



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 15, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 15 - ARTE, EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. MÚSICA.

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.15.03>

Recebido em: **07/08/2020**

Aprovado em: **07/08/2020**

REPENSANDO A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA
PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA DE VIGOTSKI; RETHINKING MUSICAL EDUCATION
AT SCHOOL: CONTRIBUTIONS FROM VIGOTSKI SOCIO-HISTORICAL
PSYCHOLOGY; REPENSANDO LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA:
CONTRIBUCIONES DE LA PSICOLOGÍA SOCIO-HISTÓRICA DE VIGOTSKI

ANDERSON PEREIRA SANTOS

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-1629-8510](https://orcid.org/0000-0003-1629-8510)

RODRIGO DA SILVA ALMEIDA

[://ORCID.ORG/0000-0002-3547-6231](https://orcid.org/0000-0002-3547-6231)

RESUMO: O presente artigo objetiva refletir sobre a Educação Musical na escola a partir das contribuições da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski, por meio de uma revisão sistemática de literatura em bases de dados. Apesar da inquestionável importância das pedagogias musicais atuais para a formação do estudante de música, argumentamos que é preciso refletir sobre algumas lacunas presentes no processo de Educação Musical, especialmente a necessidade de considerar as diferentes formas de aprendizagem do estudante diante da predominante concepção de ensino vertical, que desconsidera os aspectos históricos, sociais, culturais e afetivos. Diante disso, ao conceber a atividade educativa como alicerçada na unidade Educação-Música, a perspectiva epistemológica de Vigotski é um importante aporte teórico para que possamos fomentar uma Educação Musical crítica e inclusiva.

Palavras-chave: Educação Musical. Unidade Educação-Música. Desenvolvimento da Musicalidade. Atividade Musical. Psicologia Sócio-Histórica.

ABSTRACT: This article aims to reflect on Music Education at school from the contributions of Vigotski Socio-Historical Psychology, through a systematic review of literature in databases. Despite the unquestionable importance of current musical pedagogies for the training of music students, we argue that it is necessary to reflect on some gaps present in the Music Education process, especially the need to consider the different forms of student learning in view of the predominant concept of vertical teaching, which disregards historical, social, cultural and affective aspects. Therefore, when conceiving the educational activity as based on the Education-Music unit, Vigotski epistemological perspective is an important theoretical contribution for us to foster a critical and inclusive Music Education.

Keywords: Music Education. Education-Music Unit. Musicality Development. Musical Activity. Socio-Historical Psychology.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la Educación Musical en la escuela a partir de las contribuciones de la Psicología Socio-Histórica de Vigotski, a través de una revisión sistemática de la literatura en las bases de datos. A pesar de la importancia incuestionable de las pedagogías musicales actuales para la formación de estudiantes de música, argumentamos que es necesario reflexionar sobre algunas brechas presentes en el proceso de Educación Musical, especialmente la necesidad de considerar las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes frente al concepto predominante de enseñanza vertical, que ignora los aspectos históricos, sociales, culturales y afectivos. Por lo tanto, al concebir la actividad educativa como fundada en la unidad Educación-Música, la perspectiva epistemológica de Vigotski es una contribución teórica importante para nosotros para fomentar una Educación Musical crítica e inclusiva.

Palabras clave: Educación Musical. Unidad de Educación-Música. Desarrollo de Musicalidad. Actividad Musical. Psicología Socio-Histórica.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o intuito de repensar a Educação Musical na escola a partir das contribuições da Psicologia Sócio-Histórica. Consiste num texto de natureza teórica, por meio de uma revisão de literatura sistemática em bases de dados. A discussão proposta se justifica porque, mesmo diante do crescente número de publicações nas áreas da Pedagogia e da Educação Musical, ainda são escassas aquelas que fomentam a reflexão a respeito da ação pedagógica musical sobre o educando durante o processo musical, a maioria concentrada em discutir sobre métodos de ensino da música que não levam em consideração as particularidades de cada educando. Assumimos também o argumento de Louro (2012) de que, apesar de a maioria dos autores que produzem conhecimento nesse assunto defenderem, na teoria, a importância da música na vida das pessoas, na prática isso não é isso o que tem acontecido.

Concordamos com o posicionamento de Gonçalves (2017) de que, apesar de ser inquestionável a importância das pedagogias musicais clássicas para a formação do estudante de música, o autor ressalta que é preciso refletir sobre algumas lacunas presentes no processo de Educação Musical. Uma delas é a necessidade de considerar as diferentes formas de aprendizagem do estudante de música, diante da predominante concepção vertical de aprendizagem que desconsidera os aspectos históricos, afetivos e culturais, ignorando que cada sujeito apresenta formas diferentes e únicas de aprender a música.

Também tomamos como base os pressupostos de Vigotski (2010) de que a criança não é um ser passivo, como se fosse um quadro ou folha em branco em que o educador poderia escrever o que quisesse. Ao contrário disso: “A criança não é uma folha de papel em branco, mas uma folha preenchida inteiramente pelos vestígios da experiência biologicamente útil dos antepassados [...]” (p. 27). A partir disso propõe que a educação deve se organizar de tal forma que não se eduque o aluno, mas que o próprio aluno possa se educar, tomando como base a sua própria experiência, que é totalmente determinada pelo seu meio social. Ou seja:

[...] a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico. Em termos rigorosos, do ponto de vista científico não se pode educar o outro. É impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, é possível apenas a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar as suas reações inatas através da própria experiência (VIGOTSKI, 2010, p. 63).

Vigotski (2010) defende então que o papel do professor é de organizar e regular o meio social educativo, tendo em vista que parte do pressuposto de que: “[...] toda educação é de natureza social, queira-o ou não” (p. 63). Consequentemente, o meio social é concebido por ele como: “[...] a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca” (p. 65). Diante disso, defende o abandono do modelo educacional europeu, que concebe o processo de educação e aprendizagem a partir da passividade do aluno às prescrições e ensinamentos transmitidos pelo professor e orienta que:

[...] O processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir apenas em orientar e regular essa atividade. No processo de educação o mestre deve ser os trilhos por onde se movimentam com liberdade e independência os vagões, que recebem dele apenas a orientação do próprio movimento [...] (VIGOTSKI, 2010, p. 64).

Além disso, o interesse por este assunto surgiu também a partir da vivência de um dos autores deste artigo (que é Licenciado em Música) com a Educação Musical, especificamente na área do canto, que começou em uma instituição religiosa, onde ele pôde observar o discurso predominante de que somente as pessoas que tivessem nascido com um “dom” ou “talento” para o canto é que deveriam atuar. Isso significava que, os educandos vistos como não privilegiados com um dom inato para o canto eram excluídos das práticas musicais. Todavia, Vigotski (2010) coloca em xeque essa concepção, sustentando que: “[...] não existe nenhum “talento geral”, existem diversas predisposições especiais para essa ou aquela atividade” (p. 432).

Essa vivência o mobilizou a fazer uma análise crítica após a graduação, procurando um maior aprofundamento em alguns autores da Psicologia Sócio-Histórica (RATNER, 1995; VIGOTSKI; LURIA, 1996; VIGOTSKI, 1998; 1999; 2004; 2009; 2014; LEONTIEV et al., 2005; VALSINER, 2012; VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2018) e da Educação Musical, sendo possível perceber que essa concepção excludente de ensino da música acontece, dentre outras coisas, como reflexo do foco exclusivo nos aspectos biológicos e cognitivos (ZANANDRÉA, 2009; NOGUEIRA, 2012; LORENZETTI, 2015; GONÇALVES, 2017).

Ao adentrar na especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, foi possível o contato com as diferentes modalidades de aprendizagem e também com as dificuldades e transtornos que podem comprometer a aprendizagem. A partir daí foi possível rever a postura de educador musical, passando a acreditar cada vez mais que o estudante não é um depósito de teorias e repetições feitas pelo professor, e que, dentre outros motivos, essa era uma das causas pelas quais o aluno não conseguia compreender a utilidade de todas aquelas linhas, bolinhas e notas presentes nas aulas de música. Diante disso, tomamos como base o argumento de Gonçalves (2017) de que a Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski é um importante aporte teórico para que possamos repensar a Educação Musical na escola, onde a música é concebida como uma atividade educativa alicerçada na unidade Educação-Música, no intuito de educar e desenvolver a musicalidade das pessoas.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa consiste numa revisão sistemática de literatura, forma de investigação que faz uso de textos indexados em bases de dados a respeito de um determinado tema, caracterizando-se pelo uso de procedimentos metodológicos sistemáticos para a seleção das publicações que serão consultadas para a escrita da pesquisa (COZBY, 2003; SAMPAIO; MANCINI, 2007). A primeira etapa teve início com a seleção dos descritores, tendo sido escolhidos: Educação Musical, Unidade Educação-Música, Desenvolvimento da Musicalidade, Atividade Musical e Psicologia Sócio-Histórica. Ressaltamos que também foram utilizadas as seguintes combinações de descritores: Educação Musical e Psicologia Sócio-Histórica e Educação Musical e Unidade Educação-Música. Avaliamos que esses descritores circunscrevem de forma ampla o assunto aqui proposto, sendo os mais frequentemente utilizados nos títulos e resumos das publicações (APPOLINÁRIO, 2009; KAMLER; THOMPSON, 2017).

Em seguida foi operacionalizada uma busca sistemática em duas bases de dados previamente selecionadas pelos autores: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Ministério da Educação (CAPES-MEC) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDOT) (CRESWELL, 2010). O motivo dessa escolha foi a facilidade de acesso às suas publicações, que é feita gratuitamente. Utilizamos Como critérios de inclusão: a) apenas textos publicados nos últimos oito anos (2012-2020); b) apenas textos em língua portuguesa, e c) publicações na área da Música. Já os critérios de exclusão foram: a) publicações duplicadas; b) pesquisas que não trouxeram as contribuições da Psicologia Sócio-Histórica para a Educação Musical e c) publicações escritas em outros idiomas que não o português. A terceira etapa foi a exploração das fontes e os refinamentos da pesquisa, visando encontrar uma quantidade de textos

que viabilizasse este artigo (TURATO, 2013; RIBEIRO; MARTINS; LIMA, 2015).

A partir destes critérios, foi possível encontrar um total de 3.300 publicações, sendo 1.270 na base da BDOT e 2.030 na base da CAPES. Em seguida demos início a leitura dos títulos e resumos das publicações visando encontrar aquelas que abordassem a unidade Educação-Música como ponto central de sua discussão. Após a leitura dos resumos, a partir dos critérios adotados, foi feita a exclusão de 3.290 produções, e selecionadas 10, distribuídas em: 7 artigos científicos, 2 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado. Observamos que todas as pesquisas eram de natureza teórica e que, apesar de ser vasto o número de textos que discutem a Educação Musical e as contribuições da Psicologia Sócio-Histórica, ainda é muito restrita a quantidade daqueles que levam em consideração a unidade Educação-Música, tal como faremos aqui.

Além disso, para a discussão que tecemos aqui tomamos como base alguns livros escritos por Lev Vigotski: *O Desenvolvimento Psicológico na Infância* (1998); *Psicologia da Arte* (1999); *Teoria e Método em Psicologia* (2004); *A Formação Social da Mente* (2007); *Pensamento e Linguagem* (2008); *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2009); *A Imaginação e a Arte na Infância* (2009); *Psicologia Pedagógica* (2010); e *A Imaginação e Criatividade na Infância* (2014).

3. UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

A Educação Musical tem um longo processo histórico no território brasileiro, tendo passado por mudanças consideráveis e gradativas com o passar do tempo, até os dias atuais. Acreditamos que levar em consideração essa historicidade é imprescindível para a compreensão de como foi se legitimando o ensino da música e então poder repensá-lo, a partir de uma perspectiva crítica e fazer a proposição de novas concepções pedagógicas, tomando como base a Psicologia Sócio-Histórica (VIGOTSKI, 2004).

Partimos do pressuposto de que a Educação Musical é um fenômeno histórico, social e cultural (VIGOTSKI, 2007). Também ressaltamos aqui que não é nosso intuito abranger toda a história do ensino da música no Brasil, pois temos consciência de que tal tentativa é irreal e não dá conta de registrar toda a sua complexidade e multiplicidade. Assumimos então o ponto de vista de Walter Benjamin (1993) de que não existe uma história universal, progressiva, linear, atemporal e neutra. Apresentamos aqui as informações que consideramos mais relevantes para a compreensão dos principais fatos históricos.

O ensino da música no Brasil teve início de modo informal, com o trabalho catequizador com os indígenas realizado pelos padres jesuítas, no Rio de Janeiro, no período da colonização e também durante as expedições e viagens por Roraima e outros estados brasileiros. Na Bahia, começou em 1549, com a chegada do primeiro governador geral e no Amazonas, no século XVII. Também é importante ressaltar que essa disseminação que o ensino da música sofreu no país não está dissociada dos fatos históricos, culturais, sociais e econômicos, especialmente o ciclo da borracha no Acre, e a mineração em Minas Gerais no século XVIII, dentre outros (QUEIROZ, 2012; SOUZA, 2014).

Dessa forma, até fins do século XIX a Educação Musical ainda era concebida de uma forma muito mecânica, intelectualista e eurocêntrica. Caracterizava-se por uma metodologia tradicional, cuja ênfase recaía nos aspectos teórico-musicais, predominantemente composto por um repertório clássico e erudito. Tal didática priorizava apenas as dimensões técnicas e intelectuais, onde o aluno reproduzia passivamente o que lhe era ensinado, como se fosse um depósito de saberes importados das metrópoles europeias. Porém, por volta da metade do século XX, alguns psicopedagogos musicais começaram a repensar o ensino da música e deram início a uma nova proposta educativa, que ficou conhecida como Escola Nova. Essa nova concepção propôs um método ativo, objetivando colocar o educando como protagonista em seu processo de aprendizagem musical (GAINZA, 1988).

Dentre as principais personalidades da área da música que propuseram essa mudança de paradigma, abrindo espaço para a reflexão sobre outras possibilidades de realizar a Educação Musical estão: Émile Jacques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems, Carl Orff e Shinichi Suzuki, que influenciaram, orientaram e desconstruíram os métodos tradicionais de ensino e influenciaram outros autores pedagogos musicais, como: Violeta Gainza, Teca Alencar, Berenice de Almeida, Marisa Fonterrada, Tereza Materiro, Beatriz Ilari, Viviane Louro, Marcelo Caires, etc. (GAINZA, 1988).

Também é importante destacar que, tal como alertam Mateiro e Ilari (2011) não existe um consenso entre os educadores musicais no que se refere ao conceito de “método”, tendo em vista que se trata de um termo complexo e com múltiplos significados. As novas propostas pedagógicas musicais surgem difundindo o argumento de que é imprescindível levar em consideração a realidade de cada aluno, que é única e subjetiva e influenciada por fatores históricos, sociais e culturais, abdicando de fórmulas consideradas engessadas pela qual tem sido operacionalizado o ensino musical.

Já para Nogueira (2012) atualmente a Educação Musical brasileira tem sido questionada em relação ao seu verdadeiro propósito para a educação. Isso acontece, dentre outros motivos, devido à disseminação de ideias distorcidas referentes ao uso de canções com a intenção de disciplinar e não de musicalizar por parte de alguns professores. Um dos motivos disso é a pressão que muitos educadores musicais sofrem com relação ao cumprimento da grade curricular, incluindo calendários festivos escolares, por parte da gestão escolar. Isso faz com que a música seja empregada apenas como um acessório e não como um importante dispositivo educativo, quando utilizada junto com os alunos.

A autora prossegue acrescentando que outra problemática enfrentada pela educação musical é a prática de realizar “apresentações” na escola, onde apenas aqueles alunos dotados de um “dom” ou “talento” para o canto, é quem poderão participar, restando aos demais a função passiva de prestigiar os colegas. Além disso, esses educandos vistos como talentosos acabam sendo, na maioria das vezes, apenas reprodutores mecânicos de uma música que não contribui para a produção de sentidos e significados para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Corroborando ainda para a exclusão daqueles aprendizes que não respondem ao padrão social e cultural, que define quem pode cantar e deixa de fora aqueles que não estão nesse patamar, numa pedagogia musical da segregação (NOGUEIRA, 2012).

Assim, mesmo diante dos desafios que a Educação Musical tem enfrentado na atualidade, reflexo do modelo eurocêntrico tradicional que ainda é praticado nas escolas brasileiras, acreditamos que é possível uma práxis pedagógica musical diferente, onde a música seja uma aliada para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente dos alunos e proporcionando a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre aportes teóricos e metodológicos que possam materializar uma nova concepção para o ensino da música, onde uma dessas perspectivas é a Psicologia Sócio-Histórica de Lev Vigotski e seus colaboradores, a qual passaremos a no próximo tópico deste trabalho.

4. A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA DE VIGOTSKI

De acordo com Bock (2015) a Psicologia Sócio-Histórica é uma abordagem da Psicologia que toma como base os pressupostos de Lev Vigotski e seus colaboradores. A partir de um olhar crítico, essa perspectiva se distancia do modo positivista e idealista de atuar e produzir conhecimento, inclusive da pretensa neutralidade e objetividade do cientista. Está fundamentada no materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método e propõe: “[...] a possibilidade de uma ciência crítica a ideologia até então produzida e uma profissão posicionada a favor das melhores condições de vida, necessárias à saúde psicológica dos homens de nossa sociedade” (p. 45). Vigotski (2007) propõe então uma concepção de desenvolvimento humano que:

[...] implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra [...] (VIGOTSKI, 2007, p. 80).

Nesse sentido, o desenvolvimento humano é concebido como um fenômeno dinâmico e complexo, cujo enfoque recai no diálogo e na mútua constituição entre a pessoa e a cultura, destacando as influências dos aspectos sócio-históricos, a singularidade humana e o seu caráter construtivo. Conseqüentemente, não apenas a pessoa, mas qualquer fenômeno humano ou social possui fundamentos históricos e culturais que são indispensáveis para a sua contextualização, enfatizando o caráter coconstrutivista dos processos psicológicos, como também a participação ativa da pessoa e a existência de mecanismos de canalização cultural direcionados pelos limites presentes nos contextos socioculturais, dentro dos quais está situado o desenvolvimento humano (RATNER, 1995; BRUNER, 1997; VALSINER, 2012; MORENO; BRANCO, 2014).

Para Vigotski (2007) o ser humano aprende por meio das suas interações sociais, através das quais adquire habilidades cognitivas e defende que: “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (p. 94). Conseqüentemente: “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (p. 95).

Isso significa que ele concebe o desenvolvimento e a aprendizagem como inter-relacionados num aprendizado pré-escolar. Já na escola acontece o aprendizado escolar, que acontece de forma mais sistemática e orientava que: “[...] o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança” (p. 95). Acrescenta ainda que, além da sistematização, a aprendizagem escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança, propondo a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal ou potencial, mais conhecido como zona de desenvolvimento proximal - ZDP (VIGOTSKI, 2007).

O nível de desenvolvimento real se refere ao que a criança já desenvolveu, ou seja, o que ela consegue fazer sozinha, sem a ajuda de outras pessoas. Em suas próprias palavras: “[...] o que revela a solução de problemas pela criança de maneira mais independente, a resposta mais comum seria que o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções já amadurecidas, ou seja, produtos finais do desenvolvimento [...]” (p. 97). Já a zona de desenvolvimento proximal se refere ao que está próximo de ser aprendido. É a “zona” que está sendo preparada para a conquista de novas aprendizagens, destacando a importância da orientação de um adulto ou outra pessoa mais desenvolvida como mediadora (VIGOTSKI, 2007). Completa ainda que:

[...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e

educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método, podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação [...] (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

O autor também ressalta que a fala possui um papel fundamental na organização das funções psicológicas superiores, pois o desenvolvimento ganha um novo ritmo quando a criança começa a falar tendo em vista que: “Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento” (VIGOTSKI, 2007, p. 12). Ressalta também que:

[...] a fala, além de facilitar a efetiva manipulação de objetos pela criança, controla, também, o comportamento da própria criança. Assim, com a ajuda da fala, as crianças, diferentemente dos macacos, adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento (VIGOTSKI, 2007, p. 15).

No que se refere à linguagem Vigotski (2008) afirma que ela, além de ser uma expressão do conhecimento e do pensamento, é também um meio indispensável para o aprendizado e a reflexão sobre o mundo e focou nos processos históricos, sociais e culturais que direcionam o desenvolvimento cognitivo da criança, que acontece de forma colaborativa (VIGOTSKI, 2009). Isso significa que familiares, professores, colegas mais desenvolvidos, dentre outros, podem e devem auxiliar na aprendizagem infantil (VIGOTSKI, 1998; PAPALIA; FELDMAN, 2013; ACAMPORA; ACAMPORA, 2017; LEFRANÇOIS, 2019). No que se refere à aprendizagem na escola Vigotski (2010) defende que o professor é um importante mediador da criança, atuando como um agente propulsor do seu desenvolvimento. Para isso é importante uma organização curricular mediada, onde o docente auxilia o aluno na apropriação de conceitos, mediando sua relação com os objetos de conhecimento.

A Psicologia Sócio-Histórica, além de enfatizar a importância da interação social, também enfatiza a participação da atividade simbólica para o desenvolvimento aprendizagem humanos. Para Vigotski (2007), os símbolos organizam e produzem novos comportamentos nos sujeitos, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo. A simbologia é construída por meio do uso de instrumentos e signos que, aliados à atividade prática na interação com o objeto e com outra pessoa, corroborando para que mude a forma como a criança se relaciona com o meio, produzindo novas aprendizagens.

Vigotski (1999) concebe então o ser humano com o um ser cognoscente, que atua de forma ativa, social e histórica, Bock, Furtado e Teixeira (2019) acrescentam que ele também reconhece a sociedade como uma produção histórica dos homens que, através do trabalho constroem sua materialidade e que é: “[...] fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a Psicologia (BOCK, 2015, p. 24).

Assim, é possível compreender que Vigotski (2007) propôs uma Psicologia compromissada com os problemas históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, preocupando-se em produzir conhecimento que tivesse relevância científica e educativa, fazendo com que adquirisse uma ampla aplicabilidade para diversas áreas do conhecimento e problemáticas e, dentre elas, Gonçalves (2017) inclui a Educação Musical, que tem se apresentado predominantemente de uma forma dualista e

escolarizada, dissociando a Música da Educação e também ambas separadas da vida.

Entretanto, para a Psicologia Sócio-Histórica essa dicotomia não existe, uma vez que a Música é a própria vida e ela está na Educação. A perspectiva vigotskiana oferece então subsídios importantes para que possamos repensar a Educação Musical fazendo a proposição de outros fundamentos epistemológicos, metodológicos, educativos e estéticos, tal como discutiremos no tópico seguinte.

5. REPENSANDO A EDUCAÇÃO MUSICAL A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

De acordo com Gonçalves (2017) a Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski é um importante aporte teórico para que possamos repensar a Educação Musical, tomando como base a unidade educação-música. Isso significa conceber a música a educação como inseparáveis, pois parte-se do pressuposto de que não existe essa dicotomia. O autor também argumenta que é necessária a conscientização de que o ensino da música não deve ser restrito aos muros da escola física, pois não há como desvincular a atividade musical da vida social.

Desenvolver práticas pedagógicas musicais com base na Perspectiva Sócio-Histórica é então unir o que comumente os educadores musicais separam: a unidade música-educação. Trabalhar com essa perspectiva monista é pensar em aulas que não sejam mais pautadas na simples repetição de livros e atividades que já estão internalizadas pelos professores como sendo algo pronto e engessado no ensino musical (GONÇALVES; REZENDE, 2017). Abandonar esses métodos pedagógicos tecnicistas e passivos e assumir o desafio de estimular a zona de desenvolvimento proximal da criança, despertando o seu interesse pela música e explorar atividades que incluam aspectos históricos e culturais do educando. Nesse sentido, Vigotski (2008) releva que: “[...] Com o auxílio de uma outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento [...]” (p. 129).

Além disso, também é preciso estimular a imaginação e a criatividade do educando em vista que ele não é apenas um reprodutor passivo daquilo que lhe é transmitido pelo professor, buscando incentivá-lo a: inventar, imaginar, vivenciar, improvisar e reproduzir musicalmente, além de explorar o sentimento estético-musical, valiosos instrumentos para o desenvolvimento da aprendizagem musical (VIGOTSKI, 2014; GONÇALVES, 2017; GONÇALVES; PEDERIVA, 2019).

Pederiva e Gonçalves (2018) acrescentam que pensar em uma Educação Musical vigotskiana é trabalhar com o desenvolvimento musical das pessoas explorando o que os autores intitulam de “funções musicais superiores”, que são: conscientes, voluntárias e intencionais. Isso implica em:

[...] lidar com uma educação musical imanente, materialista, dialética. Isto é, não idealizada, não padronizada em nenhum âmbito. Nesse sentido, não se almeja aqui padronizar nem a didática, nem o ensino, nem o professor e muito menos os estudantes. [...] Spinoza demonstra filosoficamente que o corpo é capaz de diversas coisas que desconhecemos. Podemos afirmar, assim, com toda a segurança que, do ponto de vista musical, ninguém sabe ao certo do que nossos corpos são capazes de realizar. É por isso que, dentre outras coisas, intentamos esboçar aqui uma didática da educação musical possível e por isso mesmo, necessária (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018, p. 336).

Outra contribuição legada por Vigotski (2010) para o ensino da música é a necessidade de abdicar da concepção naturalizante do desenvolvimento humano, reflexo do sistema educacional europeu, que

concebe o aluno como um ser passivo, subestimando a sua experiência pessoal e toma como fundamento a concepção de que ele não sabe nada diante da figura do mestre detentor de todo o conhecimento. O autor orienta que: “[...] no processo educacional a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno, mas o próprio aluno se eduque” (VIGOTSKI, 2010, p. 64).

Vigotski (2008) também ressalta que o professor, ao promover a aprendizagem da criança, não deve voltar-se para as suas deficiências e se voltar para os seus pontos fortes, direcionando-a a aprender aquilo que ela ainda não pode fazer sozinha, mas que conseguirá fazê-lo com a ajuda de outra pessoa mais desenvolvida, onde: “[. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã [...]” (p. 129).

Já Gonçalves (2017) ressalta que os educadores musicais podem desenvolver práticas de ensino embasadas na perspectiva Sócio-Histórica visando proporcionar o desenvolvimento global de seus educandos, onde irão atuar como organizadores do espaço musical educativo. Para isso, é necessário que ele leve em consideração as experiências musicais sociais, históricas e culturais do aprendente, que são únicas para cada pessoa. O autor defende que tal postura humanizadora é imprescindível diante do corriqueiro preconceito musical ainda presente em muitas aulas de música.

Um dos motivos pelos quais o educador musical deve levar em consideração as experiências do seu aluno deve-se ao fato de Vigotski (2007) ressaltar que a aprendizagem tem início antes mesmo de ele adentrar na escola e ter contato com o ensino sistematizado. Gonçalves (2017) acrescenta que as experiências sócio-musicais têm origem antes mesmo do nascimento do aprendente e são elas que lhe possibilitam a criação musical, a prática musical com o outro e então a internalização das funções psicológicas musicais superiores, citando como exemplo: uma imaginação, uma memória e um gesto musicais.

Gonçalves (2017) também apresenta um posicionamento crítico em relação as práticas pedagógicas musicais qualificadas por ele como etapistas, burguesas e padronizadoras, propondo que elas sejam abdicadas e substituídas por uma Educação Musical que leva em conta o sujeito aprendente, levando em consideração os aspectos histórico-culturais. Além disso, se apropriando do conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento proximal, é possível que o educador musical potencialize a aprendizagem da criança, colocando-a para aprender de forma interativa com um colega mais experiente. Tal interação proporciona ganhos consideráveis para todos os envolvidos, pois a experiência de cada um contribui com dicas e direcionamentos diante dos desafios e obstáculos inerentes ao processo de aprendizagem musical, corroborando para a superação do paradigma educacional escolarizado, onde o professor é colocado na posição de detentor do saber absoluto.

Outra contribuição importante de Vigotski (2010) é o olhar crítico em relação ao modelo avaliativo educacional alicerçado nos olhares quantitativo e evolucionista pelo qual os educadores musicais têm baseado a sua prática. Gonçalves (2017) complementa exemplificando que muitos professores esperam que seus alunos alcancem um virtuoso resultado musical, atribuindo uma nota baixa aqueles que não atingirem determinado patamares previamente estabelecidos. Ao apropriar-se da perspectiva vigotskiana, o educador irá conceber práticas de ensino que levem em consideração não apenas o desenvolvimento atual, mas também todo o processo que está em andamento, organizando e planejando suas aulas contemplando a especificidades de cada educando.

Gonçalves (2017) acredita que muitos desses impasses presentes na educação musical são reflexo de uma formação deficitária, onde não costuma ser enfatizada a importância de o professor atentar de forma mais cuidadosa para o desenvolvimento do seu educando, deixando de lado o “pronto”, o tradicional e explorar outros tipos de atividades, propondo projetos musicais mais desafiadores, que corroborem para a promoção da sua autonomia de ação e pensamento, onde o docente assume o compromisso pedagógico de contribuir para o desenvolvimento da musicalidade dos seus alunos.

Também é importante ressaltar que a proposição de um olhar diferenciado do aluno por parte do

educador musical, especialmente com aqueles que possuem algum tipo de deficiência, não significa que eles devem ser vistos como coitados, dignos de “pena”, pois de acordo com Vigotski (1998) o fato de um sujeito aprender de forma diferente dos demais não significa que eles devam ser categorizados como “menos desenvolvidos” devendo o educador se comprometer em atender as especificidades educativas do seu aluno, tendo em vista que as pessoas com deficiência podem sim desenvolver a sua musicalidade, tal como defende Louro (2012).

Duarte (2015) é outro educador que partilha da concepção vigotskiana de uma Educação Musical fundamentada na unidade educação-música e cita exemplos de como é possível encontrar de forma dialética como: razão e emoção; intelecto e sentimento, quantidade e qualidade; objetividade e subjetividade; individualidade e coletividade; preservação do existente e criação do novo; disciplina e espontaneidade, etc. O educador então argumenta que essas dicotomias são coisas inseparáveis, tendo em vista que a Educação Musical trabalha todos esses aspectos ao mesmo tempo, pois além de desenvolver o intelecto do ponto de vista lógico-matemático, trabalha também aspectos como: pulsação, andamento, divisão rítmica, etc., e também aspectos afetivos, como sentimentos mais elevados do aluno. Isso significa que a música também possui o potencial de auxiliar o sujeito a desenvolver a sua subjetividade afetiva, partindo do pressuposto vigotskiano de que a experiência emocional não nasce prontamente com ele, mas se desenvolve e ganha forma a partir das suas interações com o meio.

Pensar numa Educação Musical com base na unidade educação música também se justifica porque o ser humano só se desenvolve de forma global e não fragmentada e por isso o educador precisa auxiliar o seu educando a ter contato com músicas cada vez mais elaboradas, que irão corroborar para o desenvolvimento integral do aluno. Também é imprescindível que o educador, a partir de um olhar crítico e reflexivo se questione em relação a predominante concepção da música como algo inato e de que alguns sujeitos já nascem dotados de talentos para determinadas atividades musicais, como por exemplo, para o canto (DUARTE, 2015).

Em sua teoria Sócio-Histórica, Vigotski (2010) sempre questionou esse pressuposto de que existe um talento natural do organismo humano, ideia presente em diversos campos da Pedagogia, que dissociava dois sistemas educativos: um para os educandos categorizados como “talentosos” e outro para os considerados “médios” ou comuns, pois se acreditava que a aprendizagem do primeiro grupo sempre seria superior a do segundo. Todavia, o autor retifica essa concepção afirmando que: “[...] não existe nenhuma diferença de princípio entre uma e outra categoria de pessoas e deve-se tratar-se antes na elaboração de um sistema pedagógico único [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 361). No que se refere ao ensino da música, especialmente do canto, ele faz algumas considerações valiosas, ao difundir o argumento de que:

[...] No que concerne à educação da voz, ganha cada vez mais raiz a opinião de que toda pessoa é dotada desde o nascimento de uma voz ideal, que encerra possibilidades que superam em muito as mais elevadas conquistas da arte vocal. A garganta humana normalmente constituída é o maior instrumento musical do mundo, se nós todos falamos com vozes horríveis isto se deve exclusivamente ao fato de que nós, graças ao grito, à respiração incorretamente colocada e às condições do desenvolvimento do vestuário, nós como que estragamos a voz que primordialmente nos foi dada. E as pessoas mais talentosas em termos de voz não são aquelas que inicialmente foram dotadas da melhor voz, mas aquelas que por acaso conseguiram conservá-la. [...] Um dia a voz humana atingirá tal perfeição musical que todas as nossas concepções sobre a linguagem dos anjos ficarão muito para trás (VIGOTSKI, 2010, p. 361-362).

Ainda em relação ao olhar crítico de Vigotski (2010) a essa concepção de talento inato do ser humano o autor afirma que, apesar de ser uma discussão que ainda está longe de ser resolvida, é possível a aplicação prática de uma educação geral, orientando que os educadores podem partir do pressuposto de que todas as pessoas possuem a capacidade de aprender, reconhecendo também a existência de: “[...] grandiosas potencialidades criadoras do ser humano e, assim, dispor e orientar as suas interferências educativas de modo a desenvolver e preservar tais potencialidades [...]” (p. 363). Isso significa que ele acreditava que todos os seres humanos possuem dentro de si possibilidades artísticas criadoras, que podem ser desenvolvidas em suas especificidades pelos educadores, propondo a discussão sobre o talento de uma forma diferente, sustentando que:

[...] não se deve perguntar porque umas pessoas têm mais talentos, mas por que outras têm menos talento, uma vez que um alto grau de talento original do ser humano é, segundo tudo indica, um fato básico em todos os campos do psiquismo e, conseqüentemente, são passíveis de explicação os casos de diminuição e perda de talento. Por ora, pode-se falar disso apenas como hipótese científica, se bem que fortemente apoiada em uma série de fatos. Entretanto, se isso for estabelecido como uma coisa inabalada, perante a pedagogia irão revelar-se possibilidades sumariamente amplas e o problema da preservação do talento criador da criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 362).

Outra questão importante é que, tomar como base a ênfase de Vigotski (2009) na importância das interações sociais para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, o educador musical necessita operacionalizar mais práticas pedagógicas coletivas e também procurar ultrapassar paradigmas competitivos, onde é comum o educando se comparar com seus pares imaginando que sua aprendizagem só será significativa se ela for superior à dos seus colegas, como se ele precisasse ultrapassá-los. Isso muitas das vezes está enraizado no contexto artístico como consequência da crença de que existem pessoas que já nascem dotadas de talentos inatos.

Duarte (2015) também ressalta a importância da disciplina na Educação Musical, ressaltando que pensar em uma aprendizagem em foco equivale a projetar a construção de uma casa sem um alicerce seguro. Por isso é importante pensar em um processo de aprendizagem que leve em conta as experiências do educando, contemplando as suas dimensões sociais, históricas e culturais ao invés da concepção naturalizante e evolutiva e atentando para não reproduzir a falsa contraposição referente ao que seria a reprodução de uma música já existente e reprodução de uma nova, como também abdicando da contraposição entre qualidade e quantidade, como se fossem coisas opostas, pois na verdade o qualitativo depende do quantitativo e este último, por sua vez, possui um caráter qualitativo.

Diante disso, pensar numa nova didática para o desenvolvimento da musicalidade tomando como base o aporte da Psicologia Sócio-Histórica é, de acordo com Pederiva e Gonçalves (2018), repensar as atuais formulações de processos didático-pedagógicos e caminhar numa proposta didática que leva em consideração a unidade educação-música, no intuito de fomentar uma Educação Musical humanizadora, contemplando as dimensões das experiências individuais do educando, incluindo as intelecto-afetivas, sociais, históricas e culturais, pautadas na vivência da percepção, da expressão e da criação musicais.

Nesse sentido, concebem a ideia de uma musicalidade cultural como uma função psicológica superior, que não se restringe apenas ao comportamento do ser humano, mas o pressupõe. Os autores exemplificam que alguns tipos dessa função psicológica superior são: a memória musical, o pensamento musical, a atenção musical voluntária, etc. Tais funções são concebidas como perpassadas pela consciência e se traduzem como componentes estruturais do comportamento humano (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018).

Assim, longe de trazer soluções prontas para os desafios da Educação Musical contemporânea, Pederiva e Gonçalves (2018) propõem a reflexão de que as práticas pedagógicas musicais possam levar em consideração os pressupostos vigotskianos, ao compreender” [...] a vida, a ciência e a arte, incluindo a pedagogia, dentre muitas outras áreas, como um fluxo histórico dinâmico e incessante [...]” (p. 335). Isso implica ainda em considerar que cada educando é uma unidade personalidade social-meio, o que desemboca na impossibilidade de conceber uma prática educativa-musical que sirva para todos os alunos em diferentes situações, principalmente as suas experiências e a sua unidade afetivo-cognitiva e é a partir dessa postura respeitosa por parte do pedagogo musical, o aluno se autoriza enquanto sujeito aprendente e poderá desenvolver de forma autônoma a sua musicalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, reforçamos o argumento de Pederiva e Gonçalves (2018) nosso intuito com essa proposta de repensar a Educação Musical na escola a partir das contribuições da Psicologia Sócio-Histórica não tem a pretensão de apresentar uma receita ou respostas prontas que venham a solucionar todos os impasses teóricos e práticos inerentes às práticas educativo-musicais, e muito menos de pretender trazer uma verdade absoluta do que venha a ser uma didática específica da Educação Musical de cunho vigotskiano. Temos consciência de que o que discutimos aqui consiste apenas numa possibilidade, dentre muitas outras que podem ser implementadas, de uma “Didática da Educação Musical Histórico-Cultural”, (tal como denominam os autores supracitados), cujo intuito é reverberar em práticas educativo-musicais mais humanas, que contemplem a integralidade do aluno em todos os seus aspectos constituintes, especialmente suas experiências e sua unidade afetivo-cognitiva.

Reforçamos ainda a necessidade de mais pesquisas sobre essa discussão, tendo em vista que ainda é muito reduzida a quantidade de publicações brasileiras que discutam as contribuições de Lev Vigotski para a Educação Musical tomando como base a unidade educação-música como centro de sua discussão, especialmente em pesquisas de campo, uma vez que a predominância é daquelas de cunho teórico-bibliográfico.

REFERÊNCIAS

ABREU, T. X. **Música e Educação Escolar**: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical. 2018, 236 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018. Disponível em: . Acesso em 28 Jul. 2020.

ACAMPORA, B.; ACAMPORA, B. **Psicopedagogia institucional**: guia teórico e prático. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento acadêmico. São Paulo: Atlas, 2009.

BOCK, A. M. B. A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015, p. 21-46.

BENJAMIN, W. Novas teses sobre o conceito de história. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. 5ª ed. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 222-232.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 15ª ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUARTE, N. **Educação musical e pedagogia histórico-crítica**. 44 min. e 20 segs. 2016. Disponível em: . Acesso em: 31 Jul. 2020.

FIGUEIREDO, S. L. F. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. **Revista A Música na Escola**. São Paulo, sv. s., São Paulo, 2012, p. 85-87. Disponível em: . Acesso em 04 Jul. 2020.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre a música e educação. São Paulo: Unesp, 2005.

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GONÇALVES, A. C. A. B. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski**: a unidade educação-música. 2017, 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: . Acesso em 23 Jul. 2020.

GONÇALVES, A. C. A. B.; REZENDE, M. S. Educação musical na perspectiva histórico-cultural: quando musicalidade e música se entrelaçam na vivência do indivíduo no mundo social. In: PEDERIVA, P. L. M.; PAULA, T. R.; NASCIMENTO, D. L. (Orgs.). **O Ato Estético**: conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural. Curitiba: CRV, 2017, p.

17-38.

GONÇALVES, A. C. A. B.; PEDERIVA, P. L. M. A Unidade educação-música: educação musical na teoria histórico-cultural. **Caderno Cedex**. CampinasSP, v. 39, n. 107, Abr. 2019, p. 19-30. Disponível em: . Acesso em 28 Jul. 2020.

KAMLER, B.; THOMSON, P. Trabalhando com literaturas. In: SOMEKH; B.; LEWIN, C. (Orgs.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 45-55.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem**: o que o professor disse. 6ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. et. al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

LORENZETTI, M. A. G. **Formar-se e ser formador**: rotas formativas musicais de religiosos no contexto católico brasileiro na perspectiva da sociologia da educação musical e da vida cotidiana. 2019, 236 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Acesso em: . Acesso em 27 Jul. 2020.

LOURO, V. S. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São José dos Campos: Estúdio dois, 2012.

MATEIRO, T; ILARI, B (org.). **Pedagogias em educação musical, série educação musical**. Curitiba: IBPEX, 2011.

MORENO, M. R.; BRANCO, A. M. Desenvolvimento das significações em si de crianças na perspectiva dialógico-cultural. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 19, n. 4, p. 599-610, Dez. 2014. Disponível em: . Acesso em 16 Abr. 2020.

NOGUEIRA, A.G.A. T. **Práticas de canto em grupo em uma comunidade religiosa em Anápolis**. 2012, f. Monografia (Licenciatura em Música), Universidade Aberta do Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: . Acesso em 27 Jul. 2020.

PALES, I. M. C; SOUZA, S. S. O. A Música, o Desenvolvimento Infantil e a Teoria de Vigotski. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL e II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Anais do Seminário Geopráxis**. Vitória da Conquista BA, v. 6, n. 6, Out. 2017, p. 1754-1768. Disponível em: . Acesso em 28 Jul. 2020.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PEDERIVA, P. L. M.; GONÇALVES, A. C. A. B. Educação musical na perspectiva histórico-cultural: uma didática para o desenvolvimento da musicalidade. **Obutchénie – Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia MG, v. 2, n. 2, Ago. 2018, p. 314-338. Disponível em: . Acesso em 31 Jul. 2020.

QUEIROZ, L. R. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**. São Paulo, v. 20, n. 29, Mar. 2012, p. 23-38. Disponível em: . Acesso em 27 Jul. 2020.

RATNER, C. **A Psicologia sócio-histórica de Vigotski**: aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artmed, 1995.

RIBEIRO, M. A. T.; MARTINS, M. H. M.; LIMA, J. M. A Pesquisa em base de dados: como fazer?

In: LANG, C. E. et al. **Metodologias**: pesquisas em saúde, clínica e práticas psicológicas. Maceió: Edufal, 2015, p. 61-83.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para a síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**. São Carlos, v. 11, n. 1, Fev. 2007, p. 83-89. Disponível em: . Acesso em 04 Abr. 2020.

SOUZA, J. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da ABEM**, São Paulo, v. 22, n. 33, Ago. 2014, p. 109-120. Disponível em: . Acesso em 27 Jul. 2020.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

VALSINER, J. **Fundamentos da psicologia cultural**: mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VAN DER VER, R.; VALSINER, J. Vigotski como filósofo da ciência. **Pesquisas e Práticas Sociais**. São João Del-Rei, v. 8, n. 2, Dez. 2013, p. 143-147. Acesso em: . Acesso em 12 Jul. 2020.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **O Desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Teoria e método em psicologia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A Formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A Construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Imaginação e a arte na infância**. São Paulo: Relógio D'Água, 2009.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16ª ed. São Paulo: Ícone, 2018.

ZANANDREA, R. A. **O Canto e a música no contexto ritual da liturgia na igreja católica**: Desafios para a formação de agentes na Diocese de Vacaria/RS. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2009. Disponível em: . Acesso em 27 Jul. 2020.

***AUTOR:**

Anderson Pereira Santos. Licenciado em Música – Ênfase em Canto pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Aluno de Canto Erudito pela Escola Técnica de Artes (E.T.A). Especializando em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Tiradentes (UNIT). Possui experiência em educação musical de crianças e adultos, abrangendo: canto coral, flauta doce, teoria musical básica, e ensaios em coros artísticos e religiosos em MaceióAL. E-mail: andersonmusik30@gmail.com

****COAUTOR:**

Rodrigo da Silva Almeida. Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário Tiradentes (UNIT). Mestrando em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP), na linha de pesquisa: Saúde, Clínica e Práticas Psicológicas, integrante do grupo de pesquisa: Processos Educacionais e Desenvolvimento Humano (CNPq), do Instituto de Psicologia (IP), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Especializando em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Tiradentes (UNIT). E-mail: rodrigoalmeidapsi@gmail.com