

## Educação musical infantil: uma nova proposta<sup>1</sup>

Maria Flávia Silveira Barbosa (FEUSP)

**Resumo:** Partindo de práticas observadas na Educação Musical Infantil, formulo a hipótese de que os problemas detectados em tais práticas decorrem da filiação ao referencial teórico construtivista-interacionista, assumida conscientemente ou não pela maioria dos professores da Educação Musical e, também, pelos documentos oficiais para a Educação Infantil. A nova proposta que aponto como possibilidade de superação desses problemas está ancorada, em sua concepção de desenvolvimento infantil e aquisição de conhecimentos, na Psicologia histórico-cultural articulada com a perspectiva Histórico-crítica da Pedagogia.

**Palavras-chave:** Educação musical. Musicalização infantil. Psicologia histórico-cultural.

### Childhood musical education: a new proposal

**Abstract:** Emanating from practices observed in Childhood Musical Education, I formulate the hypothesis that problems detected in such practices derive from the affiliation with theoretical constructivist-interactionist reference, assumed consciously or not by the majority of Musical Education professors and, also, by the official documents of Childhood Education. The new proposal which I appoint as a possibility of overcoming these problems is anchored, in its conception of childhood development and knowledge acquisition, in Historical-cultural Psychology articulated with the Historical-critical perspective of Pedagogy.

**Keywords:** Musical education. Childhood musicalization. Historical-cultural Psychology.

As reflexões que desenvolverei, neste artigo, sobre a Educação Musical nas escolas de Educação Infantil, revelam uma preocupação que tem me acompanhado já há algum tempo. Essa preocupação é resultado do enorme desconforto que sinto ao observar o modo como tem sido levada a Educação Musical nas escolas de currículo regular, sobretudo nas escolas particulares de Educação Infantil, onde tenho atuado nos últimos 4 anos. Começarei, então, discorrendo um pouco sobre algumas das práticas observadas e vivenciadas e esboçando questões que considero pertinentes:

- é comum ouvirmos de alguns profissionais de nossa área que a música é importante como fonte de enriquecimento pessoal e de prazer porque permite ao aluno desenvolver suas potencialidades sensoriais, afetivas e espirituais. Será mesmo essa a sua importância? O que se chama de “enriquecimento pessoal”? E “prazer”, é sempre a mesma coisa, para todo mundo? Quais são as “potencialidades sensoriais, afetivas e espirituais” que devemos desenvolver? Afinal, a que serve a música, sobretudo na Educação Infantil?
- tenho observado que, na prática, em muitas escolas, mormente na rede particular de Educação Infantil, o papel fundamental desempenhado pelos professores de música é o de “mestre de cerimônias”, organizando festas e ensaiando (treinando!) as crianças para cantar e dançar em eventos e datas comemorativas. Inicia-se o ano pensando no tema da festa de encerramento, sem ao menos conhecer as crianças com quem se irá conviver e trabalhar. Volto a perguntar: é só essa a função da música na sociedade e na vida dos indivíduos?

<sup>1</sup> A base deste texto foi uma palestra proferida aos alunos do curso de graduação em Educação Artística do UNASP (Centro Universitário Adventista de São Paulo), Engenheiro Coelho – SP, em 28 de outubro de 2004.



Pano-de-fundo sonoro para ocasiões festivas? Diante de tal situação, creio poder afirmar que o que deveria ser apenas uma possibilidade de ação tornou-se o objetivo primordial do fazer de muitos profissionais de nossa área; quer seja por considerar esse realmente o objetivo mais importante, quer seja para atender às solicitações da direção da escola.

- observo também um outro uso para a música nas creches e pré-escolas: o de auxiliar na alfabetização, na memorização de conceitos matemáticos, na aquisição de hábitos e condutas disciplinadas. Não teria a música, um conteúdo específico que merecesse ser transmitido às crianças de 0 a 6 anos?
- por outro lado, vejo, ainda, profissionais ensinando a crianças muito pequenas (menos de 6 anos!) técnicas de execução instrumental e decodificação do sistema de escrita musical. É esse o conteúdo que queremos transmitir: teoria musical e técnica instrumental?
- o tempo que temos junto às crianças (em geral, 30 a 45 minutos, por semana) também revela muito sobre o que se pensa e como se tem efetivado os fazeres em Educação Musical Infantil, nos nossos dias. A música é mais uma entre as tantas atividades-extras que as escolas – especialmente as particulares) oferecem como elemento diferenciador de seu trabalho.

O que revelam essas práticas? Por outro lado, o que escondem?<sup>2</sup>

A primeira coisa que devemos fazer, ao analisar tais situações, é buscar compreender a concepção de desenvolvimento infantil subjacente a esses fazeres. Porque o modo como se entende que a criança se desenvolve, adquire conhecimentos, torna-se adulta, diz muito sobre o modo com as tratamos – sobre a relevância que damos ao professor, aos conteúdos, às atividades que com elas desenvolvemos – mesmo que esse entendimento seja embasado no senso comum, não sendo assumido conscientemente.

Pois bem, formularei aqui uma hipótese, a título de provocar um debate: penso que a concepção de desenvolvimento infantil que respalda essas práticas observadas é uma concepção naturalizante<sup>3</sup> da criança e seu desenvolvimento, tributária de referenciais teóricos que adotam o modelo biológico em suas análises do psiquismo humano. Refiro-me à fundamentação na Psicologia construtivista-interacionista de J. Piaget, que já há alguns anos tornou-se quase que sinônimo de proposta inovadora em Educação e, também, na área da Educação Musical. Entretanto, segundo a análise de alguns autores com os quais concordo (SAVIANI, 2003 e DUARTE, 2000), esses referenciais carregam concepções de Educação e Homem que, entre outras coisas, diminui o papel do professor no processo de aprendizagem do aluno e minimiza o papel dos conteúdos na formação do indivíduo.

Para demonstrar a força do referencial construtivista no ideário dos nossos educadores, podemos, por exemplo, observar o modo como influencia substancialmente um dos documentos oficiais vigentes

---

<sup>2</sup> Tais práticas foram observadas no decorrer de 4 anos de atuação na rede particular de ensino da cidade de Campinas – SP. Naturalmente, acredito na possibilidade de uma *certa generalização* dessas observações, mas em nenhum momento tive a pretensão de torná-las universais.

<sup>3</sup> Uma concepção naturalizante entende o desenvolvimento humano **apenas** como resultado de leis naturais, biológicas, de adaptação. É o oposto de uma concepção historicizadora que considera o desenvolvimento humano como resultado das relações concretas estabelecidas na vida social organizada.

---

para a Educação Infantil: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Essa influência pode ser comprovada, em primeiro lugar, através da análise da bibliografia utilizada na elaboração do referido documento: há uma enorme quantidade de livros de autores construtivistas das mais diversas vertentes.

Em segundo lugar, observa-se uma referência explícita a um certo construtivismo eclético, muito em voga nos campos educacionais, nos últimos anos, que reúne, sob a égide dessa corrente, autores cujas matrizes teóricas divergem fundamentalmente. Assim, lemos em uma nota de rodapé, no volume “Introdução”:

A concepção de construção de conhecimentos pelas crianças em situações de interação social foi pesquisada, com diferentes enfoques e abordagens, por vários autores, dentre eles: Jean Piaget, Lev Semionovich Vigotski e Henry Wallon. Nas últimas décadas, esses conhecimentos que apresentam tanto convergências como divergências, têm influenciado marcadamente o campo da educação. Sob o nome de construtivismo reúnem-se as idéias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança (RCNEI, 1998, p. 22, vol. I).

Observemos o tom “apaziguador” dessa formulação, cuja tentativa é, na minha opinião, mascarar as reais divergências entre o pensamento dos autores citados, incentivando nos profissionais da Educação uma postura superficial ante os conhecimentos teóricos de sua área. Não é possível aproximar as teorias psicológicas desses autores através de suas aparentes “convergências” – negligenciando as profundas divergências em suas matrizes teóricas originais – sem promover uma forte descaracterização das mesmas. Como mostrarei mais adiante, sobretudo a teoria vigotskiana não pode ser considerada como construtivista – seja esse construtivismo eclético ou não, ou mesmo que esse construtivismo venha precedido do adjetivo “sócio” – por trazer em sua raiz, concepções de Homem e Sociedade inteiramente diversas daquelas que moveram Piaget e movem seus seguidores.

O terceiro lugar em que podemos comprovar a influência do construtivismo no documento que estamos analisando é o próprio texto, a despeito do que, às vezes, procura afirmar. Analisemos, por exemplo, o que se diz no início do capítulo nomeado “A criança”: “A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época” (RCNEI, 1998, p. 21, vol. I). Apesar de afirmar uma concepção histórica de infância, essa historicidade não vai além da idéia – aliás, muito óbvia – de que existiram através dos tempos e existem ainda, diferentes modos de se entender e tratar a criança e de que tais diferenças ocorrem, também, entre as diferentes formas de sociedade e grupos sociais. A historicidade, nesse caso, fica restrita às interações entre a criança e o meio social em que vive. Como a perspectiva teórica sob a qual se faz essa afirmação é o construtivismo-interacionista, é forçoso lembrar que o modelo de interação social ao qual se refere é o modelo biológico, sendo o mesmo princípio a reger todas as circunstâncias, entre os homens ou entre os outros animais.

Sobre o modo como a criança adquire conhecimentos, diz o texto:



No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem (RCNEI, 1998, p. 21-22, vol. I).

Se, por um lado, não poderia ser mais explícita a vinculação ao construtivismo eclético como forma de entender o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos pela criança, por outro, o texto não avança, no sentido de uma compreensão aprofundada dessa questão, sob esse ponto de vista. Não tomarei espaço aqui fazendo uma descrição, mesmo que breve, dessa teoria psicológica; lembro apenas que, de acordo com Klein, “Piaget não vê na condição humana senão um prolongamento natural do processo de adaptação, comum a todo organismo vivo” (2000, p. 71). A inteligência é para o genebrino uma forma especial de adaptação ao ambiente e o seu desenvolvimento explica-se, segundo Duarte, “por meio da universalidade das invariantes funcionais presentes em todo e qualquer processo de organização do ser vivo” (2000, p. 268). A continuidade entre organismo e inteligência é uma conseqüência do uso do modelo biológico nas análises do psiquismo humano. Conforme Klein (2000, p. 74), as formas de vida humana são, justamente o oposto de uma continuidade das relações naturais com o ambiente; são, ao contrário, artificiais, antinaturais, não espontâneas, não instintivas.

A essa altura, creio poder afirmar que a concepção de desenvolvimento infantil que embasa esse documento oficial para a Educação de crianças de 0 a 6 anos é uma concepção naturalizante, fundamentada na Psicologia construtivista-interacionista. É legítimo afirmar, também, que, respaldadas por essa corrente teórica, as propostas apresentadas no RCNEI, de modo geral, promovem a crescente descaracterização do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e a secundarização da importância dos conhecimentos socialmente construídos na formação do indivíduo.

Se voltarmos àquelas situações colocadas no começo deste artigo, que descrevem práticas relativamente comuns em Educação Musical, observaremos:

1. falta de clareza quanto à importância dos conteúdos específicos da linguagem musical na formação dos indivíduos;
2. falta de conhecimento acerca de quais serão esses conteúdos específicos, no caso da Educação Musical Infantil;
3. e, conseqüentemente, diminuição do papel e da função do professor de música, no processo de desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos.

Sendo assim, penso ter confirmado a minha hipótese anteriormente formulada – a saber, a concepção de desenvolvimento infantil subjacente a certas práticas usuais em Educação Musical Infantil é uma concepção que naturaliza a criança e seu desenvolvimento. Do meu ponto de vista, tal concepção está alicerçada, quer se tenha consciência disso ou não, no referencial psicológico construtivista-interacionista e em nada contribui para a compreensão da importância da música na formação dos indivíduos.

Chegou, então, o momento de apresentar uma outra concepção de desenvolvimento infantil, que possa superar os problemas apontados.

Na Psicologia histórico-cultural, cujos principais elaboradores foram os estudiosos russos Lev S. Vigotski (1896-1934), Alexander R. Luria (1902-1977) e Alexis N. Leontiev (1903-1979), encontro subsídios para entender o desenvolvimento da criança, de forma radicalmente oposta: não como simples adaptação direta ao meio; não como continuidade das relações naturais com o ambiente; não como algo que acontece espontaneamente. Por outro lado, o desenvolvimento da criança é entendido, segundo essa corrente teórica, como um processo cultural e histórico que só pode realizar-se através das relações concretas estabelecidas na vida social organizada. Para explicar melhor, vou partir do postulado fundamental elaborado por Vigotski sobre a origem e a natureza sociais das funções psicológicas humanas, quer dizer, daquelas funções que nos distinguem dos outros animais – por exemplo, memória e atenção voluntária, abstração, comportamento intencional e linguagem. Diz o autor: “cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena 2 veces, en 2 planos: primero, como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría intersíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica”<sup>4</sup> (VIGOTSKI, 1987, p. 161).

Explicando: as funções superiores constituem-se inicialmente como um processo mútuo, estando divididas entre as pessoas como em um diálogo; só posteriormente fundem-se no indivíduo tais funções que antes aconteciam coletivamente, de modo partilhado. Ou seja, o caminho seguido no desenvolvimento das funções psicológicas no homem vai do social para o individual, do exterior para o interior e não ao contrário. Essa passagem do exterior para o interior, do social para o individual, ocorre, segundo Vigotski, pelo uso de signos, dos sistemas simbólicos que permeiam a nossa vida social – como os diferentes sistemas de linguagem, principalmente, mas, também, os sistemas numéricos, os desenhos, as formas de escrita, os mapas, as obras de arte... O desenvolvimento humano é compreendido como a conversão para o indivíduo daquilo que a humanidade produziu coletivamente ao longo de sua história.

Então, de acordo com a formulação de Vigotski, desenvolvimento humano é um processo cultural e seu caráter é histórico. O processo de tornar-se humano não é o resultado do amadurecimento de estruturas já presentes na *psiqué* humana ao nascer; ao contrário, a condição de humanidade só pode ser adquirida através da interiorização pela criança das habilidades e saberes constituídos pelo homem ao longo dos séculos. O desenvolvimento humano é entendido como constituição humana e implica conhecer, aprender, descobrir, produzir, interpretar, elaborar e reelaborar significados sobre os diversos sistemas simbólicos (entre eles, a música!) que permeiam a vida em sociedade.<sup>5</sup> Essa concepção de desenvolvimento possibilita redimensionar a visão teórica sobre a questão do aprendizado de música e sua importância na formação dos indivíduos. Em primeiro lugar, por considerar o sistema musical como uma construção social (cultural e histórica) e que, bem como outros sistemas simbólicos, tendo sido criado nas inter-relações humanas, só pode ser aprendido através dessas mesmas inter-relações;

---

<sup>4</sup> “Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro como algo social, depois como algo psicológico; primeiro, entre as pessoas, como uma categoria intersíquica, depois, dentro da criança, como uma categoria intrapsíquica”.

<sup>5</sup> Depois dessas colocações fica mais fácil compreender porque afirmei anteriormente não ser possível aproximar as teorias piagetiana e vigotskiana.



em outras palavras, tais idéias mostram que esse é um processo interativo e intencional, ou seja, o oposto de natural e espontâneo. Em segundo lugar, por entender que o indivíduo humano constitui-se, torna-se humano, através da apropriação dos bens e saberes culturais produzidos pelos homens, ao longo dos séculos. A música adquire, aqui, sua verdadeira importância: como produção humana histórica pode e deve fazer parte da formação dos indivíduos.

Isso posto, voltarei aos três problemas fundamentais identificados nas situações que coloquei no início deste artigo. Eram eles: 1) falta de clareza quanto à importância dos conteúdos específicos da linguagem musical na formação dos indivíduos; 2) falta de conhecimento acerca de quais serão esses conteúdos específicos, no caso da Educação musical infantil; e 3) diminuição do papel e da função do professor de música no processo de desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos.

Chamarei agora um autor que considero poder ajudar na superação de pelo menos 2 desses problemas: trata-se de Dermeval Saviani, formulador da Pedagogia Histórico-crítica, cujo pensamento, esse sim, é possível articular com as concepções vigotskianas, por partirem ambos da mesma matriz teórica, o materialismo histórico e dialético.

Sob tal perspectiva pedagógica, assumimos como fundamental para a formação do indivíduo a apreensão do saber produzido pelos homens historicamente (podemos incluir aqui a música!) e defendemos que a tarefa mais importante da escola é justamente a transmissão desse saber (garantimos a importância do professor!). Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-crítica contrapõe-se a outras correntes teóricas que postulam ser o objetivo primordial da Educação escolar desenvolver no aluno a capacidade de realizar aprendizagens significativas de forma autônoma, isto é, sem a transmissão de conhecimentos por outras pessoas.

Para Saviani:

a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (2003, p. 13).

Vamos analisar mais detidamente essa afirmação:

Primeiro: “*a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica*”. Sem desprezar o fundamento biológico, não se considera a condição humana como um dado apriorístico: o bebê humano não nasce senão com a possibilidade de tornar-se humano, através do convívio em sociedade e da apreensão das habilidades e conhecimentos que nos diferenciam das outras espécies animais.

Segundo: “*o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens*”. Como pode dar-se a apreensão das habilidades e conhecimentos, dos saberes, constituídos pelos homens? Através da Educação, sobretudo da Educação Escolar; é o processo educativo que irá produzir a humanidade nos indivíduos.

Terceiro: “o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. Qual é o principal trabalho da escola, do professor? Identificar aqueles conhecimentos e habilidades fundamentais que, ao serem apropriados pelas crianças, torna-os parte da sociedade humana. E, ao identificar tais conteúdos, buscar a melhor e mais eficaz maneira de transmiti-los.

Creio que tais concepções sobre a Natureza Humana e a Educação, sendo radicalmente opostas às concepções comumente aceitas na área da Educação Musical – que, segundo minha análise, respaldam aqueles fazeres apontados anteriormente – permitem superar pelo menos os problemas identificados nos itens 1 e 3. Penso que através dessa formulação de Dermeval Saviani revelam-se tanto a importância da música na formação dos indivíduos como o papel e a função do professor nesse processo.

Falta agora buscarmos pistas para solucionar o segundo problema identificado: quais conteúdos musicais são relevantes, em se tratando da educação de crianças de 0 a 6 anos? Para responder a essa questão, buscarei o auxílio de 2 autores da Educação musical que, como eu, assumem uma perspectiva historicizadora de Homem e Sociedade em suas reflexões e práticas profissionais. São eles Sílvia N. Schroeder e Jorge L. Schroeder, que em seus artigos “Música e Ciências humanas” (2004a) e “Os perigos das metodologias de pesquisa” (2002), propõem uma análise estética em oposição às análises técnicas mais usuais na pesquisa em música. Partindo de uma concepção de música como linguagem, cuja apropriação só é possível pela conquista da significação desse sistema simbólico, para os autores, análise estética é buscar, desvelar, compreender os sentidos musicais, em sua realização concreta, sonora; só a reflexão estética promove a “apreensão da música” – fator importante na constituição, na formação dos indivíduos. Ora, eis aqui a resposta que procurávamos sobre o conteúdo fundamental a ser trabalhado com crianças de 0 a 6 anos. É esse conteúdo a materialidade da música, em um nível estético.

Para explicar melhor o modo como proponho a apropriação dessa análise estética, para o âmbito da Educação Musical Infantil, chamo ainda uma vez Schroeder e Schroeder, que, em outro texto, intitulado “Conversas sobre música: uma experiência de apreciação musical junto a educadores” (2004), relatam uma experiência de aplicação desse tipo de análise. Dizem eles:

Preocupamo-nos fundamentalmente em mostrar formas de organização sonora tendo como eixo recorrente a percepção de *contrastos*. Essa noção foi particularmente importante tanto no sentido de *percepção de idéias musicais contrastantes* (como a oposição entre partes de uma mesma música) quanto como procedimento analítico através do qual os aspectos em questão eram apresentados na contraposição de músicas onde eles apareciam de modos diversos. [...] Outra base de nossas escolhas foi a divisão dos temas abordados em função de sua natureza mais *temporal* ou *espacial*. Na primeira categoria, incluímos os *fluxos* temporais e a divisão em *partes*. Na segunda, as *texturas* e os *timbres* (SCHROEDER e SCHROEDER, 2004, p. 2).

São bastante claras as opções dos autores na análise estética que propõem: buscar compreender nas obras musicais aqueles elementos que as distinguem dos outros produtos culturais da humanidade: os sentidos estéticos; a significação dessas obras, não de um modo puramente subjetivo – afetos e emoções provocadas – mas a partir de sua realização sonora concreta: o que ouvimos?



Tomando como ponto de partida a citação anterior, podemos extrair a seguinte idéia fundamental: “*tendo como eixo recorrente a percepção de contrastes*”, abordar nas obras musicais as dimensões: tempo, forma, textura e timbre – “*possíveis de serem percebidas auditivamente*”. Mais adiante, nesse mesmo texto, Schroeder e Schroeder afirmam a relevância de se ilustrar essas dimensões através das mais diversas modalidades de músicas, nos vários períodos da história, nos diferentes países, grupos étnicos, culturas etc. Afirmam, também, ser lícito o uso da linguagem verbal, metáforas e imagens visuais, para promover a compreensão do aluno acerca dessa ou daquela dimensão. E apontam a necessidade de buscar nos alunos “*diferentes possibilidades de respostas ao que foi ouvido*”: não somente respostas verbais, mas, também, “*gráficas e/ou corporais*”, traduzindo os diferentes modos de se vivenciar a música.

Naturalmente, precisamos ter clareza de que existem diferentes níveis de compreensão estética, a depender do grau de aproximação dos indivíduos com a linguagem musical e, também, do nível de desenvolvimento psicológico desses mesmos indivíduos. Quando trago as formulações de Schroeder e Schroeder, para o âmbito da Educação Infantil, faço-o com muito cuidado, apenas no sentido de apresentar uma nova proposta quanto aos conteúdos musicais a serem trabalhados com crianças de 0 a 6 anos: nem conteúdos técnicos, nem conteúdos teóricos, nem ausência de conteúdos; mas conteúdos relativos às significações musicais.<sup>6</sup> Acredito profundamente na possibilidade de buscar com as crianças “os sentidos musicais sempre dentro do caldo das convenções culturais pactuadas pelos seus fruidores, de modo a tratar a música na sua concretude, como algo vivo, pleno, comunicativo, sonoro” (SCHROEDER e SCHROEDER, 2002, p. 122).

### Referências bibliográficas:

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

KLEIN, Lígia R. Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. In: DUARTE, Newton (org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF, vol. 1, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

---

<sup>6</sup> A título de elucidar tais idéias, trago dois exemplos de atividades que costumo desenvolver com meus alunos de musicalização, com esse objetivo de trabalhar as *significações musicais*. Tomando a peça “Cai, cai, balão” das *Cirandinhas* de Villa-Lobos, procuro mostrar, através de algumas audições, como ela foi construída em 3 partes, sendo a primeira e a última muito parecidas e a do meio, o “Cai, cai, balão” que já conhecem e cantam. Comento como a primeira e a última partes parecem “o vento” que ajuda a movimentar o balão e, então, proponho que nos movimentemos ao som da música. Outra possibilidade que sempre desperta o interesse das crianças é criar histórias para ilustrar as obras que queremos que ouçam, e propor que elaborem desenhos sobre elas. Faço isso, por exemplo, para o 4º movimento da Sinfonia Pastoral de Beethoven (“A tempestade”), para “Vôo do besouro” de Rimsky-Korsakoff e para “O trenzinho do caipira” de Villa-Lobos. É interessante ressaltar quais sonoridades, ritmos e andamentos os autores escolheram para representar essa ou aquela situação.

SCHROEDER, Sílvia C. N. e SCHROEDER, Jorge L. Os perigos das metodologias de pesquisa. **Cadernos da Pós-graduação**, Campinas, vol. 6, n. 2, 2002, p. 118-123.

\_\_\_\_\_. Música e Ciências Humanas. **Pro-posições**, Campinas, vol. 15, n. 1(43)jan./ abr., 2004, p. 1-9.

\_\_\_\_\_. “Conversas sobre música”: uma experiência de apreciação musical junto a educadores. **Anais do XIII Encontro Anual da ABEM**. Rio de Janeiro: publicação virtual, 2004a, s.p.

VIGOTSKI, Lev S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana: Editorial Científico Técnica, 1987.

**Maria Flávia Silveira Barbosa** é Professora de piano e musicalização infantil da rede particular de ensino, em Campinas, SP. É Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso, Bacharel em Piano pela Universidade Federal de Goiás, Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da USP.