

A MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR NÃO ESPECIALISTA

Silvia Cordeiro Nassif Schroeder (USP)

I- Introdução

As relações entre arte, desenvolvimento humano e educação, mais especificamente a importância da primeira para os últimos, têm sido amplamente pesquisadas por diversas linhas de pensamento teórico. Na psicologia desenvolvimental, por exemplo, em que pesem as divergências de fundamentos epistemológicos entre as correntes ligadas a uma perspectiva inatista, ao interacionismo piagetiano ou ao socioculturalismo, parece haver um consenso no que tange ao reconhecimento dos laços profundos que unem a arte à formação do indivíduo, tanto na sua dimensão afetiva quanto cognitiva.

Os educadores, por sua vez, vêm enfatizando a inclusão das linguagens artísticas na escola, desde a educação infantil, como uma das formas de diminuir as desigualdades de acesso aos bens simbólicos a que estão sujeitos os alunos oriundos de ambientes *mais* ou *menos* privilegiados. Ou seja, defendem “o papel da arte na educação básica, dentro de um projeto de democratização no acesso à cultura” (Penna, 1995). Vêm também a arte dentro de um quadro de busca por “uma educação integral do homem, a qual [...] é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas [...]” (Saviani, 2000).

Também os documentos legais, que servem de referência para a organização e execução das práticas educativas nas escolas, como os Referenciais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, contemplam a área artística, recomendando o trabalho com arte nas suas várias linguagens, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental e médio.

Na realidade das escolas, porém, sobretudo na escola pública, a situação do ensino de arte ainda deixa muito a desejar. No caso específico da música, à parte de algumas iniciativas pessoais de professores que, por diversas razões, se sentem à vontade para realizar um trabalho musical mais propriamente educativo (mesmo que a música seja trazida apenas como instrumento pedagógico), o que geralmente acontece é um uso que a reduz a um pano de fundo para brincadeiras ou momentos de relaxamento¹. Isso se deve a vários fatores, entre os quais eu gostaria de ressaltar a insegurança de muitos professores com relação a essa linguagem artística (provavelmente, entre todas, a que mais mantém o mito do “dom” ou do talento inato). Em oficinas e palestras que tive oportunidade de proferir a professores

¹ Como ressalta Bellochio (2004), não se pode afirmar que a música não esteja presente na escola. A questão é “de que modo” isso acontece: “O que não se pode generalizar e afirmar é que a escola não produz Música em seu cotidiano. Se percorrermos os recreios das escolas, perceberemos como as crianças convivem e realizam manifestações musicais, geralmente vinculadas a alguma reprodução de situações visuais e musicais decorrentes da mídia” (p.85).

da rede pública e alunos do curso de pedagogia, pude constatar a importância que eles atribuem à música na educação (mesmo que, como afirma Bellochio, 2004, só sejam capazes de ver na música os seus valores extrínsecos), e o desejo de realizarem algum trabalho musical com seus alunos. A ausência da música na sua formação como professores, entretanto, faz com que grande parte deles se sintam despreparada e opte por não adentrar nesse campo. Nas escolas particulares a situação é um pouco distinta, pois muitas contam com um professor de música especialista. Entretanto, geralmente a carga horária das aulas de música nessas escolas se reduz a menos de 1 hora semanal, tempo praticamente inexpressivo quando se tem como objetivo um trabalho de musicalização significativo. Em resumo, com ou sem professor especialista, penso que se o professor polivalente que atua no período inicial da escolarização (pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental) não for capaz de conduzir algum tipo de trabalho musical, por mais simples que seja, criar-se-á uma lacuna em relação à música na formação básica das crianças, as quais perderão a chance de desenvolver uma familiaridade com a linguagem musical de uma maneira não formal, familiaridade não somente indispensável para um eventual estudo de música futuro de cunho mais propriamente técnico (como tocar um instrumento, por exemplo), quanto para o desenvolvimento de um conhecimento que vise apenas a formação de ouvintes conscientes e críticos.

Em face dessa situação, resolvi dar início a um projeto que possibilitasse ao educador uma vivência e uma consciência musicais, ampliasse sua visão a respeito do potencial educacional da música e, ao mesmo tempo, fornecesse subsídios para a sua atuação em sala de aula. Esse projeto ainda está em andamento e vem sendo desenvolvido através de oficinas e cursos de curta duração oferecidos a professores atuantes e alunos de cursos de Pedagogia.

II- Descrição da proposta

1- O lugar teórico: A música como uma forma de linguagem

Na minha tese de doutorado (Schroeder, 2005), apresentei uma análise crítica das linhas de pensamento educacional musical predominantes, a saber, o ensino reprodutivista, calcado na técnica e na idéia de que a música é algo pronto e acabado e assim deve ser “passada” ao aluno (denominado modelo “conservatorial”), e a vertente “espontaneísta”, que, acreditando na musicalidade como algo existente *a priori* no ser humano e na música como um eterno devir, que nunca se fixa, preconiza um ensino com a mínima interferência de referências externas, calcado principalmente na exploração sonora. Procurei evidenciar que, a despeito de um ideal democratizador do acesso à música, a vertente espontaneísta (pois para o modelo conservatorial, não há qualquer possibilidade de “musicalizar” quem já não fosse “musical” por natureza) paradoxalmente se construiu sobre uma fundamentação teórica que reforça a exclusão, pois se coloca passivamente à espera que uma suposta musicalidade inerente “desperte” nos alunos. A esses dois

modelos propus, então, com base na psicologia histórico-cultural vigotskiana, um modo alternativo de se pensar a educação musical. Nesse modelo, a música é tomada como uma forma de linguagem que produz sentidos, que é produto da cultura e que se liga a outras esferas da vida humana. Na tentativa de desmistificar certas idéias do senso comum, propus ainda considerar a musicalidade como constitutiva do ser humano, porém como algo que se constitui nas interações sociais (e não um dado *a priori*). Procurei mostrar também algumas conseqüências educacionais desse posicionamento teórico frente à música, como, por exemplo, a impossibilidade de efetivamente “musicalizar” sem promover a apropriação de universos musicais já constituídos, ou seja, sem fornecer aos alunos referências estéticas musicais, e a função ativa do professor nesse processo.

É dentro desse quadro teórico que aborda a música como uma forma de linguagem, como um dos sistemas semióticos constitutivos do ser humano, que este trabalho se coloca. Se antes enfatizei que todo processo de musicalização deve passar necessariamente por uma apropriação das significações musicais convencionalizadas, nesta proposta procuro ver de que modo isso poderia ser feito no contexto da escolarização inicial e, principalmente, como capacitar o professor polivalente, sem formação musical anterior, para esse trabalho. Antes de apresentar a proposta do projeto é necessário, porém, entender quais seriam as relações possíveis entre a escola e a linguagem musical, de que modo essa instituição poderia, dadas as suas limitações, não fazer um uso meramente ornamental da música, mas contribuir de maneira efetiva para uma educação musical, entendida num sentido mais amplo de possibilitar aos alunos um uso efetivo da música como uma forma de linguagem. Com esse intuito, procuremos inicialmente entender melhor o que significa conceder à música o estatuto de linguagem e, principalmente, quais as conseqüências educacionais de tal abordagem.

Em capítulo especialmente dedicado à relação entre música e linguagem verbal, no meu trabalho de doutorado procurei mostrar que essa analogia só é possível quando tomamos a língua em funcionamento, ou no seu nível discursivo, e não como um sistema fechado e abstrato (visão comum ao estruturalismo saussureano). De acordo com M. Bakhtin (2002), a língua enquanto sistema é apenas uma “ficção”, uma vez que esta se encontra em constante reelaboração. Só temos acesso a ela (e só podemos analisá-la) através do seu uso, o qual se dá em forma de enunciados concretos (orais ou escritos) proferidos por sujeitos concretos em situações específicas. Também segundo esse autor, embora cada enunciado, tomado isoladamente, seja individual, “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (Bakhtin, 2000, p.279, grifos do autor), os quais ele denomina *gêneros de discurso*. Esses gêneros tanto podem ser completamente padronizados (cumprimentos, documentos oficiais etc.) quanto mais livres e criativos (como os gêneros artísticos, por exemplo). Além disso, e é essa a principal diferença que nos interessa, os gêneros de discurso podem ser *primários* – aqueles que se constituem na comunicação verbal cotidiana – ou *secundários* – mais complexos, “absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies” (Bakhtin, 2000, p.281), dando origem ao romance, ao teatro, ao

discurso científico etc.. Esse modo de entender a linguagem verbal é importante porque ilumina algumas questões centrais em relação à música. Também aqui podemos falar em “gêneros de discurso” musicais, em maneiras mais ou menos estáveis de organização sonora que permitem que sejamos capazes de reconhecer as filiações estéticas das músicas. Ao ouvirmos determinada música, com um pouco de familiaridade com os gêneros, rapidamente sabemos se se trata de um samba, *jazz*, *rock* ou música erudita, por exemplo. E também aqui reconhecemos uma diferença entre gêneros “primários” – uma vivência musical cotidiana que poderíamos qualificar de “desinteressada”, sem preocupação com questões estéticas, como a que encontramos nas brincadeiras e jogos musicais das crianças, e nas manifestações folclóricas de modo geral – e “secundários” – a chamada música “artística”, cuja existência pressupõe a absorção e superação daquele fazer musical cotidiano, no qual os elementos musicais são vivenciados sem nenhum compromisso com escolas estéticas².

Estabelecer essa distinção me parece fundamental porque delimita a área de atuação privilegiada da educação musical no contexto da iniciação escolar em relação a um ensino musical posterior, ou mesmo ao ensino musical especializado (escolas de música, conservatórios etc.). Enquanto uma educação mais formalizada visa o domínio efetivo dos gêneros secundários (a música como expressão artística), o ensino inicial deveria necessariamente trabalhar visando essa apreensão musical mais “espontânea”, sem a qual qualquer aprendizagem posterior será problemática. Em outros tempos, essa vivência musical intensiva que deve anteceder o estudo formalizado talvez ocorresse fora da escola – na rua, na família, nas igrejas etc. –, mas hoje em dia se constitui numa de suas atribuições, uma vez que são muito raros os casos de crianças que possuem ambientes musicais privilegiados que as dispensem de um trabalho desse tipo³. Procedendo assim, oferecendo um fazer musical intenso e significativo, a escola realmente poderá permitir que crianças oriundas de ambientes musicalmente menos favorecidos possam ter um nível de desenvolvimento musical melhor, desenvolvimento esse que inclui não apenas a aquisição de habilidades musicais, mas sobretudo a aquisição de um “gosto musical” e uma conseqüente possibilidade de leitura crítica do mundo sonoro circundante⁴. Além disso, mesmo possíveis usos instrumentais da música (como ilustração de outros conhecimentos, por exemplo), tornam-se muito mais eficientes quando os aspectos mais propriamente musicais não são desconsiderados no trabalho. Em outras palavras, a música é tanto mais educativa quando mais os cuidados musicais

² Falando de um outro lugar teórico (a concepção de linguagem de Merleau-Ponty e H. G. Gadamer), Fonterrada (1991) também reconhece o que ela denomina “dois campos da experiência prática musical”: No primeiro temos “o seu uso espontâneo, que é pré-reflexivo” (p.158), como, por exemplo, “nos balbucios e exercícios de inflexão vocal infantis, nas cantigas de ninar, nas brincadeiras sonoras, nas cantigas de roda ou nas manifestações folclóricas” (p.158). O segundo campo da experiência musical “trata da música como objeto de reflexão” e é “necessariamente, posterior ao domínio da música pré-reflexiva” (p.158).

³ É bem verdade que as crianças não chegam à escola sem nenhuma vivência musical. Pelo contrário, a facilidade de acesso às mídias, possibilita um contato intenso com as músicas que aí circulam. Trata-se, contudo, na maioria das vezes, de uma ligação superficial e passageira, que caminha ao sabor dos modismos.

⁴ Sobre o condicionamento do gosto às experiências musicais vividas, cf. Ostetto (2004).

estejam presentes. E isso só pode efetivamente ocorrer na medida em que os professores, eles mesmos, tenham consciência dos valores estéticos e culturais da música. Uma vez elucidadas algumas relações entre a escola e a educação musical, vejamos de que modo um professor não especialista poderia contribuir.

2- O caminho metodológico: Jogos e brincadeiras musicais

O universo dos jogos e brincadeiras tem se constituído num campo fecundo como instrumento pedagógico a serviço de várias áreas do conhecimento. Na área específica da educação musical, esse universo também tem subsidiado diversas propostas, direta ou indiretamente. Além disso, este também tem sido o principal modo como a música entra na escola pelas mãos de professores não especializados. Neste trabalho, minha intenção é fazer uso de jogos e brincadeiras musicais de uma maneira que vai além do seu uso costumeiro em outras propostas, seja na área musical ou em outros campos. Partindo das relações profundas (estruturais e de modos de ação) que existem entre o jogo e a música, tenho procurado desenvolver uma proposta metodológica de trabalho musical que cumpra a função de fornecer uma vivência ativa da música às crianças e, ao mesmo tempo, possa ser realizada por um professor não especialista. Na verdade, o principal objetivo deste projeto é permitir que o professor ou futuro professor, tomando consciência dos aspectos musicais envolvidos nas brincadeiras e jogos que muitos deles já praticam com seus alunos, possam fazer deles um uso musicalmente significativo.

A fim de entender melhor o caminho proposto, a seguir analisarei alguns aspectos dessa identidade entre música e jogo que têm sido aproveitados para a aprendizagem musical.

a) Identidades entre música e jogo

Alguns estudiosos (Huizinga, 2004; Chateau, 1987; Elkonin, 1998 etc.) têm destacado os laços estreitos que unem a arte de modo geral e o jogo. No caso específico da música, devido à ausência de conteúdo conceitual desta, essa união parece ser ainda mais estreita:

Não resta dúvida de que o ritmo e a harmonia são fatores comuns, em sentido exatamente idêntico, à poesia, à música e ao jogo. Mas, enquanto na poesia as próprias palavras elevam o poema, pelo menos em parte, do jogo puro e simples para a esfera da idéia e do juízo, a música nunca chega a sair da esfera lúdica (Huizinga, 2004, p.177-178).

Entre as características principais do jogo que têm sido apontadas pelos teóricos⁵, destaca-se a liberdade, o distanciamento espaço-temporal em relação ao

⁵ Faço esse levantamento com base em Huizinga (2004), Chateau (1987) e Kishimoto (2005).

cotidiano, a atitude prazerosa e desinteressada, a improdutividade, a submissão a regras (que podem, contudo, ser modificadas em comum acordo com os participantes), o prazer pela repetição e pela ordem, o caráter “não-sério” aliado a uma postura de esforço (jogo não é mero “relaxamento”, é sobretudo “ação”), a não-literalidade, ou a presença do caráter metafórico. Olhando atentamente para a música, vemos que todas essas características, sem exceção, estão presentes e, mais do que isso, a não compreensão de muitas delas (não apenas por parte dos alunos, mas principalmente por parte de muitos professores de música) tem dado origem a sérios problemas na aprendizagem musical. Muitas dificuldades que os alunos apresentam em relação à música decorrem do fato de que eles não são capazes de entender “as regras do jogo” musical, ou o que é realmente essencial e imutável e o que pode ser atualizado a cada criação ou execução. Alguns exemplos talvez deixem mais clara essa questão. Assim como no jogo, na música é necessário um certo distanciamento espaço-temporal em relação à vida “real”. Ela provoca uma espécie de suspensão do cotidiano e instaura um tempo e um espaço próprios. Quando um músico executa uma peça musical, ele precisa necessariamente respeitar essa temporalidade e espacialidade propostas pela música, sob o risco de colocar tudo a perder. Caso algum problema ocorra no decorrer da sua execução, ele até pode “trapacear”, por exemplo trocando algumas notas por outras, mas jamais parar a execução e dizer: “Errei!”, ou mesmo apenas fazer uma pequena pausa para pensar e depois continuar normalmente, pois essas atitudes “quebrariam o encanto” pela quebra do fluxo temporal. O ensino musical, entretanto, tem priorizado outros aspectos (como a limpeza técnica, por exemplo), em detrimento desse respeito à temporalidade exigida pela música. No jogo, normalmente esse aspecto é imediatamente compreendido (pois a sua não observância o “estragaria”). Nesse sentido, um trabalho de música com base em jogos poderia permitir a absorção indireta desse traço e o conseqüente desenvolvimento de uma fluência musical.

Outro aspecto em comum entre música e jogo, e que também poderia ser mais bem compreendido numa prática musical através do jogo, diz respeito à presença de regras. Também na música, existem limites para o que pode ou não ser usado para que consideremos uma dada seqüência sonora como “música”. Há limites também, nesse caso ainda maiores, para as escolhas que um intérprete pode fazer ao executar uma peça. Por outro lado, há uma grande liberdade de ação, de variação dentro desses limites, que também podem ser bastante ampliados em determinadas situações. Há, por fim, a possibilidade de mudar as regras, de criar novos sistemas musicais (que, no entanto, precisam ser aceitos pela comunidade musical). A não compreensão desse “jogo musical” tem levado o ensino a cair num dos dois extremos: obrigar os alunos a uma submissão cega a modelos fornecidos ou então, como o que acontece nas linhas educacionais mais vanguardistas, aceitar qualquer coisa como válida. Em nenhuma dessas duas posturas, no meu modo de ver, existe um entendimento profundo de como funciona o universo estético musical, já que o mesmo vive justamente na tensão entre a regra e a transgressão e não na submissão a uma ou outra.

Também na música, o aspecto metafórico, embora apareça de maneira sutil, é uma presença muito forte. Assim como no jogo, na música temos sempre uma situação em que determinada organização dos elementos presentes só pode ser compreendida quando damos um “salto metafórico”:

Quero agora sustentar que, no entrosamento musical, o processo metafórico em três níveis cumulativos. São eles: quando escutamos “notas” como se fossem “melodias”, soando como formas expressivas; quando escutamos essas formas expressivas assumirem novas relações, como se tivessem “vida própria”; e quando essas novas formas parecem fundir-se com nossas experiências prévias, ou, para usar a frase de Susanne Langer, quando a música “informa a vida do sentimento” (Langer 1942: 243) (Swanwick, 2003, p.28-29, aspas do autor).

Em outras palavras, a compreensão musical só acontece quando somos capazes de ouvir determinada música para além de sua materialidade sonora, como se os sons tivessem, por si só, uma expressividade e uma significância.

Além desses exemplos de atitudes ou modos de ação musicais necessários ao praticante de música que podem ser desenvolvidos a partir do jogo, este se mostra um campo fértil também para promover a incorporação de elementos estruturais musicais, já que muitas das brincadeiras musicais que as crianças praticam, brincam justamente sobre o ritmo, a forma e o caráter da música, havendo espaço, inclusive, na maioria das vezes, para improvisações (ou seja, não são meramente reproducionistas).

Ainda como outras vantagens do jogo no trabalho musical, podemos citar:

- por não exigir necessariamente complexidade, o jogo permite adaptações às possibilidades musicais dos alunos (e dos professores);
- as repetições, tão necessárias (e cansativas) na música, no jogo são um traço típico associado ao prazer;
- há possibilidade de adaptações regionais e, ao mesmo tempo, uma ampliação cultural através do diálogo intercultural (pesquisa de jogos e brincadeiras de outras culturas);
- nos jogos musicais geralmente há um trabalho forte corporal (o que é extremamente importante musicalmente), mas não uma preocupação com a plasticidade do movimento (como na dança, por exemplo), particularidade que permite incluir um maior número de pessoas, uma vez que nem todos são capazes (ou se sentem à vontade) de dançar uma coreografia, mas todos podem, de um modo ou de outro, brincar;
- nos jogos, há sempre a idéia de acabamento ou de fechamento de uma proposta, aspecto essencial na música e que raramente é trabalhado nas aulas tradicionais.

Como podemos perceber, muitos aspectos unem música e jogo, de tal modo que um trabalho musical através de jogos e brincadeiras, independentemente do objetivo imediato ser ou não o ensino de música, pode resultar numa apreensão (e conseqüente possibilidade de uso) da linguagem musical.

b) Relações entre jogo e desenvolvimento humano

De acordo com esta proposta, muitos aspectos típicos dos jogos podem ser aproveitados em prol de uma educação musical. Para que esse trabalho possa ser potencializado e obter os resultados esperados, é necessário, porém, que se conheçam as relações entre os jogos e o desenvolvimento humano. Nesse sentido, faz parte da fundamentação deste projeto, estudos sobre o jogo a partir da psicologia desenvolvimental, sobretudo as contribuições da perspectiva histórico-cultural (Vigotski, Leontiev e Elkonin). Esse conhecimento pode direcionar o tipo de atividade a ser proposto em cada idade, bem como as ênfases musicais a serem trabalhadas. Embora muitas brincadeiras atravessem diversas idades e graus de maturidade, só uma clareza sobre o sentido que elas têm em cada etapa do desenvolvimento poderá fornecer dados para sua exploração com vistas a um desenvolvimento musical. Assim, por exemplo, num primeiro momento, enquanto a brincadeira, para a criança, é puramente um modo de ação, uma tentativa de dominar o mundo agindo sobre ele (Leontiev, 1998, p.120), a ênfase recairá sobre o corpo e o movimento, trabalhados num plano mais individual. Numa segunda fase, quando os jogos com regras são predominantes e, portanto, as relações humanas se tornam mais importantes, o trabalho musical buscará os jogos coletivos. Numa terceira etapa, no momento em que os resultados passam a ter maior importância, se constituindo numa espécie de atividade “pré-estética” (Leontiev, 1998, p.141), então é a hora de mostrar (e, até certo ponto, cobrar) alguns elementos de caráter estético. Em resumo, o conhecimento das maneiras como a criança brinca, bem como da sua relação com o desenvolvimento infantil de modo geral, pode balizar as atividades musicais propostas e, principalmente, as expectativas quanto aos resultados.

3- Algumas experiências já realizadas

Este projeto vem sendo desenvolvido em diversos contextos de formação e formação continuada de professores: através de oficinas na disciplina “Educação, Corpo e Arte”⁶ (curso de Pedagogia, UNICAMP, 2005), como um módulo do curso de Capacitação em Arte para professores da rede pública de ensino (Campinas, 2006), como parte da disciplina “Arte, Expressão e Movimento”⁷ (curso de Pedagogia, FFCLRP/USP, 2006, 2007).

Como a proposta é formativa, ou seja, visa criar no professor ou futuro professor um discernimento e uma iniciativa musical próprios, temos⁸ trabalhado sobre 3 eixos: Fundamentos da educação musical, Oficinas de percepção estética e Oficinas rítmico-corporais com base em jogos e brincadeiras. Esse 3 eixos, na

⁶ Disciplina sob a responsabilidade das professoras Márcia Strazzacappa e Eliana Ayoub.

⁷ Disciplina sob minha responsabilidade.

⁸ Em Campinas, a parte prática desta proposta vem sendo desenvolvida em parceria com o professor Jorge Luiz Schroeder.

medida do possível, são trabalhados concomitantemente, de modo que os alunos vivenciem as atividades musicais e reflitam sobre essas vivências.

Os resultados obtidos até agora, embora ainda preliminares, têm sido bastante animadores. Além da possibilidade de apropriação musical consciente pelo manuseio dos elementos da linguagem que os jogos e brincadeiras permitem, temos tido a oportunidade de recuperar determinadas brincadeiras infantis que vez por outra voltam à memória dos participantes, engrossando o nosso repertório de possibilidades. Também em relação à criatividade musical dos participantes, temos tido gratas surpresas. Enquanto nas aulas tradicionais de música, a questão da criação é sempre um problema que causa inúmeros bloqueios, nas nossas “descompromissadas” brincadeiras muitos participantes se arriscam e propõem atividades interessantes e criativas.

IV- Considerações finais

Embora ainda experimental, a proposta deste projeto tem se mostrado um campo fecundo para atividades musicais nos anos iniciais da escolarização que sejam prazerosas e criativas e, ao mesmo tempo, contribuam para uma educação musical mais global.

Entendendo a música como um dos modos que a criança tem de significar o mundo e de nele interagir, penso que isso só é possível quando ela é abordada efetivamente como uma forma de linguagem, como algo que é significativo, que produz sentidos e, portanto, permite leituras em diversos níveis. O trabalho aqui descrito é (mais) uma tentativa nessa direção.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9.ed. São Paulo: Hucitec / Annablume, 2002

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Professor dos anos iniciais de escolarização e a educação musical escolar: Discutindo formação e práticas educacionais. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (org.). *Ensino de artes: múltiplos olhares*. Ijuí: Ed. Unijuí, p.73-140, 2004.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. 3.ed. São Paulo: Summus, 1987.
- ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Educação musical. Investigação em quatro movimentos: Prelúdio, Coral, Fuga e Final* (dissertação de mestrado). São Paulo, PUC, 1991.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Editora Ícone/Edusp, p.119-142, 1998.
- OSTETTO, Luciana E. “Mas as crianças gostam!”: Ou sobre gostos e repertórios musicais”. In: OSTETTO, L.E.; LEITE, M.I. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas: Papyrus, p. 41-60, 2004.
- PENNA, Maura. O papel da arte na educação básica. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, p.17-22, 1995.
- SAVIANI, Demerval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. *Revista HISTEDBR On-line*, n.1, 2000 (www.histedbr.fae.unicamp.br).
- SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical* (tese de doutorado). Campinas, FE/Unicamp, 2005.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.