

Educação musical na perspectiva histórico-cultural: uma didática para o desenvolvimento da musicalidade

Music education in the historical-cultural perspective: a didactic for
the development of musicality

Patrícia Lima Martins Pederiva¹

Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves²

RESUMO

O presente texto busca compartilhar reflexões e práticas pedagógicas em educação musical alicerçadas na Psicologia Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski. Nele apresentamos formulações de processos didático-pedagógicos específicos em música orientados para o desenvolvimento da musicalidade, relativos à atividade musical e ao conhecimento nessa atividade educativa que se fundamentam nos pressupostos epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural. Busca-se desta maneira, contribuir com as discussões existentes no âmbito acadêmico e com o compartilhamento de conhecimentos constituídos até aqui e caminhar para uma didática específica em educação musical de base histórico-cultural.

Palavras-chave: Educação musical. Perspectiva histórico-cultural. Didática específica em música. Atividade musical. Desenvolvimento da musicalidade.

ABSTRACT

The present text seeks to share reflections and pedagogical practices in musical education based on the Historical-Cultural Psychology of Lev Semionovich Vigotski. In it we present formulations of specific didactic-pedagogical processes in music oriented to the development of the musicality, related to musical activity and to the knowledge in this educational activity that are based on the epistemological assumptions of the Historical-Cultural Theory. In this way, it contributes to the existing discussions in the academic field and with the sharing of knowledge constituted up to now and to move towards a specific didactic in musical education of historical-cultural basis.

Keywords: Music education. Historical-cultural perspective. Specific didactics in music. Musical activity. Development of the musicality.

1 Educação Musical em bases histórico-culturais

Toda e qualquer processo educativo encontra-se enraizado em modos de pensar o ser humano e sua conduta. Assim, para organizar uma didática

¹ Patrícia L. M. Pederiva. Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília. Email: pat.pederiva@gmail.com

² Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves. Mestre em Música; Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail: augustocharan.unb@gmail.com

específica em educação musical é preciso ter clareza sobre quais são os fundamentos em educação que alicerçam essa prática. Isso implica, também, em ter clareza sobre as concepções e os alicerces epistemológicos que engendram os modos de pensar a atividade musical. Assim, conceitos como educação, o papel do professor, da figura do estudante, música e o que deve abranger este campo como atividade educativa, entre outros, permeiam a todo instante a organização de uma didática específica em música.

Entende-se como ponto de partida para uma a organização de uma didática específica da atividade musical na perspectiva que se quer alicerçá-la, ou seja, na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, da música como atividade educativa, que: **educação musical na perspectiva histórico-cultural é: o processo de organização do espaço educativo intencionalmente estruturado em uma prática colaborativa, para trocas de experiências, em meio à vivências de percepções, compreensões, emoções, expressões e criações musicais que criam condições de possibilidade para o desenvolvimento da musicalidade de pessoas musicais histórico-culturalmente constituídas, por meio de um processo educativo de aprofundamento consciente e da possibilidade de autorregulação do comportamento musical.**

Para compreender melhor o conceito de educação musical nessas bases, ou seja, de uma prática educativa em música alicerçada na perspectiva histórico-cultural, faz-se necessário o seu entendimento como **unidade educação-música** (GONÇALVES, 2017).

A unidade dialética educação-música, enquanto educação do desenvolvimento da musicalidade humana, cristalizada na atividade musical educativa que pode se dar em qualquer ambiente social, na teoria histórico-cultural de Vigotski, engloba as problemáticas que estão imbuídas na arte da música: **experiência musical, vivência musical, criação musical, imaginação musical, combinação musical, reprodução musical, emoção musical e sentimento estético-musical, catarse musical**, etc. (GONÇALVES, 2017, p. 245, grifos do original).

Essa unidade implica em conceber a educação na atividade musical e a música na atividade educativa. A educação que há na atividade musical nos

convida a compreendê-la dentro dos parâmetros dessa teoria pelo olhar do desenvolvimento humano em suas possibilidades, que deve ter como premissa que todas as pessoas são musicais e podem se desenvolver musicalmente. A música que há na atividade educativa sugere-nos a organização de vivências musicais expressivas, criadoras, perceptivas, compreensivas e emocionais em música, para a autorregulação da conduta musical.

O trabalho educativo em música, nessas bases, prevê como essência de sua prática, a possibilidade pedagógica de organização de um processo que leve a novas formas de conduta do comportamento musical, por meio da ação em música, da transformação e do desenvolvimento da musicalidade.

A primeira premissa para o trabalho pedagógico em educação musical implicado com o desenvolvimento da musicalidade das pessoas deve pautar-se na experiência, pois, “o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber.” A educação exige um aprendizado, não apenas do campo da percepção, mas também da reação. “Acima de tudo, educar significa estabelecer novas reações, elaborar novas formas de conduta” (VIGOTSKI 2003, p.76). Para o autor:

Toda educação tem inevitavelmente um caráter social (...) o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência. Para o organismo, só é real o vínculo que ocorreu em sua experiência pessoal. Por isso, a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico. Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência. (VIGOTSKI, 2003, p.75)

Uma educação musical de caráter histórico-cultural é àquela que organiza a experiência musical do aluno no ambiente educativo transformando seu comportamento musical, criando condições de possibilidade para o seu desenvolvimento, ou seja, o surgimento de algo novo no comportamento. (VIGOTSKI, 1995; 1996).

O desenvolvimento da musicalidade humana, ou seja, do comportamento musical, engloba as reações musicais hereditárias, somadas à experiência pessoal, às experiências musicais de caráter histórico e às experiências musicais de caráter social. Em outras palavras, à medida que a criança se desenvolve na

sociedade humana, os reflexos musicais incondicionados (genéticos) se tornam condicionados e se forjam através do outro, do social, enfim, da cultura. Isso nos habilita a dizer, pelo olhar da teoria que nos alicerça, que toda função psicológica musical superior (escuta voluntária ou atenta, memória e imaginação, musical, etc.) historicamente, origina-se de uma relação social entre pessoas antes de a internalizarmos intrapsicologicamente. Neste momento, queremos explicitar que conceber uma didática específica da educação musical calcada na teoria histórico-cultural é primar pela ética no sentido mais estrito do termo, a saber: defender a conduta e o sentimento de alteridade para com as experiências musicais do outro que nos constitui musicalmente.

A **experiência musical pessoal**, em primeiro lugar, como princípio e como material musical, deve alicerçar o ambiente educativo musical para que ele seja expresso e reelaborado por cada pessoa que a traz. A experiência pessoal precisa ser vivenciada de modo consciente no contexto educativo, e de modo compartilhado. Educar é criar condições para a consciência do e no mundo, inclusive do mundo interno, emocional e autoconsciente. No caso da atividade musical, isso quer dizer, da consciência social do signo sonoro musical, impregnado de sentidos e significados vivenciados histórico-culturalmente.

Nesse processo, é necessário convidar os estudantes para a expressão, criação e para o compartilhamento das experiências sonoro-musicais vividas na dimensão da personalidade. Todos ensinando e aprendendo juntos, ampliando suas vivências e desenvolvendo-se mutuamente, de modo colaborativo.

Quando se é convidado a expressar e criar experiências musicais com base na vivência particular, a pessoa tem que organizá-la intelecto-afetivamente, expressá-la, compartilhá-la e combiná-la de modo estruturado. Desse modo, criam-se condições de possibilidades para adentrar a estrutura musical, engendrando, no processo educativo, uma autoconsciência sobre ela, tanto de seu aspecto externo (consciência social), quanto interno, subjetivo (autoconsciência). Isso envolve recordar sonoridades dos espaços passados e perceber o mundo sonoro presente, de cotidianos vividos, canções preferidas, sonoridades percebidas, exploradas, timbres das coisas com as quais se convive, sonoridades

do próprio corpo, etc. Envolve acesso à memória afetiva, expressão e criação. Estes são materiais ao alcance de qualquer educador para o trabalho educativo com a música. O professor organiza o ambiente para essas vivências. Os estudantes se autodeterminam, se autoeducam nesse processo.

A **experiência musical social** é outro princípio e material educativo para o desenvolvimento da musicalidade. Engloba expressões e criações musicais de diferentes estilos, culturas e sociedades. Materiais sonoros, timbres, instrumentos, diferentes modos de organização e expressão musical. Como seres essencialmente sociais que somos (SPINOZA, 2007, p. 205), nossa experiência cotidiana é permeada por relações humanas, experiências sociais e culturais que constituem nossas musicalidades. É no campo das vivências, em experiências educativas permeadas por trocas colaborativas, que se pode ampliá-las para promover o desenvolvimento musical.

Ainda que o professor, afirma Vigotski (2003), não tenha o poder absoluto em influenciar diretamente o aluno, em sua influência indireta, ele é onipotente, pelo meio social. “O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca (...) o professor, através da modificação do meio, vai educando a criança” (VIGOTSKI, 2003, p.76).

Todos possuem condição de compartilhar algo de sua experiência musical social. Para isso, o espaço tem que ser organizado pelo professor, que não é o centro ou a causa do processo educativo, mas, parte importante dele, considerando o respeito a todas as formas de expressão e criação musicais, sem preconceito a nenhum estilo cristalizado engendrado na cultura (PEQUENO; BARROS, 2015). Cada experiência musical de caráter social compartilhada traz a possibilidade de compreender sua essência, sua estrutura, sua função, seus sentidos sociais, estéticos, emocionais, suas configurações rítmicas, os materiais que fazem parte de suas composições, etc. A riqueza do processo está ancorada na diversidade das experiências sociais. Nisso, cada estudante tem a possibilidade de olhar para além de sua experiência pessoal, de ampliar o horizonte de suas vivências musicais, de aprender com outros modos de experienciar a atividade musical. Essa ampliação para outros ambientes musicais, para que se percebam novas possibilidades em relação à atividade em música, para além de si, por meio

de outrem, mas que também se volta para si mesmo, cria condições para o desenvolvimento e autoconsciência musical.

O meio é tão importante que o professor “só age como tal quando, distanciando-se, incita a atuação das poderosas forças do meio, as dirige e as obriga a servir à educação” (VIGOTSKI, 2003, p. 77). Organizar experiências é pôr em ação essas forças, essas potências.

E, por fim, é necessário que a **experiência musical historicamente constituída** faça parte do processo educativo da atividade musical voltado para o desenvolvimento de musicalidades. Isso envolve a organização de atividades educativas em música para a compreensão, apreciação, percepção, expressão e criação de música de tempos históricos diversos, que podem ser acessados em sua estrutura rítmica, tímbrica, melódica, de intencionalidade emocional, entre outras coisas. Requer a vivência criadora, ativa dos estudantes, intelecto-afetiva, indivíduo-social. A experiência musical historicamente constituída pode ser acessada por meio de gravações, pela televisão, rádio, cinema, internet, mídias sociais, experiências intergeracionais, etc.

É preciso que se organize o espaço educativo no intuito de experienciar estruturas musicais historicamente localizadas e transformações musicais ao longo do tempo e de compreender possibilidades expressivas e criadoras em diferentes épocas, tempos e espaços. Em outros termos, é necessário compreender que a música, como qualquer arte, é essencialmente atemporal (podemos nos emocionar com músicas de variados contextos sociais e períodos históricos distintos) e é o “social em nós” (VIGOTSKI, 1999, p. 315). A história e a cultura nos constituem como seres humanos que somos (VIGOTSKI, 1995; 1996). Isto quer dizer que não nascemos humanos, ou seja, nos tornamos seres culturais tão somente por meio da cultura, que é puro processo histórico. Nessa direção, deve-se olhar para além de nossa experiência pessoal para compreendermos a nós mesmos. Assim, em uma relação dialética (contraditória) somos dependentes do outro para sobreviver. Mas, ao mesmo tempo é o outro que possibilita, inclusive, a consolidação da personalidade musical, única em cada indivíduo, aqui entendido como a menor unidade social.

Assim, a organização do espaço educativo-musical deve prezar pelo compartilhamento de experiências pessoais, estéticas, emocionais, sociais e históricas, de modo colaborativo. Educação, além do aprofundamento e internalização da consciência social, é enriquecimento, ampliação social histórica e cultural. Em síntese, a educação é a própria vida e “**só a vida educa**” (VIGOTSKI, 2010, p. 456, grifos nossos)³. Se, em um mesmo ambiente educativo, temos diferentes e diversificadas experiências musicais de cunho pessoal, ao compartilhá-las, já iniciamos o processo de ampliação histórica-emocional-estético-psicológica-humana das experiências musicais.

2 Compartilhando experiências: atividades para o desenvolvimento da musicalidade

Algumas atividades educativas em música podem ser organizadas no sentido de vivenciar de modo consciente as experiências musicais pessoais, sociais e históricas de estudantes, que vivenciam um processo educativo em música. Descreveremos algumas delas aqui, que foram pensadas a partir dos estudos na perspectiva histórico-cultural, no campo da arte, da estética, e, mais especificamente da música, para que esse caminho didático possa materializar-se. Tais atividades têm sido desenvolvidas, nos últimos dez anos, no campo da reeducação⁴ musical de estudantes de pedagogia e de especialistas em música, no Departamento de Métodos e Técnicas/Artes da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A disciplina em que o trabalho educativo acontece é

³ Vale dizer que Jan Amos Comenius constituiu uma “Didática Magna” estabelecendo uma relação de identidade entre a didática e a vida (COMENIUS, 2011). De acordo com Piaget (2010, p. 30), “Comênio defendia seu projeto universalista e suas consequências radicalmente democráticas, com as concepções de um sistema escolar único, obrigando as classes superiores a promover a educação para os jovens do povo. O profundo caráter democrático da reforma comeniana é um dos principais motivos de sua fama. Isso explica porque Comênio está entre os precursores da pedagogia soviética”.

⁴ De acordo com Vigotski (2010, p.77) em seu sentido científico e pedagógico, o termo educação só pode ser direcionado adequadamente à infância, período mais dramático da vida humana. Pois, para a criança, tudo é educação — uma vez que ela ainda não pensa de forma conceitual, lógica ou crítica para poder decidir acerca de si mesma ou de sua própria conduta frente ao mundo desafiador. Além disso, para a criança, tudo é novo. A criança passa pelas primeiras experiências sem nenhum histórico anterior para autoguiá-la. Daí a importância primordial do outro (desde a tenra infância) para mostrar o caminho da vida, do desenvolvimento e da humanidade. Reeducação é um termo aplicado aos adultos. Em suma, adulto não se educa (VIGOTSKI, 2010, p. 77). Mas, se reeduca: ensina-lhe outra língua, outra forma de se comportar, de pensar, etc.

denominada “Fundamentos da Linguagem Musical na Educação”.

Reiteramos que nesse processo, o professor deve atuar na organização do espaço educativo em música para que as atividades aconteçam de modo compartilhado entre os alunos. Ele não precisa ser o depositário de todo o conhecimento musical acumulado histórico-culturalmente, e nem se guiar pelo “ensino direto” (VIGOTSKI, 2010), tão criticado pelo pensador bielorrusso. Precisa, de modo consciente, de acordo com sua intencionalidade educativa, dispor o espaço para o fortalecimento das relações sociais entre as pessoas participantes no processo de desenvolvimento de suas musicalidades para a troca colaborativa, colocando em movimento as experiências musicais de seu grupo.

Assim, descreveremos algumas possibilidades dessas atividades, intencionalmente organizadas para o desenvolvimento da musicalidade de pessoas e de educadores musicais histórico-culturais, que, em nosso entender, podem ser consideradas como uma didática específica da música conforme os princípios estabelecidos por essa perspectiva. São atividades que podem ser ampliadas, aprofundadas, e desdobradas a partir da necessidade de cada contexto.

A intencionalidade pedagógica dessas atividades consiste em, por meio de vivências musicais ancoradas em diversas experiências em um trabalho pedagógico compartilhado, se possa guiar o desenvolvimento musical dos educandos. Durante esse processo, os participantes costumam tomar consciência de suas próprias musicalidades e da de outros, que são constituídas em uma unidade social, passando a ter autoconsciência sobre seus comportamentos musicais e a regulá-los para sua vivência cultural. Na realidade, nesse processo, existe uma consciência musical social externa que é internalizada pelo indivíduo e ele passa a se relacionar musicalmente consigo mesmo do mesmo modo que as pessoas se relacionam com ele. Nesse sentido, a autoconsciência musical nada mais é do que a consciência musical social internalizada pelo indivíduo. Este é um princípio didático abrangente e se realiza dentro ou fora das instituições escolares. Ao mesmo tempo, o educador musical deve se perguntar: como o estudante deve se comportar musicalmente consigo mesmo? Pois, tudo o que se

faz dentro ou fora de aula, é elemento de internalização cultural por parte do aluno.

2.1 Experiência musical

Trata-se de, em um primeiro momento, fazer o levantamento do que as pessoas que estão no processo educativo entendem por experiências musicais. Esse momento pode ser registrado em papel, para ser revisitado, lido e compartilhado ao final do processo. Em geral, muitas pessoas não reconhecem possuir essas experiências, por entenderem o conceito de uma forma escolarizada, como algo que só possui quem passou por um processo formal de escolarização.

Em um segundo momento, solicita-se que as pessoas do grupo façam uma roda e cantem alguma música e que o restante do grupo que conhecer a canção, também a acompanhe vocalmente e, também, vocal e corporalmente, as sonoridades que fazem parte daquele estilo.

Se, por exemplo, a canção escolhida for um samba, pede-se que as pessoas compartilhem as sonoridades dos instrumentos que fazem parte dele. Assim, são expressas cuícas, chocalhos, bumbos, etc. Tudo por meio do corpo. Disso, tem-se a oportunidade de demonstrar para o grupo que todas as pessoas, como seres culturais que são, possuem experiências musicais diversas ao longo de suas vidas e que elas provêm de diferentes dimensões, individuais, sociais e históricas e, que tais experiências representam a diversidade humana e a riqueza de musicalidades que podem ser compartilhadas em processos educativos intencionalmente organizados, serem elevadas a infinitas potências. Ou seja, não é somente quem passou por um processo formal de escolarização é que pode ser considerado musical. Todos os seres humanos, independentemente de gênero, classe social, idade, escolarização, ou qualquer outra coisa, é, como ser humano cultural, musical. Trata-se de uma condição ontológica. (PEDERIVA; TUNES, 2013). Dessa forma, todos têm direito ao desenvolvimento da musicalidade nos processos educativos. Principalmente, no âmbito da escola pública, em que muitos estudantes são de classes sociais desfavorecidas, em que o ato de educar é, também e essencialmente, um ato político de emancipação.

Em um último momento desse encontro, pede-se que se façam dois círculos,

que denominamos como “círculo de experiências,” com pessoas umas de frente para as outras (a depender da quantidade de pessoas). No círculo interno, as pessoas se voltam para fora, para ficar de frente, uma com outra pessoa, do círculo externo. O círculo interno não se movimenta. O círculo externo gira em sentido horário, passando por cada pessoa do círculo interno, frente a frente. Cada pessoa que girar, terá um minuto para falar de suas experiências musicais desde a infância com a outra pessoa a sua frente. Assim também procederá a pessoa do círculo interno. Ou seja, todos compartilham com todos as suas experiências musicais. Nesse processo de troca, amplia-se o conceito de experiência musical, reconhecem-se outras experiências musicais que não se levavam em conta como tal até então, ou, relembram-se experiências musicais já esquecidas. Nesse autorreconhecimento da musicalidade, já se cria uma consciência sobre ela, ampliando-a. Isso em meio a processos relacionais, sem a centralidade do professor.

2.2 Consciência sonora

O processo educativo em música envolve o desenvolvimento de uma consciência frente ao mundo sonoro. Isso significa que o espaço deve ser organizado para a percepção e para a escuta de diversas fontes sonoras desde a mais próxima de todo ser humano, o seu próprio corpo. Com essa intencionalidade, solicita-se que os estudantes fechem os olhos e ouçam (sem especificar o que). Após, pede-se que eles falem sobre o que ouviram. Depois, repete-se a atividade convidando-os, de modo atento, a escutar sons do próprio corpo como, por exemplo, a respiração, sons ambientes e também a perceber sons mais distantes. Desse modo, exemplifica-se a diferença entre escuta casual e intencional.

A escuta casual é aquela que realizamos a todo instante em nossas vidas. Muitos sons nos chegam pelo ouvido, e, a não ser que bloqueemos o canal auditivo ou, que estejamos completamente desatentos aos sons à nossa volta, ouvimos e percebemos sons a todo o momento. A escuta atenta e intencional, voluntária,

consciente, é que é objeto da educação musical. É essa escuta que deve fazer parte de um processo educativo em música. Volta-se para o som buscando vivenciá-lo em todas as suas possibilidades, de modo ativo. Por meio da escuta atenta em que todo o corpo é afetado pelo som, é que vamos ampliando o repertório de sonoridades de cada contexto, com suas peculiaridades tímbricas específicas, criando consciência sobre eles.

Compreendemos que a escuta intencional é uma função psicológica musical superior por se dar na cultura, por ser um fenômeno psíquico central, voluntário, intencional e consciente (VIGOTSKI, 1995; 1996). Esta função psicológico-musical superior é um dos principais materiais de trabalho de uma didática específica da educação musical de cunho histórico-cultural por ser um dos fios condutores de todo o processo de desenvolvimento da musicalidade humana. Muito embora, todas as funções psicológicas musicais superiores: escuta atenta ou voluntária, memória musical, imaginação musical, pensamento musical, etc., sejam fundamentais e perfaçam uma unidade. E por isso mesmo, quando uma função musical superior se desenvolve, todas se desenvolverão ou se alguma dessas funções se dissocia no psiquismo, todas se desagregarão. Queremos dizer que as funções musicais psicológicas superiores (como todas as funções psicológicas superiores) não são blocos monolíticos que se isolam. Muito pelo contrário. Elas são interdependentes e biossocialmente conectadas.

Sugerimos alguns jogos que podem compor as atividades dessa aula, para ampliação de vivências com a intencionalidade anteriormente descrita. São eles:

2.2.1 Cabra-cega sonora

O grupo esconde um objeto na sala. Depois, escolhe um som que represente “aproximação sonora” do objeto (palmas, por exemplo), e distanciamento (pés, por exemplo) do objeto. Uma pessoa vendada, após a explicação de como o jogo funciona, tem que se guiar por estes sons previamente significados pelo grupo.

i. Jogo dos pares sonoros

Dividir a turma em dois grupos iguais. Cada grupo escolhe um som. De olhos fechados começam a circular pela sala e tentam se reconhecer e encontrar pelo som escolhido. Repetem mais duas vezes o jogo. Divide-se a turma em quatro grupos e, depois, em pares de pessoas, aumentando a dificuldade de reconhecimento dos sons, já que mais sons serão expressos ao mesmo tempo.

Uma didática específica da educação musical de cunho histórico-cultural deve propor desafios que possam implicar no desenvolvimento musical dos educandos. Sem desafios, não há promoção de novas experiências radicais porque sem obstáculos, a experiência musical se reduz e pode, inclusive, cessar o seu desenvolvimento, em determinados casos.

ii. Caminho sonoro

Montar um percurso sonoro em que alguém vendado tem que obedecer a “comandos” sonoros diversificados para ir a direções diferentes (cima, baixo, esquerda, direita, etc).

Todos estes jogos intencionam sair da centralidade da consciência visual e exercitar o ato de guiar-se pelos sons, demonstrando que possuímos outras formas de estar no mundo e nos guiarmos nele de modo consciente. Isto também abre um leque de possibilidades para, por meio da ampliação de materiais sonoros, exercemos a criação musical.

2.3 Música e criação musical

Educar musicalmente envolve o exercício de processos criativos com os materiais sonoros. Nessa aula, o objetivo é questionar conceitos de música hegemônicos. Pretende-se demonstrar que existem múltiplos conceitos sobre música e que no processo educativo da atividade musical, a criação tem um papel central e que todos podem organizar “textos musicais”.

Historicamente, a criação foi uma condição *sine qua non* para a sobrevivência de nossa espécie (VIGOTSKI, 2009). Este autor advoga que se não combinássemos os elementos da realidade objetiva, estaríamos fadados a

permanecer no passado. Criamos, isto é um fato indubitável. A criação artística nos constitui como seres humanos (VIGOTSKI, 2009). O autor assegura que a criação pressupõe a liberdade (VIGOTSKI, 2009, p. 117). Por isso mesmo, a didática musical que propomos aqui deve se alicerçar na liberdade de imaginação e criação musicais.

O objetivo da criação musical no processo educativo não é o de formar futuros músicos ou supostos “gênios musicais”, mas, o de desenvolver essa dimensão no âmbito da musicalidade, sem a qual, ela pode restringir-se apenas a imitação e reprodução de técnicas por si mesmas.

Vídeos sugeridos: 4’33. Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?source=hp&ei=qI8NW5L7HML4wgSGvYmoAw&q=4%2733+jhon+cage+yputube&oq=4%2733+jhon+cage+yputube&gs_l=p>

2.4 Corporeidade Musical- criação e expressão musicais com sonoridades do corpo

Toda expressão corporal é essencialmente uma expressão musical e vice-versa. Todo nosso corpo e mente são musicais (PEDERIVA; TUNES, 2013; GONÇALVES, 2017). O corpo pensa e se move musicalmente. Todo som afeta simultaneamente a mente e o corpo. Por isso, não há som que afete o corpo sem afetar a mente e vice-versa. Ainda que, conforme Spinoza (2007), filósofo racionalista do século XVII que influenciou o pensamento de Vigotski, a mente seja objeto ou ideia do corpo (SPINOZA, 2007).

O corpo é o nosso primeiro instrumento para a comunicação sonora com o mundo social. A experimentação do corpo como fonte sonora para sua expressão e para a combinação e produção musical tem sido explorada por vários grupos musicais contemporâneos. No Brasil, o grupo paulista Barbatuques, e o grupo brasileiro Batucadeiros, formado por crianças e adolescentes, por meio da percussão corporal, tem ganhado o reconhecimento nacional em termos de música e educação e prêmios internacionais como *performers* (AMORIM, 2016). Ao conhecer as potencialidades expressivas musicais do corpo, os instrumentos alheios a ele assumem a função de ferramenta cultural-sonora, como um

prolongamento do próprio corpo. Então, uma educação musical que considere o corpo como fonte primeira e essencial, permite descobertas expressivas que constituem a essência da comunicação humana na dimensão de sua musicalidade (PEDERIVA; TUNES, 2013).

Assim, num primeiro momento, nessa aula, cortam-se garrafas pet ao meio que assumem a função de amplificadores sonoros. Solicita-se que os estudantes ouçam os sons do próprio corpo e, em seguida, do corpo dos colegas. Depois, pede-se que esses sons sejam expressos com a voz, já como um exercício de expressão vocal, de memória musical e de tradução das sonoridades por meio da voz. Inclusive, neste momento, os estudantes têm a possibilidade de tomar consciência sobre a especificidade tímbrica⁵ de voz de cada pessoa, o que, simultaneamente, a singulariza dentre tantas vozes do e no mundo social e particulariza a voz do outro. Outro que nos precede e que nos forja até o último instante de nossas existências, de acordo com a teoria histórico-cultural.

Em um segundo momento solicita-se que os estudantes explorem as possibilidades sonoras de seu corpo (mãos, pés, pernas, etc.) e, em grupo, organizem “textos sonoros”, ou seja, componham músicas.

Vídeo sugerido: *En el vientre materno* 8/11 da *National Geographic* (<https://www.youtube.com/watch?v=-Xz7AbvEcbQ>)

2.5 Paisagem sonora

Paisagem sonora, de acordo com Schafer (1977, p. 23), é “qualquer campo de estudo acústico”. Composições musicais, programas de rádio, ambientes acústicos, sonoridades dos lugares em espaços e tempos diferenciados fazem parte dessas paisagens.

Desse modo, as paisagens sonoras são materiais riquíssimos e inesgotáveis para os processos educativos em educação musical. Por meio delas, podemos adentrar uma infinidade de sonoridades que caracterizam os diferentes ambientes e que engendram os sons da cultura.

⁵ O timbre é, segundo Bohumil (1996, pp. 11-12), um dos parâmetros sonoros da música ocidental, etc.

2.5.1 Túnel Sonoro

Fazer um túnel humano com sons de determinados contextos, em que as pessoas passam por dentro do túnel experienciando a audição desses sons que são feitas por quem está fora do túnel (KATER, 2016).

Apresentar uma paisagem sonora de um determinado contexto. Primeiramente com todo o grupo. Por exemplo, um campo de futebol. Convida-se aos participantes a expressarem-se pelo corpo, incluindo a voz, com sonoridades existentes nesse espaço. São sonoridades que constituem a paisagem sonora nesse contexto. Nós as vivenciamos em diversos momentos e situações, de diferentes formas. Nós os temos gravados em nossas memórias por sermos seres histórico-culturais. No processo pedagógico, os acessamos, expressamos, recriamos e os organizamos em forma de música.

Depois, pede-se que a turma divida-se em grupos e que criem suas próprias paisagens sonoras para apresentar para a turma. Deve-se, então, explorar a característica sonora de cada contexto escolhido pelos grupos. As perguntas que fazem parte do exercício são: Quais sonoridades caracterizam esse espaço? Após a apresentação, a turma deve reconhecer o contexto da paisagem sonora, os sons que o compõem e, discutir como reconheceram a paisagem sonora.

Vídeos sugeridos:

- a. “FOLI (there is no movement without rhythm) original version by Thomas Roebers and Floris Leeuwenberg”.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IVPLIuBy9CY>

- b. HUMAN's Musics” - A film by Yann Arthus-Bertrand / Composed by Armand Amar.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uog4eCZTUX4>

2.6 Criação e expressão musicais com materiais da natureza⁶

Solicita-se que a turma busque, fora de sala de aula, materiais da

⁶ A educação no geral e a educação musical em particular ainda são bastante antropocêntricas. Partem do pressuposto que podemos nos educar em função do professor ou que este é a única causa do desenvolvimento do aluno. A teoria histórico-cultural de Vigotski, alicerçada pelo cosmocentrismo de Spinoza (2007), permite admitir que também aprendemos musicalmente com a natureza e que esta é a fonte de tudo e de todas as coisas que possam existir na realidade objetiva e no mundo social.

natureza. Depois, em sala, pede-se que cada um explore as possibilidades sonoras de cada material. Em um terceiro momento, uma pessoa do grupo tem os olhos vendados. Outra pessoa lhe leva às mãos algum desses materiais coletados. A pessoa, pelo toque, tem que expressar com a boca, o som que imagina que o material produza. Depois, nomeia o material. E, por último, pode explorar ainda de olhos vendados, as sonoridades possíveis do objeto. Logo após, pode conferir de olhos abertos, tanto o material, quanto o objeto em mãos. A atividade pode ser repetida inúmeras vezes com diversos estudantes. A pessoa que levou o objeto por último pode ficar no lugar da pessoa vendada, enquanto outra leva um novo material às mãos do novo participante. Após, convida-se os estudantes a realizar uma atividade de criação musical com os objetos recolhidos e explorados. Objetiva-se, com essa atividade, demonstrar que as músicas, nas diversas culturas, antes de serem instrumentos musicais convencionais, são materiais sonoros, e que podem ser explorados em criações musicais. Com essas atividades intenciona-se ampliar a vivência das possibilidades sonoras dos objetos, passando a vê-los como possíveis objetos musicais. O propósito então é que se compreenda musicalmente o mundo em sua concretude sonora.

Vídeos sugeridos:

- a. “Músico inventa instrumentos musicais com sons da natureza”

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WKA1psOpeaI>>.

- b. “Orquestra de vegetais em Viena”

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HjXJkEEWNHY&t=8s>>.

2.7 “Desinstitucionalização” dos instrumentos musicais: expressões e criações musicais com materiais do cotidiano

Inicia-se a aula colocando um instrumento, que pode ser um violão no centro de uma roda de pessoas. Combina-se com algum aluno para que ele anote as reações dos colegas, tanto verbais, quanto corporais. Pede-se para que alguém toque o violão. Alguns alunos o fazem a partir do modo que aprenderam (clássico, popular). Depois, solicita-se que a pessoa que tocou o instrumento o passe para

outra, e assim por diante, até que a maior parte das pessoas na roda tenha participado. Alguns vão se negar a ação. Outros expressarão susto, medo, vergonha, enquanto outros irão afirmar que não sabem tocar.

Então, pega-se o violão e sopra-se no orifício dele, ou bate-se com a mão em suas madeira, etc., demonstrando que temos representações culturais hegemônicas sobre o ato de tocar um instrumento, mas que, antes de ser um instrumento musical, este é um pedaço de madeira, ou metal, ou de outros materiais com cordas ou orifícios etc., e que em processos educativos, principalmente com crianças, a exploração dos materiais com suas possibilidades sonoras, expressivas e criadoras deve anteceder qualquer processo de técnica institucionalizada.

Em continuidade, busca-se instaurar uma reflexão que os objetos a nossa volta, como objetos de processos educativos, devem ser explorados por suas possibilidades de ação. Como exemplo, pode-se demonstrar, por meio de uma porta, que, antes de ser utilizada para essa função, ela é um pedaço de madeira e, que, até que se verifique essa função específica, ela pode ser explorada em seus materiais que podem servir para outras funções. Quer dizer, na cultura humana, as coisas podem ter variadas funções. Não é como o escorpião que tem o ferrão para ferrar, ou a baleia que tem nadadeiras para nadar. O ser humano usa suas mãos para teclar, capinar, tocar um instrumento musical, etc. Isto é, porque é um ser cultural. Assim, a exploração do uso dos materiais deve inaugurar as práticas educativas em música, antes de qualquer ensino de técnica específica.

Por último, coloca-se uma cadeira no centro da roda. Esta deve ser apresentada como o novo “instrumento musical” da turma. Solicita-se que diversas pessoas produzam diferentes sons da cadeira, sem repetir sons feitos anteriormente. Ampliam-se as possibilidades sonoras do material, por parte dos estudantes, que antes concebiam apenas como uma “cadeira” e, que agora, assume a função de um objeto sonoro que pode ser incorporado a criações musicais.

Vídeos sugeridos:

a. “Garoto faz percussão em máquina de lavar roupa”.

Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=EaMvCPS8HFc> >

- b. “Mulheres Vunuatu fazem música com a água” . Disponível em>:
<<https://www.facebook.com/qterapeutico/videos/1251537491577502/>>
- c. “Hermeto Pascoal- Música na lagoa”. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=06Qm-Z5OsHw>>

2.8 Construção de instrumento e Histórias sonorizadas

Nesse encontro, solicita-se que os participantes pesquisem (desde aulas anteriores), sites e/ou outras fontes de construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis. Todos têm que levar seus instrumentos já prontos desde casa, partilhá-los em suas possibilidades sonoras, modos de construção, e falar sobre a pesquisa. Alguns a realizam na internet. Outros consultam familiares, por vezes, acessando histórias em relação a instrumentos de outras gerações, outros, ainda, pesquisam em livros, ou inventam seu próprio instrumento.

Depois, sugere-se que a turma se divida em três tipos de grupo. O primeiro cria uma história e faz a sonoplastia desta com esses instrumentos. O segundo cria uma história em que os sons sejam parte integrante desta, como uma “história cantada”. O terceiro cria uma composição musical com os instrumentos.

Vídeos sugeridos:

- a. “Catadores de lixo criam orquestra com instrumentos de objetos reciclados”
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=06Qm-Z5OsHw>
- b. “A invenção dos instrumentos pelo Uakti”
Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=N9RPgSVHMc4>”
- c. “A casa do mestre André”
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d77q8JxSLJA>
- d. “Instrumentos musicais com recicláveis”
Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=04IH9oone18>>

2.9 Estilos musicais/ Preconceito e educação estética

Nessa aula, pede-se que os participantes cantem um refrão de uma música de determinado estilo musical que eles escolham. Explora-se a estrutura da

música. Sua característica rítmica, melódica, sonoridade de instrumentos, etc. Depois, pede-se que se cante uma canção de roda, como por exemplo, o “peixe-vivo”. Conversa-se sobre sua estrutura. Em seguida, escolhem-se cinco estilos, como por exemplo, rock, rap, reggae, samba, baião, etc. Solicita-se então, que cada grupo transforme a estrutura da canção para os diferentes estilos.

Trata-se de um exercício que objetiva que os estudantes possam exercitar suas musicalidades que vivem como seres sociais, e que os fazem ter elementos para adentrar, compreender, sentir, estruturar e reestruturar diferentes músicas, sem, necessariamente, ter um conhecimento teórico formal ou técnico a respeito.

Para educadores musicais, isso assume a importância de estes verificarem outras fontes e materiais para a organização de suas aulas. Além disso, preconiza que processos educativos em música devem considerar todas as formas de expressão musical, que, devem fazer parte dos diferentes contextos educativos, prezando pelo respeito às diferenças (PEQUENO; BARROS, 2015). Ou seja, existem “comunidades vitais” (VIGOTSKI, 1995), que são culturais locais, mas existe a cultura humana (como um todo). Os estudantes, que são humanos, tem o direito de conhecerem músicas de outras comunidades vitais ou culturais específicas pelo mundo afora. Para crianças, é uma experiência que possibilita a vivência de mundos sonoros por meio dos efeitos criados e da imaginação.

Outra atividade que intenciona adentrar estruturas musicais funciona do seguinte modo: primeiramente distribuem-se para os estudantes, pedaços de um metro aproximadamente de papel higiênico. Colocam-se músicas de diferentes partes do mundo para eles ouvirem e dançarem com os pedaços de papel (chinesa, africana, caribenha, etc.). Os alunos devem falar sobre quais as características da música (melodia, como o ritmo se comporta, instrumentos peculiares, etc.). Os estudantes devem adivinhar de que parte do mundo pertence a manifestação musical ouvida e porquê (quais as características sonoras que a denunciam como sendo de um determinado lugar). Trata-se de um exercício de análise musical inicial. Depois, os participantes devem escolher um desses lugares e criar uma música com esses elementos.

O nó humano musical é outra atividade em que todos ficam em pé na sala. Um participante canta o refrão de uma música preferida. Todos do grupo que

conhecerem a música devem cantar também. Essa pessoa, assim que tocar na mão de outra, enquanto anda pela sala, deve parar de cantar e a pessoa que foi tocada inicia a sua música. À medida que mais pessoas forem tocadas e começarem a cantar, de mãos dadas, passam por baixo das mãos de alguém, giram e ficam de costas, etc., tentando formar um nó humano. Intenciona-se demonstrar a diversidade e a riqueza das músicas e gostos musicais e que, repertórios são compartilhados social e culturalmente.

Vídeos sugeridos:

a. “Como são criados os efeitos sonoros nos filmes”

< <https://www.youtube.com/watch?v=ljS06TYzfag> >

b. “*Así se hacen los efectos de foley increíble*”

<https://www.youtube.com/watch?v=oyRHH3RP3V4>

2.10 Registro sonoro

A intencionalidade educativa nesse encontro centra-se nas possibilidades de registro de sons, a partir da criação de signos sonoros pelos próprios participantes. Objetiva-se demonstrar possibilidades, para além de partituras convencionais, de uma materialidade dos sons em sua forma grafada. Signos e ferramentas culturais fazem a mediação do ser humano com o meio em quaisquer atividades. Contudo, devemos distinguir e caracterizar os signos das ferramentas. Estas são uma extensão material do corpo (instrumento musical, martelo, avião, etc.) e àquelas, são uma extensão imaterial da mente (fala oral, fala escrita, palavra, gráficos musicais, etc.).

Mas, o que é organizar esse espaço musical? Tal qual o professor jardineiro defendido por Vigotski (2010, p. 65-66), ele vai utilizar o meio musical a seu favor. Como? Primeiramente, horizontalizando a relação pedagógico-musical, validando as experiências musicais. Este organizador deve rechaçar o “ensino direto” (VIGOTSKI, 2010) musical ou a “educação bancária” (FREIRE, 1987) musical. Ou seja, o professor não ensina música. E o que é não ensinar música? É não lecionar música de forma direta e bancária. É ter em mente que o aluno não é uma tábua rasa musical. É levar em consideração que os alunos trazem consigo

experiências que inclusive podem ser compartilhadas ao professor. Ou seja, em uma didática musical de perspectiva histórico-cultural, não existe ninguém melhor ou pior musicalmente do que ninguém. Existem pessoas que se desenvolvem musicalmente de diferentes modos e em um tempo próprio que muitas vezes não se compactua com o tempo imposto pela pelas instituições escolares amparadas pela “mente” ou “lógica escolarizada” (ILLICH, 1985).

Faz-se uma roda. Inicia-se a atividade colocando diversos instrumentos musicais, inclusive convencionais, no centro da roda. Então, pede-se para que os estudantes explorem suas sonoridades e escolham apenas um instrumento. Solicita-se que apenas um estudante demonstre a sonoridade de seu instrumento.

Pede-se para que três estudantes se dirijam à frente, e “desenhem” o som do mesmo, cada qual a sua maneira. Pergunta-se: o que os estudantes “desenharam”? Entra-se numa discussão sobre o que é o signo musical, para que serve, e como ele pode ser utilizado no processo educativo, entendendo-se que ele é um apoio à memória e a comunicação, em processos criadores em música, em composições.

Não há certo ou errado nesse processo (até porque cada estudante terá um encontro único com sonoridades, uma vivência que como tal, é sempre singular à pessoa). Como espaço de experimentação, todas as formas criadas devem ser respeitadas e consideradas como legítimas. Cada signo sonoro criado tem um sentido e um significado para seu criador. Este, apenas, deve fazer um glossário de seus sons, para que outros possam compreendê-lo. Isso tem sido feito por diversos compositores na música do século XX e na música contemporânea, em espaços educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade.

Vídeos sugeridos:

a. Fantasia 2000 - "5th Symphony" . Disponível em:

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nMnlxYkZKaU>>

b. “Bach, Toccata and Fugue in D minor, organ” . Disponível em:

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ipzR9bhei_o>

3 Conclusão

Por meio das reflexões a atividades anteriormente explicitadas, procuramos organizar um caminho didático em educação musical de perspectiva histórico-cultural de base vigotskiana, ou seja, uma didática específica da atividade musical como prática educativa, voltada para o desenvolvimento da musicalidade das pessoas, em suas dimensões das experiências individuais (intelecto-afetivas), sociais, histórica e culturais, pautado na vivência da percepção, da expressão e da criação musicais. Ou seja, trata-se de uma educação musical humanizadora.

Depreende-se de Pederiva e Tunes (2013), que a musicalidade cultural é uma função psicológica superior e por isso, constitui não apenas o comportamento do ser humano, como o pressupõe. Sendo assim, ressaltamos que a memória musical, o pensamento musical, a atenção musical voluntária, dentre outros aspectos, são funções psicológicas superiores que se dão perpassadas pela consciência humana que, para Vigotski (1995; 1996), se traduz no componente estrutural do comportamento. A atividade musical educativa é permeada dessas funções musicais psicológicas superiores.

Gostaríamos de esclarecer e enfatizar que em momento algum propusemos um manual didático a ser seguido, apesar de termos demonstrado ao longo deste escrito, algumas contribuições oriundas da teoria histórico-cultural para a educação musical calcada na unidade dialética educação-música (GONÇALVES, 2017). Existem algumas razões para tal. Em primeiro lugar, estaríamos contradizendo a teoria histórico-cultural de Vigotski que, por se alicerçar na dialética, compreende a vida, a ciência e a arte, incluindo a pedagogia e a psicologia, dentre muitas outras áreas, como um fluxo histórico dinâmico e incessante. Em segundo lugar, como cada pessoa é uma unidade personalidade social-meio, seria impossível assegurarmos que uma prática educativo-musical possa ser idêntica à outra com diferentes pessoas e em diferentes ambientes e situações. Em terceiro lugar, não podemos garantir, como uma “receita”, que

seguindo tais princípios, possam ser solucionados todos os problemas teóricos e práticos que venham a aparecer nas diversas práticas educativo-musicais. Em quarto lugar, estamos cientes de que não trazemos a verdade absoluta do que venha a ser uma didática específica da educação musical de cunho histórico-cultural. Estamos convictos de que apresentamos **um modo** de didática musical oriunda dos princípios estabelecidos por Vigotski por acreditarmos que o autor soviético tenha muito a contribuir para uma área da didática que certamente ainda deve possuir dificuldades de todas as ordens, inclusive, de ordem teórica (epistemológica) e prática.

Estaremos satisfeitos se tivermos mostrado que outra didática da educação musical é possível, a saber: uma didática da **educação musical histórico-cultural** no sentido mais pleno do termo. Além disso, sentiremos com o dever cumprido caso tal didática da educação musical reverbere em práticas educativo-musicais mais humanas e que os indivíduos em todo o seu ser, em todas as suas experiências e em sua unidade afeto intelectual seja respeitado e que possa educar e desenvolver livremente a sua musicalidade.

Diante do que foi exposto até aqui, uma didática específica da educação musical de base histórico-cultural se justifica na medida em que auxilia a guiar o desenvolvimento musical das pessoas tendo como fundamento os princípios oriundos do pensamento de Vigotski. É, sobretudo, trabalhar com as funções musicais superiores: voluntárias, conscientes e intencionais. É 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 (2007) 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.

4 Referências

- AMORIM, R. R. S. de. *Batucadeiros: educação musical por meio da percussão corporal*. 2016. 179 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- BOHUMIL, M. *Teoria da Música*. 4. ed. rev. e ampl. Brasília, DF: Musimed, 1996.
- COMENIUS. A. *Didática Magna*. Aparelho crítico Marta Fattori. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 4.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GONÇALVES, A. C. A. B. *Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música*. 2017. xiii, 277 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- ILLICH, I. 1985 *Sociedade sem escolas*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KATER, C. X encontro regional sudeste da abem / iii encontro de educação musical do colégio pedro ii. Tema: Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical. Minicurso X – *A música da gente e a expressão de cada um* – Carlos Kater (USP). Rio de janeiro, 2016.
- PEDERIVA, P. L. M.; TUNES, E. Da atividade musical e sua expressão psicológica. Curitiba: *PRISMAS*, 2013.
- PEQUENO, S.; BARROS, D. Preconceito e Educação Estética na Educação Musical. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo (Orgs.). *A Escola e a Educação Estética*. Curitiba: CRV, 2015.
- PIAGET, J. *Jan Amos Comênio*. Trad. MARCONDES, Martha Aparecida S; MARCONDES, Pedro; MAZZETTO, Gino Marzio. MARCONDES, Martha Aparecida S; GASPARIN, João L (Orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- SCHAFER, R.M. *A afinação do mundo*. São Paulo: UNESP, 2001.
- SPINOZA, B. de. *Ética*. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. Edição bilíngüe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV*. Psicologia infantil. *Madrid*. Aprendizage, VISOR, 1995.
- _____. *Obras escogidas III*. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid. Aprendizage, VISOR, 1996
- _____. *La Psicología Pedagógica (Edição comentada)*. Porto Alegre: ARTMED, Editorial Progreso, 2003.

_____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo, Ática, 2009.

_____. *Psicologia pedagógica*. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *Psicologia da Arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Patrícia Lima Martins Pederiva

Licenciatura em Música pela Universidade de Brasília (1987); Especialização em Execução Musical pela Universidade de Brasília (2000); Mestrado em Educação (Ensino-aprendizagem) pela Universidade Católica de Brasília (2005); Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (2009/ Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico); Pós-Doutorado no *Departamento de Psicología Evolutiva y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España*; Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília; Professora do PPGE. Coordenadora do GEPPE- Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (Certificado pelo CNPq).

Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves

Técnico em Violão Erudito/Artes pelo Centro de Educação Profissional (CEP) – Escola de Música de Brasília (2007). É Licenciado em Educação Artística – Habilitação em Música pela Universidade de Brasília (2010). É Mestre em Música pela mesma instituição (2013). É Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (2017). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE) da Faculdade de Educação da UnB e pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas Afetos e Política do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (CEFOP) da Câmara dos Deputados de Brasília, Distrito Federal. Professor da Faculdade de Educação da UnB.

Recebido em Junho de 2018
Aprovado em Julho de 2018