

Vivências musicais e o processo de socialização primária: um estudo com alunos de violão

André da Silva Batiston

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
andrebatiston@gmail.com

Silvia Cordeiro Nassif

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
silviacn@iar.unicamp.br

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa desenvolvida na UNICAMP, em nível de mestrado, que tem por objetivo investigar se existem e quais são as relações entre as vivências musicais e a prática instrumental de alunos de violão no contexto de suas atividades cotidianas (fora do ambiente escolar). É apresentado um recorte da pesquisa, demonstrando as relações entre o conceito de vivência, desenvolvido por Lev S. Vigotski, e o processo de socialização primária, proposto por Berger e Luckmann. São apresentados alguns relatos de alunos, coletados através de entrevistas, e as discussões apontam para a importância de se proporcionar, conhecer e considerar tais vivências no processo de desenvolvimento musical.

Palavras chave: Processos de socialização; Vivências musicais; Ensino de instrumentos musicais.

Introdução

O estudo a partir do qual se origina este trabalho envolve alunos de violão de um conservatório, tendo como principal objetivo relacionar as experiências musicais que eles acumularam ao longo de sua vida e as particularidades de sua prática ao instrumento, mais especificamente no que tange às circunstâncias em que essa prática acontece fora do ambiente escolar. A partir desse panorama, grande parte do trabalho se dedicou a investigar e conhecer as vivências musicais desses alunos, partindo da perspectiva histórico-cultural, que tem em Vigotski seu principal representante. Paralelamente, se mostrou importante a compreensão dessas vivências à luz dos processos de socialização, propostos por Berger e Luckmann. A partir de entrevistas e observações em sala de aula, os dados coletados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), o que acabou por

evidenciar a importância do processo de socialização primária no contexto da pesquisa, tema sobre o qual nos dedicaremos a seguir.

Os processos de socialização na perspectiva de Berger & Luckmann

Todo ser humano, a partir de seus primeiros momentos de vida, encontra-se situado em um determinado lugar, cercado por outros indivíduos, por um ambiente natural e inserido em uma sociedade que tem seu próprio modo de funcionamento, seja ela qual for. Todo esse processo, no curso do desenvolvimento desse indivíduo, é permeado por uma série de relações que envolvem comunicação, aprendizagem, produção e apropriação de cultura, num sistema dinâmico em que, ao mesmo tempo, há influência do meio sobre o indivíduo e também do indivíduo sobre o meio, sempre produzindo reflexos sobre a atribuição de significados feita pelo homem aos elementos que circundam sua vida (VIGOTSKI, 1998, 2010).

Todo esse percurso ocorre por meio da socialização, definida por Berger e Luckmann “como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (2004, p. 175). Segundo estes autores, esse processo pode ainda ser dividido em duas etapas: a socialização primária, ou seja, “a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade”; e a socialização secundária, definida como “qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2004, p175).

A partir destes conceitos, Benedetti e Kerr (2010) apontam para o desenvolvimento desses processos de socialização no campo da música. De acordo com as autoras, a socialização musical primária compreende as primeiras experiências de escuta e aprendizagem dentro do universo musical cotidiano, ocorrendo de maneira espontânea, no sentido de não sistematizada. A educação musical escolar e formal, sistematizada, constitui, por consequência, o processo de socialização musical secundária. Ainda segundo as autoras “toda criança, desde o nascimento (e até mesmo antes disso), passa por um processo de socialização musical primária” (Benedetti; Kerr, 2010, p. 155). Pode-se dizer que este processo tem início ainda na fase intrauterina, já que pesquisas indicam que “a partir do

sexto mês de gravidez o bebê já ouve vários sons, tanto provenientes do corpo da mãe quanto do ambiente externo” (Nassif, 2016, p. 6). Portanto, desde os primeiros meses de vida o ser humano já se encontra rodeado de sons e de música, em um caminho de desenvolvimento que vai servir de base para o processo de socialização musical secundária. Sintetizando os conceitos apresentados, Benedetti e Kerr indicam, em relação às crianças:

O espaço sonoro no qual esse processo de socialização musical primária se dá é o universo musical cotidiano e essa “formação musical” cotidiana configura seus valores, preferências, hábitos e gostos musicais futuros, influenciando decisivamente nas suas posturas e atitudes perante os conteúdos e práticas musicais escolares e formais (BENEDETTI; KERR, 2010, p. 157).

Ainda sobre a socialização primária, pode-se dizer que as vivências musicais que a constituem são carregadas de sentimentos, emoções e, portanto, contribuem para um processo de significação pessoal bastante relevante em relação à música. Essa perspectiva é bastante cara a este estudo, uma vez que temos um indício de que as vivências musicais, de modo particular as primeiras vivências, exercerão influência sobre a significação atribuída à música, aos eventos musicais e seus desdobramentos posteriores. Para Berger e Luckmann:

Não é necessário acrescentar que a socialização primária implica mais do que o aprendizado puramente cognoscitivo. Ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção. De fato, há boas razões para se acreditar que sem esta ligação emocional com os outros significativos¹ o processo de aprendizado seria difícil, quando não de todo impossível (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.176).

Ainda em relação ao tema, Benedetti e Kerr dizem que:

Além de fornecer os esquemas cognoscitivos básicos com os quais o indivíduo “interpreta” a realidade, ela [socialização primária] é um processo fortemente permeado pelo afeto, pois na socialização os mediadores entre a criança, o mundo social e suas objetivações são pessoas próximas ou, na definição de Berger & Luckmann, os outros significativos (tal como pais, avós, outros familiares, amigos ou provedores). Devido à afetividade imprimida pela mediação dos outros significativos, a socialização primária

¹Segundo Berger e Luckmann (2004), o conceito de “outros significativos” é utilizado por eles no sentido empregado por Mead (1934). Os “outros significativos” compreendem os sujeitos próximos do indivíduo em processo de socialização, estabelecendo alto grau de proximidade e de reponsabilidade sobre a atribuição de significados frente aos elementos da vida social cotidiana.

tem um valor mais profundo e arraigado para o indivíduo (BENEDETTI; KERR, 2010, p. 151-152).

A partir de uma perspectiva do desenvolvimento musical, a socialização musical secundária, por sua vez, corresponderia às relações de aprendizagem musical, dentro de um contexto que pressupõe a existência de elementos mediadores que se situam entre o indivíduo que quer aprender e esse novo conhecimento, dotado de estruturas, técnicas e organização específicas. No entanto, retomaremos as discussões a respeito das questões relacionadas ao processo de socialização primária, que são o foco deste trabalho.

As primeiras vivências e o processo de socialização primária

Dada a importância do processo de socialização primária, as circunstâncias e as relações de significação e emoção envolvidas, vale mencionar que ele acontece numa perspectiva dialética, dinâmica e mutável, considerando as interações existentes entre o indivíduo, a cultura, a sociedade e o meio. Para Vigotski essas relações se estabelecem “[...] pela vivência da criança, ou seja, de acordo com o que a criança elaborou na sua relação interior para com um ou outro elemento, para com essa ou aquela situação no meio” (Vigotski, 2010, p. 691). Nesse sentido, as vivências sempre mesclam elementos do meio e elementos da personalidade da criança, configurando-se como se componente fundamental da socialização. Dentro da perspectiva adotada por Vigotski, a palavra vivência tem origem no termo *perejivanie* (do russo) e é a que mais se aproxima do sentido da palavra da língua russa (Prestes, 2010, p.121). A respeito das vivências, Vigotski as relaciona com a personalidade do indivíduo e com o meio no qual ele vive, apontando para uma influência mútua entre as partes, segundo a definição a seguir:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Caracterizando a vivência, na perspectiva de Vigotski, Toassa e Souza (2010) apontam:

A vivência torna-se unidade sistêmica da vida consciente, marcada pela referência ao corpo, às representações e ideias, ou ao mundo externo; com a atividade dominante desta ou daquela função psíquica. A lógica empregada é dialética, pois Vigotski observa o humano em permanente movimento, relações de parte-todo, síntese e mudança histórico-cultural pela qual o sujeito reconhece-se como objeto social no meio, elaborando relações singulares com as condições particulares encontradas (TOASSA; SOUZA, 2010, p. 771).

Segundo Vigotski (2010), para cada indivíduo as experiências vividas podem assumir um significado diferente, em decorrência do contexto em que ocorrem e em relação ao conjunto de vivências deste indivíduo, resultando em diferentes formas de desenvolvimento. Para o autor “não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro” (Vigotski, 2010, p. 684). Ainda de acordo com o autor, a vivência pode ser considerada como “uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade”, constituindo-se como um conceito que abarca as características da personalidade do indivíduo e as características do meio, expressas nas relações de trocas e influências entre elas, através das vivências (VIGOTSKI, 2010, p. 687).

Em relação à interação da criança com o meio musical em que vive, Schroeder (2008) destaca a importância das vivências musicais na infância, como forma de estimular o desenvolvimento musical. De acordo com a autora, uma criança com vivências em um meio “no qual alguma linguagem musical, seja ela qual for, tiver uma presença intensa e positiva, terá muito maior chance de se musicalizar (e talvez mais tarde for tomada como “talentosa”) do que outra que cresceu num meio no qual a música não é presença significativa” (Schroeder, 2008, p. 3). A autora também faz menção a pesquisas que desenvolveu, nas quais evidencia relações entre desenvolvimento de musicalidade e as vivências musicais dentro dos diversos contextos socioculturais:

Os processos de aprendizagem no ser humano começam no momento em que ele nasce, muito antes de qualquer instrução formal. No caso da música, esse processo se inicia aos primeiros contatos do bebê com as

cantigas de ninar e continua, por exemplo, nas brincadeiras infantis (a maioria das quais muito mais “musicalizadoras” do que qualquer aula de música). Todos os músicos profissionais por mim analisados em pesquisa citada, sem exceções, tiveram na sua infância um contato muito forte com a música – seja na família ou em outros contextos como, por exemplo, igrejas – e esse contato esteve, via de regra, vinculado a pessoas com as quais esses músicos tinham laços afetivos significativos (SCHROEDER, 2008, p. 2).

Portanto, consideramos a vivência como um conceito fundamental dentro da perspectiva teórica apresentada, sendo também um dos principais elementos contemplados dentro do estudo relacionado a este trabalho.

Relatos de alunos e reflexões à luz da teoria

Dentre as perguntas constantes do roteiro preestabelecido para as entrevistas, algumas eram direcionadas no sentido de investigar como e quais foram as primeiras vivências musicais, as formas de contato com música e os ambientes pelos quais os alunos passaram ou viveram. Após algumas questões iniciais relacionadas à apresentação do aluno, ao tempo que ele já toca violão, ao tempo que ele estuda formalmente e à motivação para que ele quisesse aprender a tocar, o pesquisador fazia a seguinte pergunta: “Que tipo de vivências associadas à música você teve, ao longo de sua vida?” De acordo com a resposta dada seguiam-se outras indagações, no sentido de definir essas vivências e trazer fatos que pudessem ser compartilhados pelo entrevistado. A seguir, serão apresentadas algumas respostas dadas pelos alunos a essas questões:

Eu gosto muito de música. A primeira coisa foi que eu conheci o [...] [um amigo músico], trabalhava com ele, e sempre tive muito envolvida com música, tanto escutando e sempre tive interesse de aprender. (...) Desde adolescente (...) desde então sempre tive muito contato e interesse em estar aprendendo. (...) Eu ouvia música, sempre gostei né, mas o contato mesmo foi quando adolescente (Aluna I, 31 anos).

Ah, eu sempre gostei muito de moda de viola, por causa do meu avô (...). Aí um dia eu tava assistindo aqueles programas de moda de viola de domingo de manhã com meu avô (...). Desde que eu era pequeno, eu cresci ouvindo moda de viola né, Tião Carreiro, assim (Aluno Q, 15 anos).

Diversas são as respostas dadas pelos alunos, que revelam algumas de suas mais remotas vivências relacionadas à música. De maneira geral, todos souberam apontar alguns

desse fatos ou pelo menos indicar se houve algum tipo de contato inicial com música, sendo a resposta sempre positiva. Figuram entre as circunstâncias citadas ouvir música em casa, ter algum amigo ou familiar que tocava algum instrumento ou ouvia música, ouvir rádio, assistir a programas musicais na televisão ou ter contato com instrumentos musicais.

Meu pai sempre colocava música. (...) ele é músico, desde pequeno ele me ensinava algumas notas (...). Tem um tio meu (...) que me incentivou a tocar (...). Minha tia toca órgão na igreja, tem um tio meu que canta num quarteto de voz, tem um tio meu que é cantor sertanejo lá em Uberlândia. O meu tio montava bastante show aí ele me levava junto com ele (Aluno A, 14 anos).

Óbvio. Ouço muito, o dia inteiro, minha casa é praticamente música, o rádio lá de casa fica ligado o dia inteiro e eu ouço. Desde de quando eu era bem pequeno assim ouvia muita música, muito "Palavra Cantada". Eu ia pra escolinha ouvia Xuxa, ouvia Perla, ouvia Latino, ouvia Kelly Key, ouvia Rouge, essas coisas que tavam na mídia da época. (...) Em casa eu entrava era Milton Nascimento misturado com Palavra Cantada, só essas coisas (Aluno J, 14 anos).

Eu via o meu tio e o meu pai tocando e aí veio esse interesse de tocar com eles. Sim, meu pai e meu tio, cantam e tocam. Nossa, eu tive bastante convivência com música (Aluno O, 12 anos).

Meu pai cantava muito bem. Ele não tocava instrumento não, mas ele cantava muito bem. A gente escutava muita música, na época tinha toca-disco, né. A gente escutava muito rádio também. Eu aprendi a gostar de música com o meu pai. Então meu pai gostava era daquelas serestas, sabe, que eu sou do norte de Minas né. (...) Lembro dele tocando aquela Menino da Porteira, Boemia (Aluna T, 57 anos).

De fato, percebe-se que várias das vivências citadas pelos alunos foram norteadoras para eles, no sentido de adquirir referências musicais ou de desenvolver interesse por tocar um instrumento. O aluno A cresceu convivendo com familiares instrumentistas e com o pai, que é músico e atua profissionalmente. Hoje A tem 14 anos e acompanha seu pai nos shows, agora tocando junto dele. De forma semelhante, para o aluno O foram marcantes as figuras do pai, que sempre tocou em casa e na igreja, e do tio, que é músico profissional. Atualmente, O tem boa desenvoltura tocando violão e aprendendo suas músicas favoritas, e eventualmente toca na igreja junto com o pai. Já para a aluna T, foi significativa a figura do pai que gostava de cantar e ouvia muita música. No caso do aluno J, além de ouvir muita

música em diversas circunstâncias soma-se o fato de os pais serem músicos. Pode-se observar outros exemplos semelhantes nas falas dos entrevistados, além dos que foram mencionados acima.

(...) até porque tinha um violão lá em casa jogado, tava velho lá, sem corda. Aí eu falei pro meu pai comprar as cordas pra eu poder aprender. Era do meu vô. Ah, eu não sei se eles costumam escutar assim, mas é muito raro ver alguém pegar e escutar música, assim, sabe. Rádio eles deixam ligado, eles escutam [familiares]. Eu lembro que tinha um violão, daqueles que parece cavaco, pequenininho, de brinquedo, sei lá que que era. Daí eu pegava aquilo lá e ficava tocando, batendo a mão na corda e gritando lá pro meio da rua (Aluno N, 18 anos).

Quando criança uma vez eu fui a Aparecida do Norte e vi um violão roxo. Aí eu pedi pros meus pais comprarem e eu fiquei com vontade de aprender a tocar. Bom, na casa do meu vô sempre tinha um rádio ligado. Meu vô toca um pouco de viola. O meu tio avô toca sanfona. Meus pais não tocam nenhum instrumento, mas eles gostam de música (Aluna P, 12 anos).

Como ele [pai] tinha uma vontade mas não mexia com nenhum instrumento musical ele tinha vontade de me ver tocando algum instrumento, e ele me deu o violão. A minha mãe era ligado o rádio a manhã toda. Inclusive, naquela época tinham as 'Campeãs do Dia', que começava às 8h, o programa ia até às 11 e meia.. Tocava as 7 mais pedidas. Isso existia muito e a gente ouvia muito rádio, antigamente. (...) Meu avô, que inspirou meu pai, porque meu avô tocava clarinete. Então meu pai admirava muito meu avô que sempre tocava. E tinha um tio avô dele também que tocava harmônica, né, que é a famosa sanfona (Aluno R, 62 anos).

Também chamam atenção as várias referências feitas ao ato de ouvir rádio. O aluno R se lembra com detalhes da programação tocada diariamente em sua casa. Os alunos N, J e P recordam-se do radinho que sempre ficava ligado em casa, provavelmente tocando diversos tipos de música. Já o aluno Q conta sua experiência relacionada à televisão: ele sempre estava junto do avô assistindo a programas voltados para o repertório de música sertaneja e caipira. Também nesses casos pessoas e situações do cotidiano próximo dos alunos é que assumem papel de destaque dentro das vivências.

Há ainda situações que envolvem os familiares que acabam por mediar uma situação em que o indivíduo tem contato com um instrumento musical. A primeira história contada pela aluna P refere-se a uma viagem, com a família, em que ela vê, em uma loja, um

violão da cor roxa. Encantada, ela pede aos pais para comprarem o instrumento. Tempos depois ela chegou com um violão roxo para sua primeira aula no conservatório. O aluno N traz a lembrança de brincar com um pequeno violão quando era criança. Mais tarde, um velho violão que era de seu avô despertou seu interesse por praticar o instrumento.

Acho que eu ouço banda de rock desde que eu nasci (...) desde quando eu era pequena eu acho que os meus pais sempre me influenciaram muito a ouvir rock, rocks antigos, Bon Jovi, ACDC, Guns n' Roses, todos esses tipos de bandas eu ouço desde que eu nasci. Então toda vez que eu ouvia eu queria fazer igual, queria saber fazer tudo que eles faziam (Aluna B, 16 anos).

O meu vô ele tocava em Folia de Reis. Então desde pequena eu via ele tocar e eu achava super bonito. O meu tio também tocava, então desde criança eu via eles tocarem e sempre tive vontade. (...) Sim, sempre teve. Desde pequena [música em casa] (Aluna H, 19 anos).

Outros casos chamam a atenção no sentido de que a apreciação converteu-se em idealização, no sentido de imaginar, idealizar e projetar a possibilidade de se tocar um instrumento. A aluna B, desde pequena influenciada pelo estilo favorito dos pais, o rock, quando ouvia as músicas deste repertório queria “fazer igual”, como ela mesma diz. Para a aluna H, ver o avô e o tio tocando nas Foliás de Reis era bastante agradável e despertava o desejo de tocar. Essa projeção da criança no sentido de se colocar no lugar ou fantasiar ser o próprio músico ou artista está ligada à capacidade de imaginação. A vivência associada ao, no caso, violonista, desperta o interesse pela figura do instrumentista e, como consequência, faz o indivíduo se imaginar sendo o próprio músico. Considerando que nesta pesquisa procura-se relacionar as vivências às práticas musicais estabelece-se, portanto, uma relevante associação que se dá entre a vivência musical e a imaginação, fato que pode desencadear a vontade de tocar um instrumento musical. Vigotski (2009) apresenta a imaginação como sendo uma atividade humana pela qual perpassa toda a existência do universo da cultura. Para o autor, a imaginação é a base de toda atividade criadora e está sempre atrelada à realidade, através da memória e da vivência de experiências reais: “(...) toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (Vigotski, 2009, p. 20). Sobre a relação entre o acúmulo e a internalização das experiências vividas e a capacidade de imaginação Vigotski

diz que:

(...) a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Vale ressaltar que este autor associa a atividade criativa às emoções, apontando para uma relação de influência mútua. Ao mesmo tempo em que uma vivência ou uma lembrança desencadeia uma emoção, um sentimento pode influir sobre a imaginação. Ao expor esta relação, pode-se fazer uma associação àquela que é apontada por Berger e Luckmann (2004) e Benedetti e Kerr (2010) sobre a carga emocional vinculada aos processos de socialização primária. Evidencia-se que os conceitos teóricos sobre os quais se apoia esta pesquisa fundamentaram os fatos demonstrados através dos depoimentos dos alunos, permitindo a interpretação dos mesmos. As primeiras vivências musicais, tomadas no âmbito do cotidiano e do círculo de convivência imediata dos alunos, se inserem no processo de socialização musical primária. Elas promovem um forte vínculo emocional com as pessoas participantes dos eventos relatados e com as situações musicais envolvidas. Além disso, são fontes promotoras de motivação para o aluno, no sentido de, em algum momento de suas vidas, despertar o desejo por aprender a tocar um instrumento musical – neste caso o violão.

Partindo do pressuposto de que estas vivências musicais são parte do processo de socialização primária desses alunos, vale destacar a presença dos agentes, dos instrumentos e dos ambientes participantes desse processo: familiares (pais, irmãos, avós, tios e primos) e amigos; os ambientes como a própria casa, os vizinhos ou a igreja; a interação com meios de comunicação como o rádio e a televisão; os primeiros contatos com instrumentos musicais (visuais, audíveis e táteis). Todas estas relações foram estabelecidas no âmbito das atividades próprias do cotidiano e compreendidas no meio ao qual cada indivíduo se inseria, envolvendo as pessoas e situações próximas de cada um deles. Evidencia-se, nesse sentido, a atividade dos chamados “outros significativos” que, nos trechos de entrevistas descritos, são representados pelos pais (alunos A, B, J, O, R e T), avós (alunos H, P e Q), tios ou

primos (alunos A, H e O) e até mesmo por amigos ou vizinhos de infância (aluno I). Fica evidente que estas pessoas assumiram elevada importância dentro dos episódios com os quais se relacionam na história de cada indivíduo. Nassif (2008, p. 3), destaca o importante papel dado por Vigotski à mediação exercida por outras pessoas nos processos de apropriação da cultura, de internalização dos sistemas simbólicos, de aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, a autora diz que “não incorporamos o mundo tal qual ele se apresenta para nós, mas as significações de mundo que nos são dadas pelos outros”. Cumprindo o papel de mediadores, percebe-se que os outros significativos presentes no processo de socialização musical primária dos alunos entrevistados foram de fundamental importância na atribuição de significado dado à música por cada indivíduo.

Considerações finais

Com base no material apresentado, consideramos que, dentro de um contexto de educação musical, demonstra ser importante a necessidade de se conhecer e levar em conta as vivências musicais dos alunos. Por produzirem, para o indivíduo, significados ligados a emoções, a círculos sociais importantes e ainda serem as primeiras experiências relacionadas à música, as vivências dentro do processo de socialização primária constituem um material de base bastante sólido para o desenvolvimento musical. Acreditamos que o trabalho a partir dessa perspectiva pode produzir resultados consistentes e satisfatórios em educação musical, proporcionando um campo de opções a serem exploradas pelo professor, com grande possibilidade de traçar estratégias promotoras de motivação para o aluno.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENEDETTI, Kátia; KERR, Dorotéa. O universo musical cotidiano e o processo de socialização musical primária na perspectiva sócio-histórica de Berger & Luckmann. *Revista Brasileira de Música*, Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação da Escola de Música Da UFRJ, v. 23, n. 1, 2010.

BERGER, Peter.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MEAD, George Hebert. *Mind, Self and society*. Chicago: The University of Chicago Press, 1934.

NASSIF, Silvia Cordeiro. Musicalidade, desenvolvimento e educação: um olhar pela psicologia Vigotskiana. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4, 2008, Curitiba. *ANAIS DO SIMCAM4 – IV*. Curitiba: DeArtes, UFPR, 2008.

NASSIF, Silvia Cordeiro Nassif. Música, educação e desenvolvimento infantil: em foco as relações com o meio. In: X ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 2016, Rio de Janeiro. *Anais do X Encontro Regional Sudeste da ABEM*. Londrina: ABEM, 2016.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Brasília: Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012>. Acesso em: 19 jul 2018.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. O biológico e o cultural na música. *Revista Digital Art&*, São Paulo, n.9, 2008. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-09/trabalhos/18.htm>>. Acesso em 11 set 2018.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, vol.21, n.4, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-656420100004> . Acesso em: 12/07/18.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich.. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, n. 21, p. 681-701, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690>>. Acesso em: 05 jul 2018.