

O que é saber música? - Um estudo de narrativas de crianças

Juliana Rigon Pedrini
Colégio de Aplicação/UFRGS
juliana.pedrini@ufrgs.br

Resumo: Este artigo apresenta um recorte da dissertação “Sobre aprendizagem musical: um estudo de narrativas de crianças”, cujo tema foi a aprendizagem na experiência musical narrada por crianças, tendo as crianças como agentes sociais capazes de produzir conhecimentos que podem ajudar a compreender o mundo em que vivem. O objetivo desta comunicação é compreender os significados atribuídos pelas crianças sobre o que é saber música. Os caminhos teórico-metodológicos foram traçados a partir do estudo da Pesquisa Narrativa e da Pesquisa Narrativa em Educação Musical. O material empírico foi produzido a partir de Entrevistas Narrativas com três crianças, com idade entre 10 e 11 anos, que tinham aula de música como uma das disciplinas obrigatórias do currículo escolar no período da pesquisa. Ao conhecer as experiências das crianças, pode-se avaliar o quanto a música faz parte de seu cotidiano. O conhecimento musical é reconhecido pelas crianças, principalmente, nas atividades de tocar um instrumento musical, ler partitura e dominar repertório.

Palavras-chave: Aprendizagem musical; Narrativas de crianças; Significado de saber música

Introdução

Minha dissertação de mestrado, intitulada “Sobre aprendizagem musical: um estudo de narrativas de crianças”, foi defendida em 2013, sob orientação da professora Leda Maffioletti, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O interesse pela aprendizagem na experiência musical narrada por crianças se deu a partir da minha experiência como professora de música por mais de dez anos.

Até dezembro de 2012, período da conclusão da revisão de literatura da dissertação, a ABEM tinha 28 revistas online disponíveis. Procurei nos títulos dos artigos de cada uma delas pelas palavras criança(s) e infância(s). Encontrei doze trabalhos que organizei em três eixos: psicologia, cotidiano e ouvindo a criança. Destaco três desses trabalhos por parecerem estar mais diretamente relacionados com o meu interesse de pesquisa de ouvir as crianças e dar visibilidade às suas vozes.

O trabalho de Lino (2012) é um ensaio sobre pesquisa com música na infância. A autora descreve que são as infâncias diversas e as músicas criadas e vividas pelas crianças que se estuda atualmente. O barulhar, conceito criado pela autora em estudo anterior (LINO, 2010), se constituía como a expressão sonora espontânea na escola de Educação Infantil nos momentos em que as crianças estavam sem atividades direcionadas pelos adultos, como o recreio. Lino (2012) destacou que o pesquisador da música das crianças deve ouvir o barulhar como experimentação das crianças, sendo mais que polifonia, já que envolve diferentes sons e vozes, sem modelos. E, por isso, aponta que escuta e respeito estão juntos na pesquisa.

Ainda nos artigos que busquei na Revista da ABEM, encontrei Beineke (2011) que escutou as crianças a respeito de suas composições em aula. A partir de como atribuem sentido às suas experiências musicais em sala de aula, argumenta que

para as crianças, a aprendizagem ocorre na interação entre elas, nos processos sociais criados nos grupos, quando tomam suas próprias decisões, sendo fundamental também a qualidade do seu engajamento no trabalho. Assim, a aprendizagem ocorre, segundo as crianças, quando elas têm o controle sobre a sua própria aprendizagem (p. 101).

Para a autora, essas questões não são evidentes quando apenas se observa as crianças, mas são quando as crianças podem falar sobre o que pensam de suas experiências, no caso de sua pesquisa, as composições em grupo e as apresentações delas para os colegas. As crianças relacionaram suas experiências cotidianas com a música e as apresentações realizadas em aula, não pelo repertório, mas pelas concepções de música que possuem.

Beineke (2011) evidencia que no campo das pesquisas sobre a criatividade e as composições infantis, “observa-se uma preocupação progressiva com perspectivas educacionais que procuram ouvir as crianças, valorizando seus conhecimentos e maneiras de fazer e significar suas experiências musicais dentro e fora da escola” (p. 93).

Por fim, o artigo de Schünemann e Maffioletti (2011) apresenta uma pesquisa em que a música foi trabalhada junto com a literatura infantil. O objetivo das pesquisadoras foi “compreender de que modo a articulação entre música e história promove o interesse e engajamento das crianças, criando-se um espaço que facilita o desenrolar pedagógico das

aulas” (p. 119). As autoras destacam a família como ambiente fundamental para a criança aprender. Os familiares, mesmo sem ter esse objetivo, ensinam atitudes, valores, enriquecimento musical e condutas educativas.

Com base na literatura recém apresentada e nas demais expostas na dissertação, partindo de minha experiência como professora, delineei o objetivo geral do trabalho, que se configurou em compreender os significados atribuídos por crianças às suas aprendizagens musicais. Acreditei que esse objetivo poderia ter alguns desdobramentos interessantes para o deslocamento do olhar do pesquisador, que busca encontrar em cada criança uma parceira de sua pesquisa.

Os participantes do estudo foram três crianças, com idade entre 10 e 11 anos, que tinham aula de música como uma das disciplinas obrigatórias que compunha o currículo escolar, sendo que nos três primeiros anos, eu fui professora delas. As crianças escolheram seus pseudônimos: Gemma, Luísa e Paulo.

Acreditei que as narrativas são fonte de conhecimento; que ao narrar uma história a pessoa organiza suas experiências, dando novos sentidos e significados ao que vivencia, apoiada em Bruner (1997); e que a organização do pensamento em fala é um processo educativo, conforme Larrosa (1994).

Com base nos estudos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2009, 2005; CRUZ, 2008; SOARES, 2006), entendi as crianças como agentes sociais capazes de produzir conhecimentos que podem ajudar a compreender o mundo em que vivem.

Os principais autores que ajudaram a traçar os caminhos teórico-metodológicos foram Jean Clandinin e Michael Connelly (2011 e 1995) e, no que se refere à Pesquisa Narrativa em Educação Musical, Margaret Barrett e Sandra Stauffer (2009).

Foram realizadas três entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) com cada participante, a partir das quais elaborou-se a dissertação que retrata o modo como as crianças atribuem significado às suas aprendizagens musicais. Apresento, neste artigo, os resultados que respondem à questão: O que é saber música?

Saber música é tocar um instrumento

Quando se fala em aprender ou saber música, é necessário especificar de qual prática se está falando. Ao perguntar se Luísa lembrava de algum momento em que aprendeu música, ela precisou de esclarecimento: “A tocar? Ou, como assim? Música cantando?”. A partir dessa conversa, pude perceber que Luísa demonstrou ter uma compreensão diferente da minha, não existindo para ela um saber musical “genérico”. Insisti na minha estratégia de não especificar:

– Em geral, o que tu achares... Podes me contar algumas cenas da vida. –
[...] *Cantar, eu sempre cantei, desde pequenininha. Instrumentos eu comecei, eu tocava porque o meu pai tinha, meu irmão tinha. Flauta mesmo eu comecei a tocar aqui no colégio. Os outros instrumentos também.*

Apesar de, no início, ter pedido uma especificação do que eu falava quando me referi a “momento em que aprendeu música”, Luísa, em sua história, mencionou diversas atividades envolvidas em sua aprendizagem musical: “*Eu cantava porque eu escutava as músicas no rádio, eu comecei, eu decorei a música e cantava. E dançava. Instrumentos eu só aprendi a tocar aqui na escola, aqui no colégio*”. Luísa tem compreensão de que todos esses saberes são ligados à música, porém parecia querer saber a respeito de qual deles eu estava interessada ao fazer a pergunta genericamente.

Essa necessidade de especificação foi bastante marcante nas falas das três crianças. No início da conversa com Gemma, a situação foi semelhante à de Luísa. Sobre a música acompanhá-la em seu cotidiano, Gemma questionou: “*Hmm. Tipo... tocar alguma coisa? – É, pode ser. – Em casa eu toco violão e flauta. E aí, às vezes eu ouço várias músicas quando não tenho nada para fazer, ou fico tocando*”. Além de ambas pedirem que eu especificasse do que estava falando quando perguntei sobre aprender música ou sobre a música acompanhá-las no dia-a-dia, Luísa e Gemma citaram, à frente de qualquer atividade musical, a prática de tocar instrumentos.

Ouvir, dançar e cantar são atividades que “estão conosco”. Estando em qualquer ambiente, sem nenhum utensílio externo, se pode ouvir música e sons, se pode dançar e cantar. Já, para tocar, precisa-se de um instrumento musical. Além disso, é necessário, pelo

menos, ter uma noção de como se pega esse instrumento e de como o som é produzido nele.

Para Gemma, eu sei música porque, além de ser professora, eu sei tocar instrumentos musicais. Gemma e seus colegas, como Luísa e Paulo, tocam flauta doce desde o 3º ano do Ensino Fundamental. Esse pode ser um dos fatores que justifique que, em suas narrativas, o fato de saber tocar instrumentos seja decisivo para considerar que alguém saiba música.

Inspirada pela importância dada ao ensino de flauta doce nas aulas de música, conversei com Paulo a respeito do que se pode aprender além do instrumento: “– Que será que se faz numa aula de música que não tem flauta? – *Toca os instrumentos*”. Paulo não parecia estar falando apenas da flauta doce quando se referiu a “instrumentos” nesse excerto. Ainda assim, eu quis saber se havia aula de música sem instrumento algum. Paulo disse que achava que existia, mas não sabia o que se poderia fazer em uma aula nesse formato. Lembrei-o de que nos dois primeiros anos da escola, ele havia tido aulas de música em que nenhum instrumento musical específico foi adotado. E Paulo então conta o que aprendeu nesses dois anos: “– *Ahh. Primeiro eu aprendi com o surdo, [...] pandeiro, [...] O egg shaker*”.

Paulo, procurando dizer o que aprendeu na aula em que não estudavam a flauta doce como instrumento principal, citou todos os outros instrumentos usados em aula. Ele não lembrou de cantar, desenhar ou ouvir histórias. O mais marcante em uma aula de música parece ser o que é palpável em música, um objeto que produza som. Esse excerto me faz pensar que para Paulo é difícil separar aula de música do ensino de instrumento musical.

Como anteriormente Paulo havia falado que aprendera as notas musicais através da flauta doce, perguntei se poderia aprender a mesma coisa com esses instrumentos que citou, pois neles não há alturas de notas definidas. Paulo então demonstrou que o ensino desses instrumentos serve de caminho para a aprendizagem das notas pela flauta: “– *Mais ou menos. – Tem um pouco? – É, depois que vai pra flauta*”.

Tradicionalmente, a flauta doce é conhecida por musicalizar para outros instrumentos. Faço um esforço para modificar essa ideia, proporcionando aos meus alunos conhecerem grandes flautistas, repertório específico para o instrumento e suas diversas possibilidades. Foi uma grata surpresa perceber na fala de Paulo que a flauta não é o caminho para se chegar a algum lugar. Não foi minha intenção, durante as aulas, que eles pensassem que os outros instrumentos seriam inferiores a ela. Porém, é claro que levar esse instrumento para casa, dar nome e banho nele, dentre as atividades que vivemos na escola, sugeri para Paulo que ele fosse o instrumento mais importante.

Dentre as pessoas que sabem música, Paulo referiu-se a mim: “– (*rindo*) porque tu era minha professora de música. Tu és professora de música, ué? – E o que uma professora de música tem que saber pra poder ensinar música? – *Tem que saber ver a música*”. Para certificar-me se “ver a música” era leitura de um registro escrito questionei: “– Saber ver música? – *É*”. Como ele confirmou, propus imaginarmos a criação do grupo de pessoas que sabem música. Perguntei o que a pessoa precisaria saber fazer para estar no grupo e Paulo não repete o “ver música”, mas sim o que uma professora tem de característica para dar aula de música: “*Ela tem que aprender a tocar música pra poder ensinar*”. Paulo tem o mesmo entendimento dos participantes da pesquisa de Santos (2012) que “Indicam que, para que se ensine, é necessário saber a respeito daquilo que se vai ensinar [...]” (p. 86).

Esse “ver a música” parece estar voltado para quem sabe tocar instrumentos musicais. Então dei continuidade ao diálogo para tentar esclarecer:

– Quem é que sabe tocar música? – *A professora*. – E tu não sabes? – *Sei*. – Tu sabes tocar violão, tu sabes tocar flauta e surdo, não é? – *É*. [...] – Que instrumento tu achas que tem que saber tocar pra saber música? – *Todos*. – Todos? Mas eu não sei todos. Então eu não sei música? – *Pega o surdo e pegar o violão e agora o surdo*. – Tu achas que a pessoa sabe muitos instrumentos? – *Eu acho*.

Paulo demonstra que o as expressões “ver a música” e “tocar música” são usadas para designar quem domina o que parece ser a habilidade mais importante para saber música, tocar instrumentos.

Saber música é ler partitura

A leitura de partitura, assim como o instrumento musical, carrega em si um significado de saber complexo. Nem todos os músicos, na percepção de Luísa, precisam ler partitura, pois isso varia também de acordo com a performance a que ela se refere. Para Luísa, os cantores sabem música, mas só leem partitura se tocarem um instrumento. Conversando com Luísa sobre algumas músicas e artistas que gostava há algum tempo, ela afirma que Ivete Sangalo e Claudia Leitte devem saber as notas na partitura, já Xuxa *“Eu não sei, porque eu não sei se ela toca...”*.

Luísa deixa bem claro que seu entendimento sobre leitura de partitura é de que ela é necessária para a importante atividade de tocar instrumento. Ela sabe que as três artistas a quem nos referimos cantam e fazem sucesso, mas não é a isso que ela liga o fato de ler partitura e sim ao fato de tocarem instrumentos musicais.

Em compensação, com a resposta que deu à minha pergunta, Luísa não confirmou esse entendimento: *“– Tu achas que quem não toca nenhum instrumento sabe ler partitura? – É, eu acho que sim”*. Percebo como a situação de pergunta-resposta, que algumas vezes criei durante as conversas, em alguns momentos, limitou as narrativas. Quando causei essa situação, o que fugia da minha intenção, Luísa respondeu o que talvez parecesse o mais certo: leitura de partitura serve independente da atividade musical. Porém, falando de uma artista que gosta, sem ficar limitada por uma questão respondeu de forma diferente, dando a entender que somente lê partitura quem toca um instrumento musical.

Gemma comenta sobre outro aspecto teórico que aprendeu no decorrer do tempo em que teve aula de música: *“E, às vezes, mesmo tocando, quando eu era menor, eu não sabia pra que servia o dois em cima e o quatro embaixo. Aí depois eu fui aprendendo”*. Esses números referem-se à fórmula de compasso que também é registrada na partitura. O significado de aprender música para Gemma se materializa na prática da leitura musical através da flauta doce. Conhecer os sinais que indicam o compasso, ou outros detalhes assinalados na partitura, dão a ela a sensação de *“saber música”*.

Saber música é dominar repertório

O que uma pessoa sabe de leitura de partitura e de execução no instrumento podem ser percebidos pelo repertório que ela executa. Dominar um repertório está para além dessas atividades de leitura e execução no instrumento que até agora pareciam ser as mais importantes.

Em um momento em que falei sobre as pessoas que sabem música com Paulo, tivemos o seguinte diálogo: “– E tu achas que teu pai, tua mãe, teu sobrinho, teus irmãos sabem a mesma coisa que tu sabes de música? – *Acho que só a minha mãe*”. Nesse momento, não aprofundamos a conversa, pois Paulo não explicou o que a mãe sabia: “*Não... O que ela sabe do que eu sei? Acho que eu não me lembro*”.

Na segunda entrevista, me contando mais sobre a família, conversamos, então, sobre o sobrinho de cinco anos de idade. “– Teu sobrinho sabe música? – *Aham, sabe um montão de música*. – E ele te ensina? – *Aham, eu sei umas*. – E como é que ele sabe música? – *Porque sim. Ele escuta. É que dá no número 4 [referindo-se ao canal de televisão]*”. Quando Paulo diz que o sobrinho sabe música, valoriza o fato de o sobrinho ter domínio de amplo repertório que está tocando na mídia atualmente.

Para além das músicas famosas, Gemma também deixou claro que quando o pai consegue reconhecer o repertório que ela toca na flauta doce significa que ela está aprendendo. “– *Daí o meu pai adivinhou o que era*. – Ó (alegre). Como é que é quando a gente toca uma música e uma pessoa: Bah, essa é tal música? – *Quer dizer que está aprendendo e está melhorando*”.

Há uma grande expectativa por parte da maioria dos pais de alunos quando o ensino de um instrumento específico é informado. A expectativa que percebi de muitos dos pais de alunos que tive em diferentes espaços e tempos era em relação ao repertório que tocariam. Pude imaginar a alegria do pai de Gemma ao reconhecer a música que a filha estava tocando. Certamente isso também influenciou que ela sentisse que estava aprendendo.

Essas ideias das crianças se dão muito por suas relações com o meio. Dominar repertório da flauta doce é valorizado pelos professores, pelos pais e pelos colegas. Conhecer as músicas que estão na moda envolve a relação das crianças com a mídia.

Considerações finais

A partir das narrativas foi possível perceber que as crianças não generalizam o significado de saber música. Saber música é dividido principalmente em saber tocar instrumento, ler partitura ou dominar repertório. As três atividades são reconhecidas no cotidiano escolar das crianças e, provavelmente, influenciam o que elas valorizam. As crianças tocam instrumentos variados até o terceiro ano e, a partir daí, passaram a adotar a flauta doce como instrumento principal. Quando iniciaram o estudo da flauta, também aprenderam a ler partitura. As duas atividades são admiradas pelas crianças em suas falas e seus avanços são reconhecidos.

Quando falam em dominar repertório, isso envolve dois caminhos. Um é saber tocar as músicas que a professora de música estabelece, outro é dominar o que está na moda. Quando se fala em música que está na moda, a idade e a escolaridade não parecem estar em jogo. No caso de tocar um instrumento, ler partitura e dominar um repertório para instrumento já parece ser possível apenas no caso de estar inserido em uma instituição com a orientação de um professor.

Ouvir as crianças é mais do que dar espaço para que falem, é se deixar levar pela mão dela, podendo compreender o mundo de outra forma. O modo como as crianças compreendem música mostra que música se faz dançando, cantando, lendo, ouvindo ou tocando. As crianças indicam também que dependem de ações concretas para fazer música, precisando de um meio como o instrumento. A música está em todas as suas memórias e em suas projeções, sendo importante na demarcação de temporalidade, lugar e socialidade. A música ajuda a ser quem se é.

Referências

BARRETT, Margaret S.; STAUFFER, Sandra Lee (Ed.). *Narrative Inquiry in music education: troubling certainty*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2009. 373 p.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 19, n. 26, p.92-104, jul. dez. 2011.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Apresentação. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 11-34.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com textos: imagem e som: um manual prático*. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. Petropolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 90-113.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 81-88, set. 2010.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música, pesquisa e infância: cantorias do repente. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 31-42, jan. jun. 2012.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 79-92, jan. jun. 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. *O social em questão*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, n. 21, p. 15-44, ano XX, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, mai. ago. 2005

SCHÜNEMANN, Aneliese Thönnigs ; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 119-131, jul. dez. 2011.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras* [Periódico Online], vol. 6, n. 1, p. 25-40, jan. jun. 2006.