá-la com precisão. Ele argumenta que, na verdade, a impressão de afinação se deve ao ajuste em uma fração de segundo. A capacidade de tocar afinado, na perspectiva de Flesch, depende da sensação de desconforto causada pela percepção de imperfeição na afinação inicial.

---

<sup>71</sup> We have to consider that “security” of the left hand means the ability to measure the distances on the fingerboard with the smallest possible deviations.

<sup>72</sup> The perception of intonation is influenced by a number of often inseparable factors besides the most obvious one, the relative pitch of a musical note in context. These include ambient acoustics, loudness and tempo; timbre plays a particularly critical role (see Sethares), but perhaps the strongest influence is the ear’s expectation, which is created by prevailing, culturally determined intonational norms.

A explicação de Flesch repousa o problema da afinação sobre uma das suas bases concretas, que é o problema da percepção, inclusive, sugerindo um exercício que visa ao aperfeiçoamento das capacidades perceptivas. Flesch admite que a capacidade fina de perceber as alturas no violino é uma questão de treinamento intencional e que a correção quase instantânea de uma nota desafinada “é um dos mais importantes princípios de nossa arte” (FLESCH, 2000, p. 8).

Flesch faz uma afirmação que Gerle repetiria de forma muito parecida. Ele se refere a um exercício para a afinação:

Mantém-se cada nota individual pelo tempo suficiente para alcançar certeza de que a altura da nota seja absolutamente exata. [...] Depois de várias horas de trabalho um fenômeno a princípio surpreendente ocorre. Se não for avisado, este é profundamente assustador para o aluno, pois ele tem a impressão de estar tocando agora mais desafinado do que antes. O que aconteceu, na realidade? Por causa da intensa comparação entre notas desafinadas e afinadas, o ouvido do aluno se tornou tão sensível que este “ataque de desespero” acontece com o “paciente”<sup>73</sup> (2000, p. 8, tradução nossa).

Agora Gerle:

No início, pratique estes exercícios muito lentamente. Escute intensamente e procure chegar o mais perto possível da afinação perfeita. Em um primeiro momento pode parecer que sua afinação está piorando, quando na verdade é sua audição que está ficando melhor e mais aguçada, mais sensível ao menor desvio em relação à altura “verdadeira”. (2009, p. 51, tradução nossa)

Flesch (2000) também diz que é de importância vital desenvolver tanto a consciência como o ouvido do iniciante, para que ele logo aprenda a corrigir as notas desafinadas. Ele se refere com *consciência* e *ouvido* aqui a uma distinção importante: a capacidade de ouvir se está ou não afinado não significa necessariamente que a atenção do violinista está voltada a este aspecto de forma que o violinista tenha consciência da sua própria afinação, apesar de estes dois fenômenos estarem também interligados, isto é, o seu desenvolvimento é mutuamente dependente. Como vimos, o fato de certo fenômeno estar presente não garante sua apreensão pelo

---

<sup>73</sup> One holds each individual note long enough to achieve certainty of the pitch being absolutely exact. [...] After several hours of work an, at first, astonishing phenomenon occurs. If not forewarned, it is deeply frightening for the student for he gets the impression that he plays now more out of tune than before. What has happened, in reality? By the intense comparison between in-tune notes and out-of-tune notes, the student’s ear has become so sensitized that this “attack of desperation” occurs in the “patient”. (p. 8).

sujeito (VIGOTSKI, 1997; 2009; RUBINSTEIN, 1973b), e o que Flesch diz agora é ainda algo a mais: o violinista não necessariamente volta sua atenção para a afinação, mesmo que tenha, potencialmente, a capacidade de discernir entre o que está afinado e o que não. Por outro lado, ao justapor estas condições, Flesch considera que o desenvolvimento da função de ouvir *depende* desta tomada de consciência.

No entanto, entendemos que não é *apenas* corrigindo notas anteriormente desafinadas – por mais rápido que se efetue essa correção – que repousa a solução do problema da afinação no violino. Reduzir a capacidade de tocar afinado a encontrar o local exato na margem apontada por Flesch é bastante problemático, pois parte de uma série de pressuposições não necessariamente corretas. Primeiro, como já mencionado, a afinação é relativa a uma convenção cultural. O fato de diferentes frequências mensuráveis causarem a percepção das diferentes notas não significa que o julgamento da afinação esteja vinculado unicamente à captação de uma frequência exata, emitida dentro da margem espacial apontada por Flesch, dado que a percepção das alturas está ligada à nossa cultura tonal. O próprio autor fala, alguns parágrafos após a passagem discutida, da importância do contexto harmônico para a percepção da afinação de uma determinada nota. O som do violino possui determinadas características tímbricas advindas da riqueza em harmônicos que também interfere na percepção da própria altura. O que pode ser afirmado com segurança sobre a afinação é que se trata da percepção de atributos sonoros relativos à altura, portanto à localização onde o violinista pressiona a corda, que adquirem significado em um contexto cultural.

Também não podemos concordar com Flesch (2000) sobre a impossibilidade de pressionar a corda no lugar correto, que gera a nota afinada. Pressionar a corda no lugar correto exige algum mecanismo de orientação, questão que não é abordada em profundidade pelo autor. Ele afirma a necessidade de medir as distâncias com o menor desvio possível, mas não discute com base em que fazê-lo, recorrendo à explicação da correção imediata, que após bastante prática seria feita de maneira inconsciente, intuitiva.

Galamian também aborda implicitamente o problema da localização, de forma subordinada ao problema da afinação.

A construção de uma boa afinação está baseada principalmente na sensação tátil combinada com a orientação do ouvido. Os dedos são como pessoas cegas que se guiam na sua existência sem a visão, tocando os objetos que

marcam seu caminho de um lugar a outro. A analogia é pertinente ao treinamento dos dedos no violino. A mão aprende gradualmente a se orientar para encontrar a sua localização adequada através do contato com o braço do violino (e o corpo do instrumento nas posições altas). A partir da posição da mão assegurada desta forma, os dedos, por sua vez, aprendem a adquirir, através da sensação tátil, a sensação para o posicionamento correto e para o distanciamento correto entre eles. Nisto eles são continuamente ajudados, guiados e controlados pelo ouvido. (Galamian, 2013, p. 19, tradução nossa)<sup>74</sup>

Já ao mudar de posição, para Galamian, o problema é

a combinação entre a mão encontrar sua nova posição [...], a sensação do dedo guia do trajeto percorrido e a ajuda prestada pelo ouvido, que registra o progresso da mudança, transmitindo ao dedo um senso correto de distância.<sup>75</sup> (GALAMIAN, 2013, p. 20, tradução nossa)

O autor se refere aqui à sensação cinestésica, isto é, da sensação do movimento no trajeto de uma nota à outra, em conjunção com a sensação tátil. Galamian diz também que conforme esta habilidade se desenvolve, a mera preparação mental para tocar a nota desejada conduz automaticamente o dedo para a altura desejada. Podemos apontar para um paralelo interessante: assim como Vigotski (2009) propõe que a fala no primeiro momento acompanha, e gradativamente se antecipa à ação, assumindo um papel organizador do comportamento, aqui num primeiro momento a ação é guiada pela percepção auditiva, para que num momento subsequente a imagem sonora passe a guiar a ação.

Em Galamian (2013), as questões da técnica de mão esquerda referentes à orientação no espelho gravitam em torno destas duas unidades complementares, a fôrma de mão (em posição, portanto) e a mudança de posição. As questões relativas tanto à fôrma de mão quanto à mudança de posição são descritas em termos de assegurar o contato com o instrumento. O contato permite a percepção espacial do espelho através da sensação tátil em associação com a percepção auditiva e a propriocepção. Galamian propõe medidas que visam a constante manutenção de referências táteis e/ou proprioceptivas. Para ele, por exemplo, a mudança de posição

---

<sup>74</sup> The building of good intonation rests mainly on the sense of touch in combination with the guidance of the ear. The fingers are like blind people who guide themselves through a sightless existence by touching objects which mark their paths from place to place. The analogy is pertinent to the training of the fingers on the violin. The hand learns gradually to orient itself to find its proper location by the feel of the neck (and the body of the instrument in the upper positions). From the hand position thus secured, the fingers in their turn learn to acquire, through the sense of touch, the feeling for correct placement and for proper stretch. In this, they are continually helped, guided, and controlled by the ear."

<sup>75</sup> [...] a combination of the hand finding its new location [...], the feeling of the guiding finger for the distance covered, and the help given by the ear as it records the progress of the shift, thereby imparting to the finger a feel for the correct distance.

envolve mover o braço inteiro, mantendo-se a fôrma de mão. Manter a fôrma de mão significa manter ao menos uma variável constante, no caso a sensação estática *da mão*, enquanto, com ajuda da propriocepção e da sensação tátil, o braço procura a nova posição. Ricci (2007) propõe uma solução alternativa para o mesmo problema: ele propõe utilizar, na medida do possível, o polegar como âncora e justamente não mover todo o braço, quando isso puder ser evitado, para não perder o contato com o violino e não realizar movimentos bruscos. Vemos como o problema que lastreia a lógica de ambos autores e as duas soluções oferecidas é o mesmo: a manutenção de pontos de contato com o instrumento que possibilitem à sensação tátil servir como peça fundamental da percepção espacial e com isso proporcionar a orientação no espelho.

Gerle (2009), admitindo ser a localização das notas no espelho um dos principais desafios enfrentados pelos músicos de cordas – em comparação com os quais os pianistas possuem uma enorme vantagem, já que no piano as notas estão pré-estabelecidas e podem ser identificadas visualmente – elabora uma tablatura<sup>76</sup> onde estão representadas todas as notas possíveis de serem tocadas no violino. Cada nota é representada nesta tablatura por um espaço retangular que guarda seu nome, o que pode servir, nas palavras do autor, para estabelecer “uma estrutura mental-visual simples, mas efetiva, dividindo o espelho do violino em uma grade de 4 [cordas] por 25 [semitons]” (GERLE, 2009, p. 26, tradução nossa). Gerle então propõe sobrepor os padrões básicos de distribuição de tons e semitons abarcados pelos quatro dedos da mão esquerda em uma corda – os *padrões de dedos* – a esta grade. A sua proposta está ligada a dois princípios: a primeira é a ideia de criar uma representação mental do espaço do espelho. A outra é a aglutinação de notas em padrões, percebidos no seu sistema como distâncias relativas entre os dedos, estabelecendo relações entre as localizações das notas e assim qualificando e enriquecendo a representação mental que o violinista tem do espelho. Através desta sobreposição, os conceitos relativos a diferentes intervalos, no sentido cima-baixo de uma só corda e transversalmente, na relação com outras cordas, passam a mediar a representação que o violinista faz do espelho.

---

<sup>76</sup> A tablatura é um sistema de notação musical, que na música europeia surge a partir do século XIV na música para instrumentos de teclado e posteriormente para instrumentos de cordas dedilhadas. Na tablatura é notado o posicionamento dos dedos no instrumento, em oposição à notação das alturas. (DART; MOREHEN; RASTALL *in* Grove Dictionary of Music and Musicians, 2001, vl. 24)

Bronstein (1978) propõe com seu método de “afinação visual” uma maneira de conhecer de antemão as distâncias entre as notas com os vários dedos, não dependendo do julgamento da afinação a posteriori de uma nota que já foi tocada (e, conseqüentemente, do ajuste, como descreve Flesch). O autor propõe um sistema de “visualização” – com isso se referindo não ao sentido da visão, mas sim da formação de uma representação mental antecipada em relação à ação – das distâncias relativas entre as notas a partir de critérios como distância pequena ou grande, por sua vez lastreadas na percepção de distância decorrentes de características fisiológicas da mão e da posição específica que o violinista tem de adotar na sua relação com o instrumento. A partir de certa nota já colocada o violinista conceptualiza a próxima distância como “grande” ou “pequena”, “maior” ou “menor”, em relação a certas expectativas psicológicas. Estas distâncias “grandes” ou “pequenas” podem ser encaradas como pequenos desvios de generalizações (de certa forma errôneas) que os violinistas tendem a fazer, equalizando as instâncias de tom ou semitom ao longo do espelho, independentemente da situação na qual precisam ser produzidos, como diferentes dedilhados e diferentes posições.

Bronstein (1978) expõe em uma série de exemplos seus princípios da “afinação visual”. Citaremos aqui apenas alguns, de forma a sucintamente esclarecer seu modo de pensar. Um primeiro exemplo seria a circunstância que surge na meia posição, ao se tocar um semitom entre primeiro e segundo dedos. Como a mão fica em uma posição desconfortavelmente inclinada para trás, enquanto o polegar segue no mesmo lugar em que ficaria em primeira posição, a mão toda “puxa” o segundo dedo para cima, afetando a afinação. A distância real de um semitom é maior na meia posição do que na primeira posição, mas a tendência gerada pela posição e fisiologia da mão exige que se “pense” a posição do segundo dedo mais perto do primeiro que o esperado. Outro exemplo é que, para o autor, nas passagens descendentes deve-se pensar as distâncias como sendo “maiores” do que as mesmas distâncias em passagens ascendentes, pois nestas há o fundamento sólido do(s) dedo(s) anterior(es). Em relação às cordas duplas o autor também leva em conta o espaçamento transversal e como a mão se ajusta para realizar este tipo de intervalo: dessa forma, ele considera que a distância percebida (visualizada, nos termos dele) de uma sétima maior é *maior* do que aquela da terça menor (em cordas duplas), apesar de ambos os intervalos serem tocados com os mesmos dedos, nas mesmas posições porém em cordas opostas. Isto porque a conexão fisiológica entre os dedos

se estende, então a sensação é que a distância seja maior (ainda que objetivamente seja a mesma). A memória desta distensão diferenciada entre terça menor e sétima maior formaria a relação certa no sistema de afinação visual. O autor apresenta uma coleção de “regras” similares a estas, que ajudariam o violinista a estabelecer uma representação da distância a ser abarcada de uma nota até a próxima, antes de fazê-lo. Para ele, cada nota deve ser criada em relação ao que foi tocado antes. Então, as notas que foram tocadas imediatamente antes exercem influência sobre as que vêm logo a seguir. Na sua concepção, a localização no espelho se dá sempre em termos de relações de distância. Bronstein destaca a preponderância da propriocepção na criação desta imagem mental da distância.

O método de afinação visual proposto por Bronstein (1978) interpõe um signo ligando uma imagem mental relativa à distância e um intervalo sonoro, como meio para guiar a relação entre a representação sonora e a propriocepção, evidenciando a importância de conceptualizações articuladas (ou seja, da linguagem) para o desenvolvimento da técnica, no sentido de possibilitar ao violinista adquirir domínio sobre sua prática. Os conceitos por ele utilizados são de distância grande ou pequena, maior ou menor. Os exemplos citados dão uma boa ideia dos princípios professados por Bronstein: não é simplesmente a partir de uma constatação objetiva das distâncias, como sugere Gerle (2009), ou a partir de uma correção depois do fato ocorrido com ajuda da percepção auditiva, como definiu Flesch (2000), que o violinista controla a sua afinação; é através da *percepção* das distâncias entre as notas, levando-se em conta o próprio corpo e sua relação com o violino como referência, a observação consciente das sensações produzidas na prática e a comparação destas com um campo de representação sensorial. Bronstein coloca a afinação como subordinada a estes problemas encontrados na criação das notas, por fatores fisiológicos e de circunstâncias conjunturais. A partir de seus aportes, podemos concluir que um fator central na afinação, para além da ideia abstrata do som da nota, é a materialidade concreta representada pelo posicionamento da mão e dos dedos, que apresenta tendências causadas por fatores fisiológicos e posturais que se apresentam em determinada circunstância. Para Bronstein, a afinação é tanto um problema da percepção auditiva quanto da análise psicológica das distâncias:

Isto não exclui usar o ouvido como guia para julgar a afinação. O instrumentista certamente tem de cantar as notas para si mesmo enquanto toca, mas a verdade da afinação está na combinação entre usar esta

habilidade aural e analisar cientificamente as distâncias de uma nota (ou um dedo) para a outra.<sup>77</sup> (BRONSTEIN, 1978, p.3, tradução nossa)

A proposta de Hansen (1997) se baseia em uma ideia já aventada por Gerle: a necessidade da formação de um “mapa” mental, que o violinista precisa desenvolver para ter ao seu alcance a possibilidade de ir de dada nota a qualquer outra nota. Este autor, no entanto, parte do problema do descompasso existente entre os métodos “tradicionais” de ensino e a música contemporânea. Para ele, o material de estudo “tradicional” não está adequado à música da atualidade, pois se restringe a fórmulas da música do século dezoito e dezenove, não abarcando outras configurações fora da música tonal. Ao contrário de Bronstein, afirma:

Não é tanto uma questão de localizar uma nota em relação à sua predecessora, mas antes, de criar um mapa mental vívido e sempre presente de todo o registro [do violino], sobre o qual sempre podemos nos apoiar (em analogia com a maneira na qual um pianista gerencia todo o teclado).<sup>78</sup> (HANSEN, 1997, p. 5, tradução nossa)

Diferente de Gerle (2009), que parte de um ponto teórico/abstrato, propondo uma nova tablatura para uma visualização no sentido literal das distâncias entre as notas, Hansen oferece um caminho prático, uma série de exercícios nas quais o violinista progressivamente divide o espelho do violino em intervalos sempre menores. Além de exercícios baseados no sistema tonal, Hansen dá destaque à exercícios baseados em uma divisão das cordas em intervalos simétricos. O autor tira proveito dos harmônicos naturais do violino, que devem servir como demarcações espaciais (nisto, como veremos, há uma semelhança com a abordagem de Friend): o harmônico duas oitavas acima da corda solta demarca o limite superior do espelho, e o de oitava, exatamente o meio. A partir deste âmbito de duas oitavas em uma corda, ela pode ser dividida ao meio (formando duas oitavas), em três partes (formando três sextas menores), em quatro partes (formando quatro intervalos de trítone) e assim por diante, até que se chegue à escala cromática. A série de exercícios disposta na figura 16 exemplifica essa divisão simétrica do espelho.

---

<sup>77</sup> This does not exclude using aural guidance to judge intonation, The player must certainly sing the notes to himself as he plays, but the truth of intonation is a combination of using this aural faculty and analyzing scientifically the distances from one note (or finger) to the next.

<sup>78</sup> It is not so much a matter of locating a note in relation to its predecessor, but rather, a matter of creating a vivid, ever-present mental map of the whole register which we can always fall back on (in analogy with the way in which a pianist surveys the whole keyboard)



Figura 16 – Exercícios que dividem o espelho em intervalos iguais (HANSEN, 1997, p. 10)

A partir desta abordagem o autor também propõe exercícios onde saindo de um ponto qualquer o violinista execute intervalos acima e abaixo em intervalos simétricos (figura 17).



Figura 17 – Exercícios de intervalos simétricos a partir de uma nota central (HANSEN, 1997, p. 21)

O autor não discute, no entanto, questões de posicionamento e movimentação da mão, dos dedos e dos braços, preocupando-se unicamente em desenvolver um método de exercícios. A perspectiva acerca da aquisição da técnica que subjaz a seu livro se parece com a que identificamos em Flesch e Galamian, isto é: o desenvolvimento da técnica é encarado como acúmulo de instâncias particulares da habilidade de transportar-se de uma nota a outra. A diferença é que a abordagem de Hansen conduz a um rol de combinações diferentes, pois não recai apenas sobre as estruturas mais comuns na música tonal, surgindo de uma abordagem matemática e simétrica. Outra contribuição do autor é a de se utilizar dos harmônicos naturais para demarcar certas posições fixas no espelho e a partir daí medir as demais distâncias (em oposição a utilizar, para isto, apenas as cordas soltas). O método de Hansen também implica a mediação de signos na formação da imagem do espelho, porém de forma diferente que Gerle ou Bronstein. Sua abordagem é menos centrada em alturas definidas e nos padrões de dedos como a tablatura de Gerle e decididamente não leva em conta as particularidades fisiológicas da mão esquerda e do contato físico com o instrumento. Ao servir-se de intervalos simétricos, que se afastam acima e abaixo de

uma nota central, ou propor divisão do espelho em partes iguais, são mobilizados os conceitos de intervalos a fim de organizar a representação do espelho, dentro da proposta de “libertar” o violinista das amarras da harmonia tonal.

Voltemos à visão de Ricci (2007), agora mais especificamente a suas contribuições referentes ao problema da orientação no espelho. Para ele, ao libertar a mão esquerda da responsabilidade de sustentar o violino, o violinista também perdeu pontos de contato com o instrumento, dificultando a aquisição de referências táteis. Ele entende a consolidação do sistema de *posições* como uma consequência desta mudança na maneira de sustentar o instrumento, que ao mesmo tempo fez com que as mudanças de posição se tornassem um evento de risco maior, de perda de referência e consequentes problemas de afinação.

A partir da posição estável do polegar no sistema por ele denominado “antigo”, ancorado no corpo do violino, todo o espelho era abarcado através de movimentos mais cuidadosos e calculados.

Para apreciar as vantagens inerentes ao sistema antigo de tocar, é útil manter em mente que duas operações são realizadas pelo dedo – colocação e movimento, ambas dirigidas pelo ouvido. A técnica especial de mover o dedo foi sendo negligenciada ao longo dos anos; nós não estamos mais ensinando como mover o dedo de um ponto a outro. Ao invés disso, nós ensinamos como pular sobre um dedo (por exemplo, ao mudar da primeira para a terceira posição), no lugar de mover o dedo que já está colocado (por exemplo, ao mudar da primeira para a segunda posição). Portanto, ao invés de mover o dedo em um tom ou semitom, o instrumentista move o braço inteiro “à la trombone” – fazendo o maior movimento possível no lugar do menor.<sup>79</sup> (RICCI, 2007, p. 8-9)

Podemos traçar uma comparação do ponto de vista de Ricci (2007) com o tratamento que Flesch (2000) e Galamian (2013) dão à questão do desenvolvimento de referências táteis (e sua relação com a boa afinação). Como já mencionado, Flesch prioriza o “tocar *em posição*” e delega principalmente ao braço a função de “encontrar” a nova posição no evento da *mudança de posições*, admitindo ser esta uma operação particularmente desafiadora. Por exemplo, ele atribui a sensação desagradável de não se possuir suporte adequado para o violino, numa descida de uma posição alta de

---

<sup>79</sup> To fully appreciate the advantages inherent in the old system of playing, it is helpful to bear in mind that two operations are performed by the finger – *placement* and *movement*, both of which are guided by the ear. The special technique of moving the finger has become increasingly neglected over the years; we are no longer teaching how to move the finger from one point to another. Instead, we teach how to jump over a finger (e.g., by shifting from first to third position) instead of how to move the finger which is already down (e.g., from first to second position). Thus, instead of just moving the finger a tone or a semitone, the player moves the whole arm “à la trombone” – making the most possible motion in place of the least.

volta à primeira, à falta de “pressão contrária” do polegar e ao movimento do braço esquerdo em direção à voluta. Ele prescreve, como solução para este problema, que o polegar se antecipe na descida, precedendo os dedos e oferecendo assim o suporte necessário. Ele não atribui a dificuldade, no entanto, à falta de referência tátil, e sim à instabilidade na sustentação do violino gerada pela falta de pressão contrária por parte do polegar. Já Galamian diz que um fator muito importante para a afinação é o princípio do duplo contato, apontando para a importância da propriocepção e sensação tátil na orientação sobre o espelho. O diferencial da proposta de Ricci está na maneira por ele advogada de se relacionar com o violino: ao proporcionar um contato maior e mais estável com o instrumento, a abordagem de “alcançar” as notas através da técnica de *glissando* proporcionaria uma orientação mais segura.

Além disso, relacionando o sistema de glissando com o desenvolvimento da percepção auditiva, Ricci (2007, p. 19) afirma que “a próxima nota é facilmente confundida com o próximo dedo”, o que torna o ato de abaixar os dedos, em uma escala com o dedilhado tradicional, de pouca valia para o desenvolvimento da precisão da afinação. O ato de deslizar com o mesmo dedo, não se fiando em uma posição já estabelecida da mão, mas ativamente procurando pela localização da nova nota, guiando-se pelo ouvido, propicia o desenvolvimento de um ouvido altamente treinado, pois o ato de abaixar o dedo “passa por cima” do controle do ouvido. Há aqui um paralelo com a concepção de Galamian para o desenvolvimento técnico, para quem, como vimos, o estudo deve envolver a resolução de problemas: o ato de deslizar e encontrar as notas através da escuta atenta (como proposto por Ricci) representa um desafio consideravelmente maior em termos de afinação do que um encadeamento de notas em posição. Ricci, em sua abordagem dessa questão, prescreve:

Assim como o bordão serve como um guia fixo para o ouvido, nós também devemos ter um ponto fixo para a mão. [...] Não mova o polegar ao mesmo tempo que o dedo se isto puder ser evitado. Devemos pensar somente em ir do ponto A ao ponto B com o dedo; o polegar está preso e não tem escolha a não ser seguir quando necessário. *Nós medimos a partir do polegar para o dedo, cujo destino é controlado pelo ouvido.*<sup>80</sup> (RICCI, 2007), p. 35, tradução nossa, grifo nosso)

---

<sup>80</sup> Just as the drone serves as a fixed guide for the ear, we should also have a fixed point for the hand. [...] Do not move the thumb at the same time as the fingers if it can be avoided. One should think only about going from point A to point B with the finger; the thumb is attached and has no choice except following when necessary. We measure from the thumb to the finger whose landing is controlled by the ear.

No estudo das escalas em glissando, segundo Ricci, o polegar deve servir de ponto de referência espacial no aprendizado proprioceptivo, guiado pela referência auditiva. O ato de simplesmente abaixar o dedo não proporcionaria o aprendizado da percepção das relações de distância entre os semitons no violino; já o ato de deslizar o dedo a partir de um ponto de referência fixo, sim.

Em *Left-hand technique* (2002) o autor apontava para a importância do estudo com referências auditivas (cordas soltas, notas do acorde) estabelecendo um ponto fixo a partir do qual medir a afinação correta, e sugeria o estudo de escalas em glissando por motivos técnicos (promover mudanças de posição mais suaves e seguras, desenvolver alternativas de dedilhado mais vantajosas). Mas em *Ricci on glissando* ele traz uma nova perspectiva: não é apenas do ponto de vista daquelas facilidades técnicas que a escala em *glissando* é um expediente pedagógico importante, mas para o próprio *desenvolvimento da percepção auditiva e proprioceptiva*, aliado à utilização da nota-referência da corda solta. Em comparação, Galamian (2013), por exemplo, não se refere a nenhuma vantagem a ser obtida dessa forma pelo estudo de cordas duplas, a não ser no caso das oitavas, justamente por estas oferecerem o contorno da fôrma de mão. Afora isso, o estudo de cordas duplas parece ser, para ele, mais uma necessidade de se “cobrir” todas as possibilidades, segundo seu princípio de desenvolver a correlação, para que possam ser elicitadas no momento da performance.

Friend (2020) recomenda o estudo de quintas para desenvolver um senso de haver “trastes” no violino (como no braço do violão). Segundo ele, a quinta é um intervalo básico, pois as cordas são afinadas em 3 pares de quintas, e temos os harmônicos atuando também como pontos de referência em quintas, formando os “trastes naturais” do violino, com o que temos apenas de “preencher o espaço” entre eles com as quintas dedilhadas. Enquanto esta seria uma abordagem que facilita a localização em posição, um outro aspecto importante da visão de Friend é que ele preconiza “usar o mínimo de atividade do braço para cobrir o espelho com maior facilidade” (FRIEND, 2020, p. 34, tradução nossa).<sup>81</sup> Percebemos semelhanças com propostas de Ricci, pois mover menos o braço possibilita manter, na medida do

---

<sup>81</sup> use the minimum arm activity to cover the fingerboard with more ease

possível, pontos de referência táteis e proprioceptivos, responsáveis pela orientação espacial, também durante a mudança de posição.

Miskelly aponta para outra faceta do estudo de quintas proposto por Friend:

Uma segunda vantagem que o estudo de quintas oferece é permitir a afinação de notas paralelas. Isso cria uma memória física da posição da mão que promove uma fundação sólida para a localização do dedo. [...] Ao praticar quintas, o violinista está fortalecendo sua memória muscular ao praticar notas paralelas, [...] dobrando a eficiência do seu estudo ao criar uma memória muscular correta de duas notas ao mesmo tempo.<sup>82</sup> (p. 18-19, tradução nossa)

Miskelly (2018) acrescenta, assim, que a abordagem de Friend possibilita a otimização da localização no espelho ao permitir a criação de representações, a partir de referências táteis e proprioceptivas, que servem ao mesmo tempo a duas notas paralelas.

Exercícios que reduzem uma passagem a cordas duplas, como o já mencionado exercício de Bron, promovem tanto a otimização da posição da mão esquerda, tornando-a confortável para abarcar um conjunto de notas contido na moldura da mão formando uma oitava, quanto a orientação na localização das alturas no espelho dentro de uma posição. Além dos propostos por Bron, vejamos os já citados exercícios de mão esquerda de Vamos. Este último publicou um livro onde desdobra um único exercício fundamental em todas as combinações de cordas adjacentes e todas as posições, até a sétima. O exercício consiste em posicionar dois dedos em cada corda, sendo que um dedo em cada corda funciona como âncora enquanto os outros dois se movem alternadamente. Note-se que os exercícios de Vamos sobrepõem os padrões de dedos em uma corda e os intervalos entre as cordas. Podemos ver na figura 18 como um padrão de dedos, como semitom–tom–tom é dividido entre as duas cordas, formando um padrão também em relação a quais dedos em qual corda, neste caso, dedos 1 e 3 na corda mais grave e 2 e 4 na corda mais aguda, formando duas sextas:

---

<sup>82</sup> A second benefit that fifths provide is an enabling of the tuning of parallel notes. This creates a physical memory of hand position that affords a solid foundation for finger location. [...] By practicing fifths the violinist is further enhancing his or her muscle memory by practicing the parallel notes simultaneously, [...] doubling the efficiency of his or her practice by creating the correct muscle memory for two notes at a time.

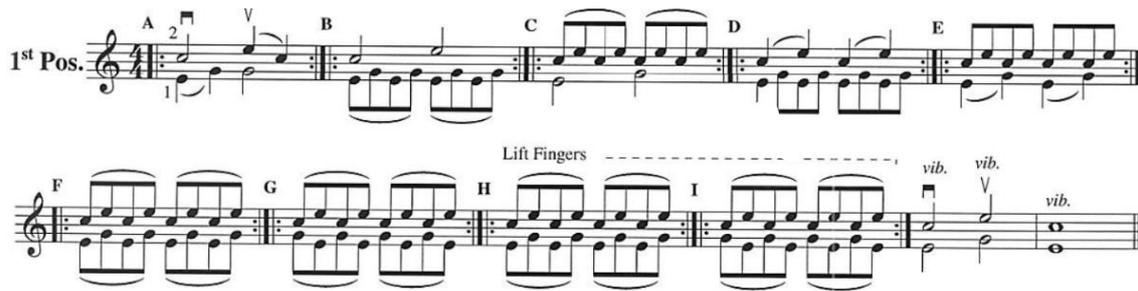


Figura 18 – Exercícios em cordas duplas para a fôrma de mão (VAMOS, 2012, p. 5)

Cabe apontar que este tipo de exercício já se encontrava, de forma muito semelhante, na obra de Korgueff (2022), publicada pela primeira vez em 1919, mas Vamos, em seu livro, sistematiza esta abordagem de Korgueff reduzindo-a a um conteúdo técnico mais elementar. O autor assim justifica a publicação dos exercícios:

Talvez a conquista [proporcionada pela prática destes exercícios] mais importante seja o desenvolvimento de uma mão esquerda forte, estruturada de tal maneira que os dedos levistem e abaissem pousando consistentemente sobre a mesma região do dedo.<sup>83</sup> (VAMOS, 2012, p.2, tradução nossa)

O autor recomenda que, antes da realização do exercício em si, o violinista posicione os dedos nas notas a serem tocadas, para que memorize suas posições no espelho. A partir daí ele realiza o exercício no intuito de criar um hábito motor e postural. Como apontado pela violinista Rachel Barton Pine no prefácio a este livro, o exercício auxilia a encontrar um posicionamento adequado da mão esquerda para variados trechos do repertório, reduzindo-se certa passagem aos padrões nela contidos. O fato de sempre envolver os quatro dedos, mantendo dois permanentemente na corda, faz com que o violinista encontre um posicionamento adequado para aquele padrão. Os ganhos em termos de percepção espacial das distâncias a serem obtidos na prática destes exercícios são o desenvolvimento 1) da representação das distâncias relativas entre os dedos dentro de uma posição, utilizando-se certo padrão de dedos, e 2) do posicionamento global da mão a partir do qual se torne possível encontrar consistentemente a variedade de notas contida naquela posição e padrão de dedos.

Concluindo esta discussão acerca dos problemas da orientação espacial sobre o espelho do violino, podemos dividir os autores estudados em dois grupos. Um deles

<sup>83</sup> Perhaps the most important accomplishment is the development of a strong left hand that is set up so that the fingers rise and drop consistently landing on the same part of the finger.

– representado por Flesch, Galamian e Hansen – em nossa interpretação, apesar de admitir a centralidade do problema da orientação espacial para a mão esquerda, não se debruça sobre *como* esta se desenvolve. Eles não desenvolvem uma abordagem aprofundada para superar os desafios impostos na formação dessa orientação espacial. Galamian formula o princípio do duplo contato, que possui como fundamento a capacidade de medir distâncias e movimentos a partir de um ponto fixo sensorial, mas não avalia de que forma as sensações de distância geradas pela conjunção da constituição física da mão e do seu posicionamento em relação ao violino podem ajudar a marcar as posições relativas das notas, como faz Bronstein por intermédio dos conceitos de distância grande ou pequena, maior ou menor. Flesch e Galamian admitem que a mudança de posição é uma operação difícil, arriscada, porém não oferecem uma proposta para torná-la mais segura, como encontramos em Ricci e em Friend. Hansen parte do mesmo princípio que Gerle a respeito da necessidade de conhecer todo o espelho do violino, porém não busca sobrepor ao “mapa” do espelho um importante componente organizador da mão esquerda, os padrões de dedos: em sua concepção, pouco importa com qual dedo uma nota será tocada, o importante é saber onde, no espelho, ela está localizada. Flesch, Galamian e Hansen também não veem no estudo em cordas duplas um fator de organização espacial da mão esquerda a partir do estabelecimento de relações intervalares, como Vamos, Bron, Ricci e Friend. Flesch, Galamian e Hansen admitem a necessidade de desenvolver um mapeamento do espelho, e suas indicações práticas de estudo partem do princípio de automatização do maior número possível de combinações entre notas. Se tal conquista for atingida pelo violinista, ele possui o domínio sobre o espelho. Como afirmamos anteriormente, os mesmos problemas técnicos estão contidos tanto nas peças do repertório quanto nas escalas, arpejos e afins. Limitar-se a prescrever o estudo de escalas não resolve a questão de quais são, na verdade, os problemas de ordem fisiológica e psicológica que podem impedir que o violinista, por mais que se dedique ao estudo de tais exercícios, atinja o domínio técnico esperado. Bronstein, Bron, Gerle, Ricci, Vamos e Friend, por outro lado, estão mais preocupados com os pormenores deste conhecimento do espelho, levando em conta os determinantes concretos desta orientação, seja nos componentes fisiológicos ou psíquicos envolvidos.

## CONCLUSÃO

Partimos de dois pontos basilares na elaboração deste trabalho: em primeiro lugar, reconhecemos a importância de estudar as obras dos pedagogos do violino, por ser uma literatura que sistematiza os conhecimentos em torno do desenvolvimento técnico. As contribuições práticas e teóricas contidas nesta literatura revelam as principais ideias reinantes no campo da performance e da pedagogia do violino acerca dos elementos determinantes no desenvolvimento técnico. A técnica engloba habilidades motoras e posturais, que são suas manifestações aparentes, e vários processos psíquicos, que necessariamente fazem parte do processo de se tocar e aprender a tocar violino. O segundo ponto, então, é que para compreender a técnica violinística, é necessário direcionar o olhar não apenas para os seus aspectos fenomênicos aparentes, expressos nas posturas e movimentos adotados pelo violinista e que representam já o produto de desenvolvimento pregresso, mas também para os caminhos cognitivos pelos quais as habilidades técnicas são construídas.

Como expusemos no segundo capítulo, para Vigotski (1997) a concepção do objeto a ser estudado e o método utilizado para estudá-lo estão intimamente ligados. Entendendo que a técnica do violinista é produto de um desenvolvimento psicológico, além de físico, lastreado na materialidade, possuindo um caráter social e histórico, baseamos esta análise na psicologia histórico-cultural. De acordo com essa perspectiva teórica, as habilidades requeridas para as atividades humanas – como tocar violino – estão fundamentalmente ligadas a funções psíquicas superiores, sendo o desenvolvimento destas funções produto da vivência do indivíduo.

Procuramos, com esta análise dos problemas técnicos, evidenciar aspectos determinantes que subjazem às propostas apresentadas pelos pedagogos do violino, para, com o auxílio das categorias fornecidas pela psicologia histórico-cultural, iluminar os problemas discutidos. Para o desenvolvimento da técnica de mão esquerda, confluem em intrincada inter-relação uma série de funções psíquicas, como os processos sensoriais e perceptivos relacionados com o tato, a propriocepção e a audição; os processos mnemônicos e atencionais; o pensamento analítico e teórico; e a formação de conceitos específicos à atividade do violinista. Estes processos são determinantes, orientando a ação do violinista no seu estudo, permitindo o autocontrole de sua conduta com a intenção de criar hábitos motores e posturais que permitem a internalização de complexas operações físicas implicadas na performance

do violino. Além disso, discutimos processos através do quais se dá este desenvolvimento: a imitação, a diferenciação e a automatização de ações voluntárias.

Compreendemos que a técnica instrumental é, assim como o próprio instrumento e a música escrita para ele, um construto cultural, constituído na história, através do processo dialético da objetivação e apropriação, repetida infindáveis vezes ao longo da história. Para que um indivíduo se aproprie desta prática social específica que é tocar violino, é necessário também que ele se aproprie da técnica violinística. A literatura técnico-pedagógica do violino apresenta uma importante porta para a aquisição de conceitos técnicos e de apreensão dos processos necessários para se tocar violino, pois aglutinam o saber de destacados representantes desta prática. Por outro lado, pela falta de unidade e de pressupostos teóricos, pedagógicos e psicológicos bem delineados, é necessário que suas contribuições sejam tomadas de forma crítica, se quisermos nos valer de suas ricas contribuições compreendendo suas idiossincrasias e limites.

Flesch diz, sobre os problemas que subjazem à dificuldade que o violinista possa ter em sua técnica de mão esquerda, que “como com todas as doenças, um diagnóstico apropriado é da máxima importância”<sup>84</sup> (FLESCHE, 2000, p. 30, tradução nossa). O diagnóstico das dificuldades enfrentadas pelo violinista no seu desenvolvimento técnico só se faz possível através da abstração de determinados elementos do todo e de um cotejamento desses elementos, uns com os outros e com a totalidade de que fazem parte. No entanto, como pode o violinista superar dificuldades e/ou adquirir um mais alto grau de refinamento técnico em questões que ele não tem, ainda, capacidade de perceber, atentar-se ou conceituar?

Durante o período de estudo, o violinista busca guiar a própria atuação com o objetivo de formar hábitos motores, produzindo ao mesmo tempo uma imagem subjetiva da sua própria atividade e elicitando o desenvolvimento de funções psíquicas requeridas nesta atividade. Para isso, ele depende no momento de estudo não apenas das representações sonoras, visuais, táteis e motoras de que dispõe, como a sua atividade engendra novas representações. Da mesma maneira, não apenas ele depende de suas capacidades perceptivas, atencionais e mnemônicas, como sua percepção auditiva, proprioceptiva e tátil, sua atenção e memória voluntárias são continuamente desenvolvidas a partir da sua atividade. Não podemos, portanto, partir

---

<sup>84</sup> As in all illnesses, proper diagnosis is of the utmost importance

apenas da ideia de buscar a técnica através das sonoridades já conhecidas, que o violinista já é capaz de representar mentalmente. Os exercícios técnicos podem justamente induzir o violinista a ampliar seu campo perceptivo e imagético.

As ideias técnicas e pedagógicas apresentadas pelos autores estudados, apesar de estes por vezes divergirem tanto em suas perspectivas como em suas abordagens, nos dão em seu conjunto uma imagem bastante clara dos principais determinantes no desenvolvimento da técnica de mão esquerda. São eles: a importância da atividade de estudo, onde os diversos aspectos técnicos são trabalhados separadamente por meio de exercícios específicos, visando a automatização de expedientes técnicos; o reconhecimento da interdependência entre o posicionamento dos dedos, do polegar e da mão e braço esquerdo como um todo, que conduz à busca por um posicionamento corporal adequado aos movimentos que precisam ser realizados pelos dedos da mão esquerda na produção das alturas; o estabelecimento de uma fôrma de mão adequada; o estabelecimento de uma estratégia de passar de uma posição à outra com segurança; a capacidade do violinista de guiar-se no espelho, encontrando os locais exatos de cada altura tanto em posição quanto no advento da mudança de posição; *a dependência de todos esses elementos das faculdades sensoriais, perceptivas, da memória e atenção voluntária, e da aquisição de conceitos.*

Na prática pedagógica, ao avaliarmos os exercícios técnicos e os estratagemas de estudo a serem adotados para fins de desenvolvimento técnico ou da solução de problemas, devemos atentar para os pré-requisitos e possíveis resultados de tal abordagem no campo psíquico (além, é claro, para os pré-requisitos e efeitos esperados nas habilidades físicas aparentes). Os problemas técnicos da mão esquerda tipicamente envolvem afinação, agilidade motora e/ou dificuldades de posicionamento que prejudicam ou até impossibilitam a performance de certas passagens. As formas de abordar esses problemas podem variar, mas a lógica por trás das soluções permanece a mesma: precisa ocorrer uma confluência entre a percepção auditiva e a sensação tátil e proprioceptiva, para a qual é necessário estabelecer um contato suficiente com o braço e/ou com o corpo do violino para localizar as alturas no espelho. Outro ponto sensível na pedagogia do violino é a introdução de conceitos capazes de conduzir ao desenvolvimento, promovendo o autocontrole da conduta no âmbito do estudo. A aquisição da técnica é mediada por conceitos. Sejam eles os conceitos da música tonal (como as alturas das notas e suas

relações intervalares) ou conceitos que concernem a técnica do violino (como *padrão de dedos, fôrma de mão, mudança de posição*), sua apropriação e contínuo refinamento pelo violinista é fundamental. Buscar a raiz dos processos que engendram estes desenvolvimentos nos parece ser o caminho para desmistificar o desenvolvimento técnico-instrumental e musical.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Thiago Xavier de; DUARTE, Newton. A notação musical e a relação consciente com a música: elementos para refletir sobre a importância da notação como conteúdo escolar. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 28, p. 65-80, 2020. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/862> Acesso em: 23/06/2023.

AUER, Leopold. **Violin playing as I teach it**. New York: Dover, 1980.

BACH, Johann Sebastian. **Neue Ausgabe Sämtlicher Werke, Serie VI: Kammermusikwerke**. Band I. Kassel: Bärenreiter Verlag, 1958.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Vigotski e *Psicologia da Arte*: Horizontes para a educação musical. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 31-44, jan.-abr., 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sdRzmVySwGLpBMQR83yF4Tg/> Acesso em: 23/06/2023.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Percepção musical sob novo enfoque: a escola de Vigotski. **Revista Musica Hodie**, Goiânia, v. 5, n. 2, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/2476> Acesso em: 23/06/2023.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. **Percepção musical como compreensão da obra musical**: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural. USP, 2009, 149p. Tese (Doutorado em Educação – Área de concentração: Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09092009-162831/pt-br.php> Acesso em: 23/06/2023.

BELING, Rafael. Música e aprendizagem: apropriação da psicologia histórico-cultural à formação da compreensão musical. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 04, ed. 01, vol. 08, p. 89-129, jan. 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/musica-e-aprendizagem> Acesso em: 23/06/2023.

BELING, Rafael; NASSIF, Silvia Cordeiro. O desenvolvimento da criação musical – cinco reflexões para a prática educativa em música. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-13, e2930043, jan./dez. 2020.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotea Machado. A psicopedagogia de Vigotski e a educação musical: uma aproximação. **MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina**, São Paulo, FASM, Ano 3, v.3, 2. sem. 2009.

BORÉM, F. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, 45-54, mar. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/311> Acesso em: 23/06/2023.

BORGES, Renato. **Ensino de música na escola**: tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano. UFG, 2018, 152f. Goiânia. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Goiânia, 2018.

BRANDÃO, Klesley Bueno; RONQUI, Paulo Adriano. As funções psicológicas superiores na improvisação musical idiomática/vertical. *In: XXVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*: Campinas, 2017

BRON, Zakhar. **The Art of the Etude**: A collection of Etudes for the Violin. New York: Carl Fischer, 1998.

BRONSTEIN, Raphael. **The Science of Violin Playing**. New Jersey: Paganiniana Publications, 1977.

CARVALHO, Bruno Peixoto; CAMARGO, Ana Flávia Bezerra Toledo; PALHUZI, Bárbara Caroline Celestino; JESUS, Nataly Batista de. A interpretação da crise da psicologia da década de 1920 por Politzer e Vigotski. *In: BELLENZANI, Renata; CARVALHO, Bruno Peixoto (Orgs.). Psicologia histórico-cultural na universidade: pesquisas implicadas*. Campo Grande/MS: Editora da UFMS, 2021. p. 22-64. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Psicologia%20Hist%C3%B3rico%20-%20Cultural%20na%20universidade.pdf> Acesso em: 23/06/2023.

COSTA, Eduardo Moura; MARTINS, João Batista. O projeto Vigotskiano para uma psicologia científica: anotações sobre “O Significado Histórico da Crise da Psicologia”. **Avances em Psicología Latinoamericana**, 36(3), p. 537-551, 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6007> Acesso em: 23/06/2023.

DOUNIS, Demetrius Constantine. **The Dounis Collection**. New York: Carl Fischer, 2005.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, XXII(71), 79-115, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GkhhgksVWNhmjD6DnxtxdwsM/> Acesso em: 23/06/2023.

DUARTE, Newton. Relações entre Ontologia e Epistemologia e a Reflexão Filosófica sobre o Trabalho Educativo. *In: Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores associados, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores associados, 2011.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2017.

FISCHER, Simon. **Basics**: 300 exercises and practice routines for the violin. London: Peters, 1997.

FISCHER, Simon. **The Violin Lesson**: a manual for teaching and self-teaching the violin. London: Peters, 2013

FLESCH, Carl. **The Art of Violin Playing** – Book One. Trad. Eric Rosenblith. New York: Carl Fischer, 2000.

FLESCH, Carl. **Estudos Elementares (Urstudien)** para violino. Trad. Camilo da Rosa Simões. 2021. Disponível em: [https://www.academia.edu/45562690/Carl\\_Flesch\\_Estudos\\_Elementares\\_Urstudien\\_tradu%C3%A7%C3%A3o\\_em\\_portugu%C3%AAs?fbclid=PAaAalCj-xtj6XgqZ8XiR4d\\_0ARzcQFCe8CGM7FYZihPFppwF7T7jfMeIY84](https://www.academia.edu/45562690/Carl_Flesch_Estudos_Elementares_Urstudien_tradu%C3%A7%C3%A3o_em_portugu%C3%AAs?fbclid=PAaAalCj-xtj6XgqZ8XiR4d_0ARzcQFCe8CGM7FYZihPFppwF7T7jfMeIY84) Acesso em: 7/11/2022.

FRIEND, Rodney. **The Violin in Fifths**. London: Beares Publishing, 2020.

GALAMIAN, Ivan. **Principles of violin playing and teaching**. Mineola/NY: Dover, 2013.

GERLE, Robert. **The Art of Practising the Violin**. 2. Ed. Londres: Stainer & Bell, 2009.

HANSEN, Terje Moe. **A modern approach to violin virtuosity**: the first complete method for intervals and shifts. Noruega: Warner/Chappell Music Norway, 1997.

ILIENKOV, Evald Vassilievich. *Psikhologiya*. **Voprosy filosofii**, p. 92-100, n.6, 2009. Trad. Bruno Bianchi. Disponível em: <https://medium.com/katharsis/e-v-ilienkov-psicologia-197x-1943bfb42a57> Acesso em: 22/02/2023.

LEHMANN, Andreas C.; SLOBODA, John A.; WOODY, Robert H. **Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. **Problemy razvitiya psikhiki**. Moskva: Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR, 1959.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. **Atividade, Consciência, Personalidade**. Trad. Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021

KORGUEFF, Serguei. **Exercícios em cordas duplas para violino**. Trad. Camilo da Rosa Simões. 2022. Disponível em: [https://www.academia.edu/87164692/Serguei\\_Korgueff\\_Exerc%C3%ADcios\\_em\\_cordas\\_duplas\\_para\\_violino?email\\_work\\_card=title](https://www.academia.edu/87164692/Serguei_Korgueff_Exerc%C3%ADcios_em_cordas_duplas_para_violino?email_work_card=title) Acesso em 20/01/2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O Capital**: Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O Capital**: Livro III. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo Editorial e Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011.

MISKELLY, Jessica. **Fifths**: An approach to violin technique for the left hand as taught by Rodney Friend. Lexington: University of Kentucky, 2018. Dissertação, Doctor of Musical Arts, College of Fine Arts, Lexington, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.13023/ETD.2018.022> Acesso em: 20/01/2023.

MOZART, Leopold. **Gründliche Violinschule**. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 1991.

NIKOLSKY, Aleksey. Emergence of the distinction between “verbal” and “musical” in early childhood development. In: MASATAKA, Nobuo (org.) **The origins of language revisited**. Singapore: Springer Nature, 2020. p.139-215 Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-981-15-4250-3\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-15-4250-3_7) Acesso em: 22/02/2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYJCJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/?lang=pt> Acesso em: 22/02/2023.

RAY, Sonia. **Pedagogia da performance musical**. Tese de doutoramento. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2015. 199 fl. Tese de pós-doutoramento, Escola de Música e Artes Cênicas, UFG, Goiânia, 2015. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/270/o/TESE\\_TITULAR\\_\(POS-DOUTORAMENTO\)\\_de\\_Sonia\\_Ray\\_-\\_EMAC-UFG\\_2015\\_ANEXOS.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/270/o/TESE_TITULAR_(POS-DOUTORAMENTO)_de_Sonia_Ray_-_EMAC-UFG_2015_ANEXOS.pdf) Acesso em: 22/02/2023.

RICCI, Ruggiero. **Ricci on glissando**: The Shortcut to Violin Technique. Bloomington: Indiana University Press, 2007.

RICCI, Ruggiero. **Left-Hand violin technique**. Milwaukee: Schirmer, 2002.

RODRIGUES, Vitória Generoso; SANTANA, Luther King de Andrade. A música que toca: um olhar da teoria histórico-cultural de Vigotski sobre os impactos da música no sujeito. **Revista Mosaico**, p. 66-77, Jul. Dez. 10 (2) 2019.

RUBINSTEIN, Serguei. Princípios de Psicologia Geral. Vol. III Lisboa: Editorial Estampa, 1973a.

RUBINSTEIN, Serguei. Princípios de Psicologia Geral. Vol. IV Lisboa: Editorial Estampa, 1973b.

SADIE, Staney; TYRRELL, John. **The New Grove Dictionary of Music and Musicians**. London: Macmillan Publishers Limited, 2001, 29 vol.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. **Revista da ABEM**, Londrina v.19, n.26, p. 105-118, jul.dez 2011. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed26/revista26\\_artigo9.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed26/revista26_artigo9.pdf) Acesso em: 22/02/2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; REGO, Teresa Cristina, OLIVEIRA, Marta Kohl de. Disseminação, interpretação e desenvolvimento da psicologia histórico-cultural no Brasil. Entrevista com Ana Luiza Smolka e Marta Kohl de Oliveira. *Educativa*, **Revista de educação da PUC Goiás**, Goiânia, v. 25, p. 1-33, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12444> Acesso em: 06/02/2023.

SCHRADIEK, Henry. **School of violin technics** – Book 1: exercises for promoting dexterity. New York: Schirmer, 1986.

STOWELL, Robin. In principle – Violin Pedagogy through the Ages 2: Louis Spohr's Violinschule. **The Strad**, v. 118, p. 58-61, oct 2007.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingues. O processo de mediação: das definições teóricas às propostas pedagógicas. **Eutomia**, Recife, 19 (1): 142-156, Jul. 2017.

VAMOS, Roland. **Exercises for the violin in various combinations of double stops**. New York: Carl Fischer, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch, LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **The history of the development of higher mental functions**. The Collected Works of L.S. Vygotsky, vol. 4. Trad. Marie J. Hall. New York: Springer Science + Business Media, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone editora, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. Vol. I Trad. e org. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. Trad. e org. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Trad. e org. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. E-papers: Rio de Janeiro, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YOST, Gaylord. **Exercises for change of position**. Pittsburgh: Volkwein Bros., 1928.

ZANELLA, Andrea. **Psicologia histórico-cultural em foco** [recurso eletrônico]: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos. Florianópolis: Edições do Bosque, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/212717/Psicologia\\_historico-cultural%20A.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/212717/Psicologia_historico-cultural%20A.pdf?sequence=3&isAllowed=y) Acesso em: 06/02/2023.