

**Educação Musical Inclusiva e desenvolvimento humano: alguns aportes na perspectiva histórico-cultural**

**Inclusive musical education and human development: some contributions from the historical-cultural perspective**

Silvia Gomes Correia<sup>1</sup>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (Ifap)<sup>1</sup>

Recebido em: 9 de janeiro de 2024; Aceito em: 03 de fevereiro de 2024.

**Correspondência:** Silvia Gomes Correia, [silvia.correia@ifap.edu.br](mailto:silvia.correia@ifap.edu.br)

**Resumo:** No entendimento de que a arte é produto da história humana e uma atividade que possui especificidades, a abordagem histórico-cultural do autor russo Lev Vigotski (18966- 1934) permite compreender as possibilidades de vivência das emoções culturalmente constituídas. Este ensaio tem como objetivo refletirmos sobre o ensino de música na instrumentalidade educativa e as implicações das reações estéticas como desenvolvimento humano apreendidas culturalmente e referenciadas pela perspectiva histórico- cultural da psicologia.

**Palavras chave:** Educação musical, Desenvolvimento humano; Abordagem histórico cultural

**Abstract:** In the understanding that art is a product of human history and an activity that has specificities, the historical-cultural approach of the Russian author Lev Vigotski (18966- 1934) allows us to understand the possibilities of experiencing culturally constituted emotions. This essay aims to reflect on the teaching of music in educational instrumentality and the implications of aesthetic reactions as human development understood culturally and referenced by the historical-cultural perspective of psychology.

**Keywords:** Music education, Human development; Cultural historical approach

O presente artigo deriva de pesquisas que realizei durante meu doutoramento sobre a importância da atividade criadora em música na perspectiva de inclusão escolar com vistas às noções da relação estética que possam ser construídas e desenvolvidas numa abordagem histórico-cultural.

No atual cenário em que se discute políticas de inclusão escolar, a construção do “Pensamento e Linguagem” assinado por Lev Vigotski postula aspectos preponderantes sobre determinado encaminhamento de ações que possibilitam a análise e interpretação da realidade, tendo como questão de central, a relação entre o pensamento e a palavra.

No contexto da obra consta também com uma tarefa basilar na elaboração desse ensaio, situar o problema e a busca dos métodos de investigação na natureza dos estudos sobre pensamento e linguagem dentro do desenvolvimento de conceitos científicos e dos espontâneos de um sujeito dentro de suas especificidades e singularidades, sem perder de vista uma experiência estética coletiva.

Ao considerar a temporalidade na qual a psicologia ocupou nas investigações sobre o comportamento humano, Vigotski (2001) pondera que a questão do pensamento e da linguagem não foi tão investigada e que, com isso, se configura mais obscura no âmbito do pensamento e da linguagem. O autor postulou questões que propusessem formas de suplantar a dicotomia epistemológica que marcava a psicologia da época em que viveu. Esse fato reside na justificativa de que, para o autor, algumas funções particulares do ser humano foram mais consideradas para psicologia científica, ao passo que, os estudos sobre a relação interfuncional, bem como sua inserção numa estrutura integral parece ter sido desconsiderada como questões fulcrais para os pesquisadores dessa área.

Observa-se que no grau de menor importância atribuído ao problema das relações na psicologia, os reflexos e efeitos negativos que pousaram nas investigações sobre pensamento e linguagem. Desse modo, percebe-se uma compreensão histórica da produção científica que tende a conceber determinados conhecimentos produzidos de acordo com distintas abordagens de pesquisa.

Baseando-se nesse percurso histórico, no que diz respeito sobre os resultados das pesquisas que adentram a temática pensamento e linguagem, Vigotski (2001) assevera que, desde os períodos remotos ao contexto atual, as formas de se conduzir essa questão estiveram oscilando entre dois extremos: “entre a plena identificação e a plena fusão do pensamento com a palavra”, ou seja, entre a “plena separação e dissociação igualmente metafísica e absoluta” (p.2). Sob tal movimento em torno do eixo que se situam tais extremos, o psicólogo bielorrusso afirma que esses extremos sempre giraram em torno de uma esfera viciosa, conjectura que parece permanecer até os dias atuais.

No entendimento de que linguagem é um processo social, Vigotski (2000) ao tratar dessas questões que historicamente foram distorcidas ou desconsideradas pela psicologia científica, adverte sobre quem funde

o pensamento com a linguagem sem considerar a relação entre eles e precipitando em dirimir tais questões. Leva-se em conta, na perspectiva Vigotiskiana de que o pensamento humano reflete uma realidade na qual é por ele conceituada e que, dessa forma, pode-se elevar a comunicação humana.

Todavia, essas investigações tendem assumir uma importância vital quando determinadas correntes teóricas se propõem a discutir a relação entre pensamento e linguagem com clarificação dos métodos nos quais serão adotados e, se eles conduzirão a resolução dos problemas.

Como sustenta Vigotski (2001), as investigações sobre formações psicológicas suscitam a análise que pode assumir formas distintas. Na compreensão do autor russo, a teoria do pensamento e linguagem “ pode ser qualificada como análise que decompõe em unidades a totalidade complexa” (p.8).

Nessa perspectiva, Vigotski adota como fundamentos principais a concepção de ser humano como ser histórico e cultural, que se desenvolve por meio das relações sociais, e se constitui a partir das suas condições concretas e materiais de existência. A palavra nesse fundamento é considerada não a um objeto isolado qualquer, mas a todo um grupo ou toda uma classe de objetos no entendimento de que, “ cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização” (2001, p.9).

Sendo assim, a atividade desenvolvida pelo homem é sempre marcada por significados e uma análise por unidades desvela que existe uma relação dinâmica que configura como uma unidade dos processos em que o pensamento reflete “a realidade da consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata” (p.10). É uma linha argumentativa sobre processos afetivos e intelectuais. De tal maneira, Vigotski (2001) salienta que o significado da palavra numa concepção psicológica, tem de forma ampla “um ato de pensamento na verdadeira acepção do termo” (p.10). Por tal via, nos direcionamos para a seguinte questão: que contribuições dentro dessa concepção histórica de desenvolvimento humano no pensamento de Vigotski (2001) podem elucidar experiências estéticas e musicais na perspectiva da educação inclusiva? Acreditamos que a educação estética possui suas estruturas e intencionalidades pedagógicas, uma vez que as dimensões da linguagem e funções superiores sejam compreendidas na direção que aponta o teórico russo. Tais reflexões assinalo a seguir:

## **A música na escola dentro de uma perspectiva inclusiva: aspectos legais e reflexões na perspectiva histórica- cultural**

Desde 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), um conjunto de diretrizes políticas tem sido implementado para ampliar e garantir os direitos educacionais do público alvo da educação especial, constituído por pessoas com deficiência intelectual, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, com o objetivo de, entre outros aspectos, assegurar a inclusão escolar de alunos da educação especial pública, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação e aprendizagem, assim como a continuidade nos níveis mais elevados do ensino. Do mesmo modo, é proposto que a educação especial venha a ser transversal desde a educação infantil até a educação superior. Nessa política ainda se sublinha a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), a ser contemplado no contraturno, visando a garantir suporte educacional para a escolarização.

Na sincronidade com os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da Organização das Nações Unidas – à qual o Brasil aderiu e, em decorrência, promulgou o Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009) — referente ao propósito de buscar estabelecer a inclusão e a equidade por meio da educação, como base para um movimento capaz de transformar a sociedade, erradicando a pobreza, enfrentando a exclusão e situações de vulnerabilidade social, assim como as disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem (BRASIL, 2009).

Dentro dessa dinâmica, as redes de ensino como as universidades têm buscado desenvolver ações e propostas educativas para efetivar as orientações da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência — Lei n. 13.146 (BRASIL, 2015).

Temos as políticas educacionais como algo macro, mas uma dicotomia quando elas se “desdobram” na realidade educacional, sobretudo nas sérias iniciais da educação básica. No âmbito de compreendermos a relação efetiva entre o desenvolvimento do pensamento da criança e seu desenvolvimento social é necessário aprender sobre como ver a unidade entre comunicação e generalização. Imbricam-se nessa conjectura investigativa, as relações entre pensamento, palavra, generalização e comunicação que devem se constituírem como questão central da pesquisa que toma essas relações como premissas do desenvolvimento humano e por tal via, evidencia também que a arte cumpre um papel importante de consciência das nossas próprias emoções.

Ora, arte é produto da história humana e uma atividade que possui especificidades, a abordagem histórico-cultural permite compreender as possibilidades de vivência das emoções culturalmente constituídas. A arte materializa a sensibilidade humana que se transformou ao longo da história e, no plano individual, permite o refinamento da sensibilidade e da percepção, promovendo o desenvolvimento do sentido estético, num processo que depende da riqueza do mundo objetivo, das condições proporcionadas para a apropriação das objetivações humanas.

Nas postulações de Vigostsky , se assinalam as oportunidades de ampliação das funções mentais superiores, participando das elaborações do afeto e do intelecto do ser humano, como lembram Casarin e Castanho (2016). Esses autores destacam que ela possibilita à pessoa materializar e projetar os sentimentos no objeto artístico, o que a leva a compreender os sentimentos e aliviar tensões pela catarse. A obra de arte liga as emoções individuais aos significados sociais e se converte em ferramenta da sociedade; por isso, apesar do caráter único e inédito, o objeto artístico mantém sempre um vínculo com os referenciais sociais. Em decorrência, os autores concebem a educação estética como educação social, que está vinculada às possibilidades de desenvolvimento na cultura.

Como Saccomani (2016) enfatiza, o acervo histórico-cultural, que abarca arte, ciência, filosofia e política, existe como memória do gênero humano, e quando apropriado pelo indivíduo, passa a ser também memória individual. Por essa apropriação da atividade humana acumulada, o indivíduo reproduz o que existe, mas esse processo gera, ao mesmo tempo, contradições e perguntas, num movimento do pensamento que impulsiona a atividade criadora. Isso porque se, de um lado, o uso dos instrumentos culturais implica o atendimento a padrões e a reprodução de normas, de outro lado, ele gera novas possibilidades na atividade do sujeito.

Em linha semelhante, Medeiros (2017) salienta que, por meio da arte, tanto o artista como o apreciador entram num processo que une subjetividades e, desse modo, a arte é um fio condutor que possibilita a constituição de “novas reelaborações e compreensões entre sujeitos sobre a humanidade e a existência” (p.34). Tendo em conta a constituição cultural do homem e sua capacidade de criar, simbolizar e ressignificar as coisas, o autor considera que a arte, assim como a ciência, é responsável pela aquisição de conhecimentos e é indispensável para a formação humana.

Nesse conjunto de ideias de seguidores da abordagem histórico-cultural, vários trabalhos vêm focalizando questões do trabalho pedagógico e neles o processo de ensino-aprendizagem da música tem sido caracterizado como um processo de transmissão-recepção de conhecimentos, tanto nas escolas especializadas de música como nas escolas regulares. Esses trabalhos, que abordam concepções sobre música, musicalidade, produção artística, modos de aprender e ensinar música etc., assumem que a música tem um papel indispensável na formação do desenvolvimento psíquico e, particularmente, na ampliação da sensibilidade estética. A respeito dessa tendência, Barbosa (2019) chama atenção para o fato de que na incorporação da teoria de Vigotski para a EM, faz-se necessário aprofundar a compreensão de sua visão sobre a arte:

Autores e pesquisadores da área da EM afirmam que não é possível aprender música sem experiência musical, sem alguma vivência da música, que pode envolver ouvir, cantar, tocar ou compor. Com base na abordagem histórico-cultural, aponta que, embora a ampliação dessa experiência traga, sem dúvida, contribuições ao processo de escolarização de crianças, jovens e adultos da escola básica, permanecem problemas quanto à concepção e sentido do ensino da música e das atividades musicais.

Duarte (2016), por sua vez, defende que esse ensino seja concebido em termos de unidades dialéticas.

A educação musical, ela trabalha, no meu entender, aquilo que eu chamaria unidades dialéticas. Uma delas é a unidade dialética entre razão e emoção [...] ou entre intelecto e sentimento. A unidade dialética entre a quantidade e a qualidade, entre a objetividade e a subjetividade, entre o individual e o coletivo, entre a preservação do existente e a criação do novo, entre a disciplina e a espontaneidade. Isso para mencionar apenas algumas daquelas que me parecem ser as unidades que estão presentes na educação musical (DUARTE, 2016).

Entende pelo certo de uma educação inclusiva, que a ideia de educar no âmbito da música de que relação com o fenômeno sonoro não é algo que se estabeleça do ponto de vista do pragmatismo imediatista. A fruição e a apreciação estética são processos que culminam com elementos artísticos com os quais o sujeito se identifica.

A música na escola é uma instância de educação que requer vivência criativa, expressiva, interpretativa e apreciativa, no entendimento de que se configura como uma atividade essencial para o desenvolvimento do aluno. De acordo com Barbosa (2013), a música é considerada um dos sistemas simbólicos da humanidade, tem uma construção social, vinculada à cultura e à história, e é aprendida nas interações humanas. Por isso, o ensino- aprendizagem da música é um processo interativo, que implica intencionalidade da ação pedagógica. Desse ponto de vista expressar-se pela música não é algo natural e espontâneo, e definitivamente não depende de 'dom inato'.

Como afirmam Pederiva e Tunes (2013), a ampliação das possibilidades de desenvolvimento no contexto educativo depende da qualidade das experiências propiciadas e, nesse sentido, no ensino da expressão musical não cabe uma ação meramente reprodutora. É necessário realizar atividades que sejam provedoras de sentimentos estéticos. Para Pederiva (2017), o ato estético, dentro dos processos educativos, deve ser concebido como:

[...] aquele que orienta o desenvolvimento humano, por meio da imaginação e da criação cujos produtos materializados estão à nossa disposição nas mais diversas atividades e setores da existência humana. Não somente a arte, mas a ciência, as

tecnologias e todas as atividades educativas necessitam do ato estético. Por meio dela, em uma educação estética, temos a possibilidade de ampliar as nossas experiências pessoais, sociais e históricas. Nisso se constitui uma educação social (p.61).

Nos preceitos vigotskiano, os estudos de Schoereder (2011), defendem o desenvolvimento da linguagem musical que possa abarcar tanto a percepção e fruição da música, como a apropriação de modos de expressão musical. Contudo, como aponta Schoereder (2011), ainda verifica-se uma mecanização desse ensino, ao se orientar apenas para a sistematização de signos musicais. A exatidão na reprodução (de exercícios, trechos musicais, escalas, músicas completas) tende a ser tomada como condição indispensável na avaliação da aprendizagem, de maneira que, se o aluno não tocar exatamente aquilo que o professor ensinou, da mesma forma como ensinou, isso se torna indicação de que não houve aprendizagem. Assumindo uma posição bem diferente, a autora entende a música como um acontecimento vivo e dinâmico, que se processa e se atualiza a cada realização. Não se trata de um sistema fechado e inerte, com regras fixas e imutáveis. Sua aprendizagem pode ser pensada em termos de enunciado musical, numa concepção relacionada ao desenvolvimento da linguagem verbal, visto que é um acontecimento em que os sentidos e os valores se vinculam não apenas à materialidade sonora em si, mas também ao contexto situacional. Dessa perspectiva, um mesmo acontecimento musical pode ter significados diferentes em situações distintas.

Trata-se de internalizações próprias à educação escolar para uma transformação de ordem social e de um direito humano que defenda a educação inclusiva e musical com o ato de ensinar. Uma ação pedagógica referenciada nessa teoria pode ser pensada como uma educação que acontece na vida, pelo pressuposto de que os sujeitos se constituem num processo de humanidade e de relações sociais.

### **Considerações finais**

No tocante a educação musical inclusiva, tem sido recorrente somente o ensino de algum instrumento musical como forma de apreensão estética musical, o que é indiscutível sobre a importância desse ensino, tendo em vista

de que são inúmeras as suas contribuições. Entretanto, ainda é incipiente as discursões na seara do desenvolvimento da musicalidade por meio de vivências estéticas no contexto da educação básica. Desse modo, a importância sobre o objeto e o método de investigação como pontos cruciais para se delinear de modo claro, o problema a partir do qual o ser humano pode ser investigado em sua totalidade e dentro de unidade de análise que subjazem as relações nas quais ele se insere.

A temática aqui tratada é inesgotável e necessita de muitas pesquisas diante dos muitos desafios que se enfrentam na educação brasileira. Buscou-se, no entanto, refletir algumas dimensões da experiência estética versus educação musical, a investigação e os objetivos a serem alcançados na égide e no compromisso de compreender os atributos e os caminhos percorridos para formação social e cultural do sujeito, elementos substanciais para o fortalecimento no campo da Educação musical.

## Referências

1. BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Vigotski e psicologia da arte: horizontes para a educação musical. Cad. CEDES, v. 39, n. 107, p. 31-44, 2019.
2. BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéa Machado. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. Revista da ABEM, v. 20, n. 5, p. 35-44, 2008.
3. BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n.º 2.732 de 19 de agosto de 2008. Buscar inserir a formação específica na área de Educação Música através de alteração do artigo 26 da Lei 9.394/1996.
4. BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
5. BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE).
6. BRASIL. Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência.
7. BRASIL. Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
8. BRASIL. Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
9. BRASIL. Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

10. BRASIL. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação.
11. BRASIL. Lei nº 13.156 de 4 de agosto de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
12. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 134, n.248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833- 27.841.
13. BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.
14. CASARIN, Sonia; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Síndrome de Down e Arte: contribuições de Vigotski. Boletim Academia Paulista de Psicologia, v. 36, n. 90, pp. 31-47, 2016.
15. CORREIA, Silvia Gomes. Ensino da música na perspectiva inclusiva: Desafios para sua efetivação na educação básica. Tese de Doutorado, Universidade Metodista de Piracicaba, 2019.
16. COSTA, Fabiane Adela Tonetto. Formação de conceitos em crianças com necessidades especiais: contribuições da teoria histórico-cultural. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.
17. DEL BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11679/2008. Música em Perspectiva, Curitiba, v. 2, p. 110-134, 2009.
18. DUARTE, Newton. Educação Musical e Pedagogia Histórico-Crítica, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=o1j0reU7OTc>>. Acesso em: 18/10/2019.
19. ESPERIDIÃO, Neide. Educação Musical e formação de Professores: suíte e variações sobre o tema. São Paulo: Globus editora, 2012.
20. FERNANDES, José Nunes. Educação musical: temas selecionados. Editora CRV, Curitiba: Brasil, 2013.
21. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da Língua Portuguesa. 19 ed. Rio de Janeiro: Fronteira, 2008.
22. FISCHER, Ernst. A Necessidade da Arte. 8 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
23. GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise (orgs.). Psicologia, educação e as temáticas da vida. São Paulo: Moderna, 2002, p. 93-115.
24. LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

25. LOURO, Viviane. Educação musical inclusiva: desafios e reflexões. In: LOPES, Helena; ZILLES, José Antônio. Música e educação. Ensaios, v. 02. Barbacena, EduUEMG, 2015. Série Diálogos com o Som.
26. MAHEIRIE, Kátia; BARRETO, Fábio Ramos. “vamos brincar de compor?” Experiências com criação na educação musical formal. Cad. Cedes, v. 39, n. 107, p. 111-123, 2019.
27. MARTINEZ, Andreia Pereira de Araújo; Pederiva, Patricia Lima Martins. “Eu fico com a pureza da resposta das crianças”; a atividade musical na infância. 1 edição, Curitiba, PR: CRV, 2014.
28. MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 319p.
29. MEDEIROS, Vanessa Cristina. Ensino de Música na Escola e Formação Humana – Compendo entendimentos e relações. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, 2017.
30. MERRIAM, Alan Peter. The anthropology of music. Evanston: Northwestern University, 1964.
31. NASSIF, Silvia Cordeiro; BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Contribuições da teoria vigotskiana para a educação musical. Anais do X Simpósio de Cognição e Artes Musicais, Rio de Janeiro, 29-30 de janeiro de 2014.
32. PADILHA, Anna Maria Lunardi. A precária formação docente no enfrentamento do preconceito no trabalho pedagógico. (Revista de Estudos Linguísticos- IEL – Unicamp). 44 (2): P. 516-529, MAIO-AGO. 2015.
33. PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico cultural e histórico-crítica. In MARSIGLIA A. C. G. (Org.), Pedagogia histórico-crítica: 30 anos (pp. 59-89). Campinas: Autores Associados, 2011.
34. PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Práticas educativas para o desenvolvimento da musicalidade das crianças na educação infantil. In.: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (organizadoras). Teoria histórico-cultural na educação infantil-conversando com professoras e professoras. Editora CRV, Curitiba, 2017.
35. PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TUNES, Elizabeth. Da atividade musical e sua expressão psicológica. Curitiba: Prismas, 2013. 182 p.
36. PENNA, Maura. Contribuições para uma revisão das noções de arte como linguagem e comunicação. In: Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 64-76.

37. PINO, Angel. As marcas do humano – Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
38. SACOMANI, Maria Claudia da Silva. A Criatividade na Arte e na Educação Escolar: Uma Contribuição à Pedagogia Histórico-Crítica à Luz De Georg Lukács e Lev Vigotski. Autores Associados, Campinas, 2016.
39. TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; BARTHOLO JUNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. Cad. Pesqui. [online]., v. 35, n. 126, p. 689-698, 2005.
40. UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação. 1994. UNESCO.  
Declaração de Santiago. 1993.
41. UNICEF. Declaração Mundial de Educação para Todos nas Américas. 2000.
42. VIGOTSKI, Lev S. A educação estética. In: VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 323-363.
43. VIGOTSKI, Lev S. Fundamentos de defectologia. In: Obras completas. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997, p. 74 - 87.
44. VIGOTSKI, Lev S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
45. VYGOTSKY, Lev S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.
46. WAZLAWICK Patrícia; PORTELA Viviane Elias; CARVALHO Glauber Benetti; SCHUTEL Soraia. Educação estética e processos de ensinar e aprender na formação continuada de professores em música. Revista da ABEM, v. 21, n. 30, p. 77-90, 2013.

