

Música, educação e desenvolvimento infantil: em foco as relações com o meio

Comunicação

Silvia Cordeiro Nassif

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

silviacn@iar.unicamp.br

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa desenvolvida na Unicamp que tem por objetivo trazer as contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação musical. O recorte aqui apresentado, uma reflexão de natureza teórica, coloca em discussão as funções do meio (físico e social) no desenvolvimento musical de bebês e crianças pequenas sobretudo à luz de Vigotski e Wallon, mas dialogando também com pesquisadores atuais da psicologia do desenvolvimento e da educação musical. Entre as principais conclusões dessa reflexão destaca-se: 1- a forte influência (positiva ou negativa) que o meio pode ter na constituição de uma musicalidade na criança; 2- o caráter não determinista dessa influência e o papel ativo dos sujeitos no desenvolvimento; 3- o cuidado que devemos ter em relação à qualidade do meio sonoro/musical oferecido às crianças, seja nas instituições escolares, seja no ambiente familiar.

Palavras chave: Desenvolvimento infantil; Desenvolvimento musical; Psicologia histórico-cultural.

Introdução

Quando pensamos em educação musical de bebês e crianças pequenas, parece ser consenso entre pesquisadores e educadores de diversas linhas teóricas que a questão do desenvolvimento infantil como um todo deva ser considerada. E, nesse sentido, a psicologia do desenvolvimento pode ser uma importante aliada: conhecer as necessidades da criança, suas formas de se relacionar com o mundo em geral e com o mundo sonoro em particular, suas aquisições em diversas áreas, enfim, tudo o que diz respeito ao seu desenvolvimento global é importante e afeta as possibilidades de desenvolvimento e educação musical.

Nessa direção, este trabalho tem como objetivo pensar algumas relações entre música e desenvolvimento infantil no seu duplo aspecto: como a música, enquanto uma forma específica de linguagem, afeta o desenvolvimento da criança e, por outro lado, como aspectos específicos do desenvolvimento afetam a constituição de uma musicalidade nela. Essa reflexão se faz necessária na medida em que muitas práticas corriqueiras com música são usadas nas

instituições escolares de um modo aleatório e vazio, pois, como aponta Maffioletti (2001), não cumprem nem objetivos musicais nem quaisquer outros. Para avançar em relação a essas práticas destituídas de valor educativo, porém, é necessário avançar no conhecimento teórico sobre a criança em suas relações com a música.

Falar em desenvolvimento infantil do ponto de vista da psicologia, entretanto, é uma simplificação, pois existem várias abordagens psicológicas do desenvolvimento, cada uma com pressupostos distintos e, portanto, levando a questionamentos e, ainda que indiretamente, a soluções pedagógicas diferentes. Sem desconsiderar as contribuições trazidas pelas diversas linhas da psicologia do desenvolvimento, neste trabalho, assumo como aporte teórico os princípios da psicologia histórico-cultural, que teve no russo Lev Semenovitch Vigotski seu grande expoente, mas contou também com pesquisadores em várias partes do mundo, entre os quais o francês Henri Wallon¹. Esse pensamento, pela abrangência e complexidade com que trata as questões do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, pela forte preocupação que teve pelas questões educacionais, tem se mostrado bastante promissor na tentativa empreendida por diversos pesquisadores em superar certas dicotomias que por muito tempo predominaram na educação e sobretudo na música, enfraquecendo as possibilidades de uma educação musical mais incluyente². Esse fato me levou a desenvolver uma pesquisa que visa trazer as contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação musical em geral, da qual o presente trabalho é um pequeno recorte. Trata-se de uma pesquisa bastante abrangente e que acolhe diversas pesquisas menores, com temas mais pontuais, como é o caso do desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, mas sempre com o objetivo de colocar em discussão os pressupostos epistemológicos da perspectiva histórico-cultural.

De acordo com a abordagem teórica aqui assumida, o desenvolvimento humano é um processo histórico e complexo de apropriação cultural no qual nosso aparato biológico, dado no nascimento e individual para cada ser, sofrerá modificações em função das nossas experiências individuais e de nossas práticas sociais. Sendo assim, cada grupo cultural contribuirá ou não,

¹ A rigor, Wallon não representa a psicologia histórico-cultural, mas segue princípios semelhantes.

² Entre essas dicotomizações comuns, podemos citar, por exemplo, os pares musical/não musical, técnica/estética; teoria/prática; individual/social; criação/interpretação etc.

pelas práticas que propõe, para que os seus indivíduos possam ter determinadas aquisições e, ao mesmo tempo, cada indivíduo, por ter experiências únicas, desenvolverá uma *personalidade* dentro das possibilidades coletivas. Um ponto importante a ser destacado é que, estando o processo de desenvolvimento totalmente atrelado às práticas sociais, a questão da aprendizagem (formal ou informal) e as interações sociais adquirem grande destaque nessa linha de pensamento. Dito de outro modo, para que haja qualquer forma de desenvolvimento é preciso que haja algum tipo de aprendizagem mediada por outros indivíduos. O contexto social, assim como o meio físico, nesse sentido, não são apenas panos de fundo sobre os quais o desenvolvimento acontece; eles são constitutivos do indivíduo e de todas as suas possibilidades ou impossibilidades de desenvolvimento.

Sem a intenção de esgotar todas as discussões possíveis dentro da grande temática a que se propõe este trabalho, o texto foi estruturado em dois tópicos principais. Inicia com uma reflexão sobre a centralidade do meio ambiente e das interações sociais no desenvolvimento. Num segundo tópico são abordadas algumas questões específicas relativas aos bebês. As últimas considerações reforçam a necessidade de um olhar atento e uma participação ativa do educador musical em relação à criança e suas interações.

A questão do meio no desenvolvimento

De acordo com a psicologia histórico-cultural, o meio desempenha um papel fundamental no desenvolvimento. Tanto para Wallon (1975), quanto para Vigotski (2010), o desenvolvimento da criança se dá através de uma sucessão de diferentes modos com que ela se relaciona com diferentes meios ambientes (que, para ambos os autores, inclui tanto o meio físico quanto o social) em cada etapa. Estudar a criança, dessa forma, é, em grande medida, estudar como se constituem essas relações.

Uma característica importante do meio é seu caráter relativo e dinâmico, já que ele exerce influências diferentes em idades diferentes e para crianças com experiências pessoais particulares. Não há, pois, a ideia de um determinismo, nem tampouco de uma fixidez no modo como o meio afeta o desenvolvimento: “Em cada fase se constitui, entre os recursos da criança

e o meio, um sistema de relações que faz que eles se especifiquem reciprocamente: o meio não é o mesmo para todas as idades.” (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p.63).

Estando o desenvolvimento da criança totalmente atrelado às relações que ela estabelece com os diferentes meios, e sendo estes, por sua vez, circunscritores de possibilidades interacionais, pode-se dizer que da especificidade dessas relações interativas depende a aquisição e desenvolvimento (ou não) de determinadas funções psicológicas. Assim, por exemplo, uma criança oriunda de um ambiente no qual a música é um valor importante terá maiores chances de se desenvolver musicalmente. Muito provavelmente essa criança ouvirá música com frequência desde o nascimento (ou mesmo antes), terá acesso a um repertório rico e variado, talvez também seja estimulada através de brinquedos sonoros e instrumentos musicais, verá seus pais ou pessoas afetivamente próximas valorizando ou mesmo praticando música de alguma forma e usando essa forma de linguagem para interagir com ela etc. Sua relação com o ambiente sonoro, em suma, abrirá possibilidades promissoras para a constituição de uma musicalidade consistente nessa criança. Essas possibilidades, entretanto, não serão garantia de um desenvolvimento musical, pois isso dependerá também da forma como ela usará esse meio. Muitas vezes, por exemplo, é fornecido um ambiente material rico, mas a criança não é estimulada pelo meio social (as pessoas ao seu redor) a usar esses recursos em prol de seu desenvolvimento³. Há, portanto, um papel ativo do sujeito em relação ao seu próprio desenvolvimento.

Um dos pontos mais importantes sobre a relação com o meio no desenvolvimento diz respeito ao fato de que embora a criança, no início, só possua competências muito rudimentares (que Vigotski, 2010, denomina “formas primárias”), aquilo que deve resultar ao final (as “formas ideais ou finais”⁴) já é dado pelo meio desde o começo, e todo o processo de

³ Para Wallon (1975), há uma anterioridade do meio social sobre o físico, de tal modo que as crianças não aprendem quase nada sozinhas, apenas por tentativas e experimentações pessoais, mas principalmente por imitação dos que lhes são próximos.

⁴ “[...] - ideal no sentido de que ela consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento – ou final – no sentido de que é esta a forma que a criança, ao final de seu desenvolvimento, alcançará.” (VIGOTSKI, 2010, p.693). É importante lembrar que grande parte da terminologia empregada por Vigotski, embora soe hoje como carregada de preconceito, é perfeitamente explicável pela época em que foi gerada, quando os termos à disposição não tinham certas conotações valorativas que possuem nos dias atuais.

desenvolvimento acontece justamente na interação das possibilidades iniciais da criança com essas formas finais. Diz o autor:

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, em outras palavras, *há algo, algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início do desenvolvimento* (VIGOTSKI, 2010, p. 693, grifos do autor).

Um dos exemplos usados para ilustrar esse aspecto é a aquisição da fala:

Uma criança apenas começou a falar, pronunciar palavras separadamente, como geralmente fazem as crianças que começam a dominar a fala. Mas será que, no meio onde está essa criança, já existe uma fala desenvolvida, que deverá vir à tona somente no final do desenvolvimento? Existe. A criança fala frases monossilábicas, mas a mãe fala com a criança já com uma linguagem gramatical e sintaticamente formada, com um bom vocabulário, é claro, organicamente relacionado ao bebê, mas, em todos os casos, ela já se comunica usando uma forma desenvolvida da fala (VIGOTSKI, 2010, p. 693).

Quando pensamos no processo de aquisição da linguagem musical, essa questão é particularmente relevante, já que, entre os vários equívocos que perpassam práticas musicais com crianças pequenas, figura o pressuposto de que suas limitações musicais pedem ou justificam o uso de um repertório simplificado. Nesse sentido, vemos com frequência nas instituições apenas o uso de canções infantis elementares, muitas vezes estereotipadas, com arranjos muito simples, não raro extremamente padronizados. Apesar de suas possibilidades primárias musicais, há necessidade, segundo essa visão, que o meio forneça e estimule a interação também com formas musicais mais elaboradas, pois esta é uma das condições para o desenvolvimento, para que a criança chegue, mais adiante, às “formas ideais”. Desse ponto de vista, parece ser primordial apresentar às crianças uma pluralidade de músicas, tanto do gênero erudito, quanto popular e étnico. E, mais do que apresentar, parece ser primordial estimular formas de interação, mediadas por outras pessoas, com esses repertórios,

para que as crianças não os recebam passivamente, mas ajam sobre eles, transformando-os em fonte de desenvolvimento musical.

Ainda em relação a esse aspecto, outro equívoco que vemos com frequência na educação musical de crianças pequenas diz respeito à forte ênfase em um trabalho com elementos musicais muito simples (geralmente pequenas células rítmicas ou melódicas e treinamento para reconhecimento dos parâmetros sonoros), os quais são apresentados apartados das formas musicais mais complexas. O princípio parece ser o mesmo: o simples deve anteceder o complexo, as partes devem anteceder o todo, o conhecimento de elementos prepara para o conhecimento da linguagem. Também aqui se perde a oportunidade de colocar as formas musicais primárias da criança em interação com “formas musicais finais”, condição *sine qua non* para um desenvolvimento musical pleno.

A seguir, continuando a reflexão sobre a influência do meio no desenvolvimento, o foco recairá sobre os primeiros anos de vida e o meio sonoro.

O bebê e sua relação com o meio sonoro

A relação da criança com o universo dos sons começa antes mesmo do seu nascimento. Segundo pesquisas na área (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p.99; ILARI, 2006, p.273-274), a partir do sexto mês de gravidez o bebê já ouve vários sons, tanto provenientes do corpo da mãe quanto do ambiente externo. Esses sons ouvidos na fase intra-uterina (batimentos cardíacos, voz feminina, músicas ouvidas pela mãe de modo recorrente durante a gravidez etc.) provocarão, inclusive, logo após o nascimento, um efeito tranquilizador no bebê, o que tem permitido concluir que ficam de alguma forma armazenados na memória biológica do recém nascido.

Após o nascimento, o bebê começa a interagir com o mundo sonoro de diversas maneiras, tanto em função de suas necessidades mais imediatas de sobrevivência e adaptação ao meio, quanto das experiências sonoras singulares pelas quais ele vai passando. De acordo com a psicologia histórico-cultural, a criança é dotada de uma capacidade inata de troca social, pois dela depende totalmente seu desenvolvimento (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-

FERREIRA, 2012; PINO, 2005, p.67). Ao nascer, ela conta apenas com as chamadas funções psicológicas *naturais* (biológicas, também denominadas “inferiores”, são as que temos em comum com os animais), as quais são insuficientes para o seu pleno desenvolvimento. Para que possa desenvolver as funções *culturais* (ou “superiores”, especificamente humanas, responsáveis por todo comportamento voluntário e complexo), é preciso que a criança entre em contato com uma comunidade na qual essas funções sejam constitutivas dos indivíduos. No curso do desenvolvimento, esses dois tipos de função (naturais e culturais) se fundirão num sistema altamente complexo (PINO, 2005, p. 43-68), de tal modo que ficará impossível separá-las novamente. Vemos, então, conforme essa perspectiva teórica, que não apenas a sobrevivência do bebê depende de outras pessoas, mas a sua própria possibilidade de desenvolvimento. Há, pois, uma centralidade na interação com o “outro” quando se fala em desenvolvimento infantil. A relação de um bebê com o mundo, portanto, não é direta (ou talvez só o seja nos primeiros dias de vida), mas sempre mediada pelo meio social.

A primeira manifestação da capacidade inata da criança de comunicação é, sem dúvida, o choro. O choro, inicialmente uma manifestação puramente biológica, vai, aos poucos se constituindo numa forma de linguagem que a criança estabelece com a mãe e demais cuidadores, permitindo que ela expresse suas necessidades mais sutis. Posteriormente, já com alguns meses, o bebê começa a utilizar outros recursos sonoros, como os balbucios, as vocalizações pré-linguísticas e as diversas formas de improvisação vocal. Essas manifestações sonoras, inicialmente talvez apenas experimentações expressivas de caráter lúdico, vão aos poucos sendo “interpretadas” por parceiros de interações sociais (pais, cuidadores, outras crianças) e se constituindo em formas de comunicação, podendo tanto evoluir para a linguagem verbal quanto para a música. Vemos, portanto, que as primeiras produções sonoras das crianças muito pequenas têm uma função predominantemente interativa e, portanto,

social. A rigor, não podemos considerá-las ainda nem língua nem música, mas com certas formas rudimentares de linguagem, modos partilhados socialmente de comunicação⁵.

Além de suas produções próprias, o contato do bebê com o meio sonoro se dá também através do que ele ouve, ou seja, no papel de receptor. E, desse lugar, as possibilidades são inúmeras: desde os sons do ambiente, os quais lhe servem de referência desde o nascimento, passando pelas cantigas de ninar, pelas músicas ouvidas nos mais diversos contextos, todo um universo de sons começa a habitar o mundo da criança. Também aqui a questão das relações sociais se mostra em destaque, pois muitas das músicas ouvidas terão como função principal o estabelecimento de vínculos sociais, sobretudo vínculos afetivos⁶, os quais interferirão tanto no desenvolvimento global da criança quanto na constituição de uma musicalidade nela.

Dessa forma, podemos dizer que a música é, para o bebê, ao mesmo tempo mediadora de e mediada por relações sociais⁷. Mais do que isso, a qualidade dessas mediações provavelmente vai ser determinante na relação que cada criança construirá com a música e, conseqüentemente, nas suas possibilidades ou impossibilidades musicais futuras. Em outras palavras, as formas (a frequência, os cuidados, os repertórios, as situações e pessoas envolvidas) como a música entra na vida de uma criança muito pequena talvez exerçam uma influência muito além do que se pensa normalmente no seu desenvolvimento musical. Pesquisas com bebês têm demonstrado, de diversas maneiras, o quanto o ambiente afeta tanto as produções quanto a recepção da música. Em Beyer (2007), por exemplo, há referência a dados sobre a influência das músicas ouvidas nas improvisações vocais espontâneas de bebês, as quais são enriquecidas por elementos musicais oriundos de repertórios ouvidos com frequência. Já Soares (2008, p. 81) traz dados sobre as preferências musicais dos bebês ligadas

⁵ Vale assinalar que a questão das origens ontológicas comunicativas comuns da música e da fala não é consensual entre os pesquisadores, mas conta com muitos adeptos. A esse respeito, ver Ilari (2006) e Rodrigues, Arrais e Rodrigues (2013).

⁶ De acordo com Wallon (GALVÃO, 2000, p. 43), no primeiro ano de vida da criança há a predominância do aspecto emotivo. A emoção é o “instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. Resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico”. Especificamente com relação à música, diversos pesquisadores têm destacado a importância da afetividade no desenvolvimento musical em bebês. Ver, por exemplo, Soares (2008) e Beyer (2007).

⁷ A respeito do duplo caráter mediador da música, ver Schroeder; Schroeder (2011).

às preferências musicais de seus pais. Adessi (2012, p.27-28), por sua vez, estuda como situações rotineiras de cuidados com o bebê, como a troca de fraldas, podem se tornar momentos ricos de interação vocal. Há, portanto, uma correlação explícita entre, por um lado, as possibilidades expressivas e a formação do gosto musical da criança, e, por outro, as informações musicais que ela absorve do ambiente. Mais uma vez reforça-se aqui a forte influência que o meio pode ter na constituição de uma musicalidade na criança e, portanto, do cuidado que devemos ter em relação a isso, seja nas instituições escolares, seja no ambiente familiar.

Considerações Finais

Partindo do pressuposto da psicologia histórico-cultural de que o desenvolvimento da criança está totalmente imbricado nas formas de relação que ela estabelece com o meio ambiente (considerando suas dimensões física e social), neste trabalho procurei destacar algumas questões específicas sobre as relações construídas através da música. Como consideração final destas reflexões, destaco a importância de que o educador musical tenha um olhar mais atento à criança pequena, tomando-a como um ser interativo e capaz de usar os estímulos fornecidos pelo meio em prol de seu desenvolvimento, e, ao mesmo tempo, colocando-se num papel ativo de interlocutor, imprescindível nesse processo.

Referências

ADDESSI, Anna Rita. Interação vocal entre bebês e pais durante a “troca de fraldas”. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 21-30, 2012.

BEYER, Esther. As músicas do cotidiano nos processos de educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007.

CARVALHO, Ana M. A.; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez, 2012.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ILARI, Beatriz Senoi. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, Beatriz Senoi (org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, p. 271-302.

MAFFIOLETTI, Leda. A. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. (orgs.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre, Artmed, 2001, p. 123-134.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Helena; ARRAIS, Nuno; RODRIGUES, Paulo Maria. Variações sobre temas de desenvolvimento musical e criação artística para a infância. In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita. *Música e educação infantil*. Campinas: Papirus, 2013, p. 37-68.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. Apropriação da música por crianças pequenas: mediação, sentidos musicais e valores estéticos. In: SMOLKA, Ana Luiza; NOGUEIRA,

Ana Lúcia (orgs.). *Emoção, memória e imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 57-83.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, p. 79-88, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Márcia Peleggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1975.