

# ***Construção do conhecimento musical sob uma perspectiva piagetiana: da imitação à representação***

***The musical knowledge construction in a Piaget theory perspective: from imitation to representation***

Marta Deckert

Instituições Martinus de Educação  
mardkt@hotmail.com

**Resumo.** A presente pesquisa teve como objetivo investigar a construção do conhecimento musical circunscrito à passagem da imitação para a representação, a partir de um contexto de educação musical, em crianças com cinco e sete anos de idade sob uma perspectiva piagetiana. A metodologia utilizada nesta investigação foi a pesquisa quase-experimental. Como principal pressuposto teórico foram empregados estudos realizados por Piaget sobre a imitação. Dentre os resultados encontrados, verificou-se que há uma analogia entre as condutas próprias do processo de imitação no período sensório-motor, em crianças com cinco e sete anos de idade, na educação musical. Tal processo acontece de maneira sucessiva e segundo uma ordem, e, nesse contexto específico, inicia-se na segunda fase da imitação, passando por todo o processo, chegando à sexta fase, da imitação diferida que é precursora da representação. Essa investigação contribuiu para a discussão de questões concernentes à imitação no contexto específico da educação musical.

**Palavras-chave:** imitação, representação, Piaget

**Abstract.** This present search has the objective of investigating the musical knowledge construction involving the patch from imitation to representation, beginning from a musical educational context, with five and seven old years children in a Piaget theory perspective. The methodology used in this investigation was almost all experimental search. There were used Piaget studies in the subject of imitation as main premise. One of the verified results is that there is a match in the process of imitation in the sensor-motor period, in five to seven year children, in musical education. This process happens in a progressive pattern an following an order, and in this specific subject, begins the second stage of imitation, passing through all the process, achieving the sixth stage of the postponed imitation which is the beginning of the real representation. This investigation contributed for some questions discussion concerned about the imitation in the specific Musical Education context.

**Keywords:** imitation, representation, Piaget

## **Introdução**

No trabalho como professora de educação musical por mais de uma década, muitas questões relativas à construção do conhecimento musical estavam latentes na prática pedagógica da sala de aula. Observava, por exemplo, que as criações musicais feitas por crianças que haviam experimentado inú-

meras atividades musicais, dentre elas as que lhe davam oportunidade de participar de jogos imitativos, resultavam em um fazer musical mais elaborado do que o das crianças que não realizavam tais atividades. A partir de tais observações fui procurar subsídios que me auxiliassem na investigação do tema

proposto: compreender o processo da imitação. No entanto, percebi que era necessário compreender primeiramente o processo da imitação na educação musical localizando-o na construção do conhecimento musical.

Em um projeto-piloto similar à intervenção realizada na presente investigação, colhi valiosos dados que permitiram perceber a analogia que existia entre os estudos de Piaget sobre a imitação e o processo de imitação no contexto da educação musical. Parti então para a investigação propriamente dita: estudos mais aprofundados sobre Piaget, delineamento da metodologia, aprimoramento da intervenção apropriada à investigação do objeto de pesquisa proposto, coleta de dados, análise e discussão dos resultados.

Assim, a presente pesquisa<sup>1</sup> teve como objetivo investigar a construção do conhecimento musical circunscrito à passagem da imitação para a representação, a partir de um contexto de educação musical, em crianças com cinco e sete anos de idade sob uma perspectiva piagetiana. A questão que norteou a presente investigação é: como se dá o processo de imitação à representação em contexto específico da educação musical com crianças de cinco e sete anos de idade? Outras questões daí derivadas foram: 1) quais as diferenças que encontramos no processo da imitação à representação musical em crianças com cinco e sete anos de idade?; 2) tal processo obedece a seqüência de fases/estágios descritos por Piaget?; 3) quais as especificidades que podemos constatar quanto ao processo da imitação à representação na educação musical?

Quando pensamos em *imitação* surge a idéia de um fazer igual ao modelo, da cópia mecânica do fazer do outro, execução de uma ação sem reflexão. Segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1995, p. 351), tal significado é conferido ao conceito de imitação, pois a usamos para designar um “fazer exatamente (o que faz uma pessoa ou animal), reproduzir à semelhança de, ter modelo ou norma, tentar reproduzir o estilo ou a maneira de (um artista), arremedar, repetir, reproduzir, copiar, falsificar, contrafazer, ser semelhante a, apresentar falsa aparência com.”

Na música, a *imitação* tem seu papel na estrutura de composição da obra e possui diferenciações de acordo com os períodos da história da mú-

sica ocidental, podendo significar repetição imediata ou sobreposta de contornos melódicos, importante princípio da polifonia vocal, princípio fundamental da fuga e muitas outras designações utilizadas no decorrer dos períodos históricos da música ocidental (Sadie, 1994, p. 448).

Encontramos também pesquisas utilizando o conceito de *imitação* em diversas áreas do conhecimento como: administração, *marketing*, psicologia, psicanálise, fonoaudiologia, sendo tratado por cada uma de acordo com o seu objeto de conhecimento e com visões diferenciadas, mas que mantém um único princípio: fazer o que o outro fez.

A imitação em crianças recém-nascidas vem sendo estudada desde o final do século XIX, mas somente nos anos 1970 é que o processo de imitação ganhou o interesse de psicólogos, que dispunham de modelos teóricos suficientemente elaborados que tornaram possível a pesquisa nessa área. Assim, segundo Vinter (1987), há vários modelos explicativos do desenvolvimento em bebês: modelos de inspiração neurofisiológica, psicobiológica, psicológica, psicanalítica. Esses modelos possuem abordagem sob diferentes aspectos: 1) base biológica; 2) como resultado de associações; 3) como resultado de um desenvolvimento.

A abordagem adotada nesta investigação é a da imitação como um processo de desenvolvimento, onde a inteligência sensório-motora, que se elabora nos dois primeiros anos de vida da criança, é sobretudo a origem principal da representação no pensamento humano. Sob tal abordagem encontram-se os estudos de Jean Piaget, que, embora tenha tido uma formação como biólogo, foi um importante pesquisador na área da psicologia, tanto por suas pesquisas na área cognitiva quanto pelas possibilidades que se abriram a partir de seus estudos em diferentes áreas do conhecimento. Assim, foram utilizados por esta pesquisa os estudos sobre imitação presentes na obra de Piaget (1970, 1975, 1978a, 1978b). Expomos, neste momento, os estudos sobre a imitação e sua possível analogia na educação musical.

Mas como justificar o estudo de um processo analisado por Piaget em crianças no estágio sensório-motor, aplicando-o em crianças maiores no contexto específico de música? A explicação encontra-se no que podemos considerar como uma *decalagem* horizontal. Analisemos comparativamente a lingua-

<sup>1</sup> Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tâmara da Silveira Valente. Disponível no banco de teses e dissertações da Capes.

gem verbal com a musical. Beyer (1988, f. 68) diz que “a aquisição da linguagem verbal não é simultânea à da linguagem musical”, e isso suscita uma *decalagem*, pois a mesma envolve tipos de operações, mas com conteúdos diferentes. Significa que a criança precisa construir o conhecimento musical, construirá operações com um outro conteúdo com o qual não havia tido contato anteriormente: a música.

Segundo Beyer (1988), há duas explicações para a existência dessa *decalagem*. Primeiramente, o uso muito maior da linguagem verbal em relação à linguagem musical. A criança está em contato com a fala desde o seu nascimento, construindo significantes e significados, chegando até o processo de escrita, a alfabetização, sendo obrigatória em nossa sociedade. No entanto, não é o que acontece com a música. Embora haja uma “impregnação ambiental sonora e musical”, se comparada a um quadro com figura e fundo, a música é apenas o fundo. A atenção da pessoa não está voltada para ela. O fato de ouvir música dessa forma “não irá produzir no sujeito aquisição da linguagem musical. Torna-se necessário que a criança exerça a sua ação sobre o som, produzindo música, para que aprenda a codificar e decodificar mensagens musicais” (Beyer, 1988, f. 69).

Um segundo fator explicativo para essa *decalagem* é a complexidade maior que a linguagem musical apresenta em relação à linguagem verbal. Segundo Beyer (1988), a linguagem falada utiliza apenas a duração e a altura, produzindo o ritmo e o som. Na linguagem musical, há o uso de quatro parâmetros: duração, altura, intensidade e timbre, que juntos elaboram um significado musical. Há mais uma diferenciação importante entre linguagem verbal e musical: a fala é considerada um dos meios de socialização e sobrevivência em uma sociedade. A música, no entanto, é vista como algo supérfluo e não é oferecida às crianças por ser considerada desnecessária. Portanto, para se compreender a música é necessário construir seus “significantes” e “significados”, sendo a análise do processo da imitação em educação musical uma possibilidade de compreensão de tal processo.

### Metodologia

A presente pesquisa foi realizada com seis sujeitos, três crianças com cinco anos de idade (grupo A) e três crianças com sete anos de idade (grupo B), que nunca haviam tido educação musical de maneira formal (aulas de instrumento, coral, musicalização, etc.). Os sujeitos formaram dois grupos, A e B, e ambos passaram pela intervenção, que foram seis encontros com duração de cinquenta minutos, em um período de duas semanas. Os dois grupos

foram submetidos às mesmas atividades musicais, mas seus encontros aconteciam separadamente: nos primeiros 50 minutos a intervenção era realizada com os alunos de cinco anos, e os 50 minutos seguintes com os alunos de sete anos.

O delineamento dessa investigação é a pesquisa quase-experimental, onde há uma escolha aleatória dos sujeitos e não há grupo de controle, característica principal da pesquisa experimental. No entanto, são pesquisas realizadas com bastante rigor metodológico e aproximam-se das pesquisas experimentais (Gil, 1999).

Segundo Campbell e Stanley (1979), a pesquisa quase-experimental se caracteriza pelo seguinte fato: o pesquisador na coleta de dados pode utilizar-se de algo semelhante ao delineamento experimental como, por exemplo, quando e quem medir, mesmo lhe faltando o pleno controle da aplicação dos estímulos experimentais como: quando e quem expor e a capacidade de casualizar, exposições típicas dos estudos experimentais, caracterizando assim a pesquisa quase-experimental.

O instrumento para coleta de dados foi a observação da intervenção, que apresenta como principal vantagem a de que os fatos são percebidos diretamente no momento em que ocorrem, sem intermediação. Em cada encontro a pesquisadora anotava em um diário de campo todas as observações coletadas durante a intervenção com os sujeitos, observações que eram pertinentes ao objetivo proposto para a investigação.

As atividades propostas pela pesquisadora tinham como objetivo: 1) dar subsídios que permitissem a ação da criança através de movimentos e expressão corporal, ou através de instrumentos de percussão; 2) tais ações deveriam proporcionar condutas imitativas possíveis de serem observadas pela pesquisadora; 3) para que ocorresse a representação pictórica dos sons sugeriu-se às crianças: “você querem se lembrar do ritmo que fizeram na aula, mas muitas vezes acontece que não conseguimos nos lembrar, por exemplo, quando chegamos em casa. Que auxílio podemos utilizar para nos lembrar do ritmo que fizemos?” A partir dessa questão surgiram diferentes possibilidades, e uma delas foi o desenho.

Passaremos a descrever os procedimentos utilizados na intervenção. É importante explicar alguns termos que usaremos na presente descrição: *ritmo amétrico* e *ritmo métrico*. *Ritmo amétrico* é uma sucessão de sons que não apresentam uma ordenação temporal, os sons acontecem sem que se obedeça a uma seqüência uniforme. Como exem-

plo, poderíamos nos sentar em uma escada e ouvir os passos das pessoas subindo e descendo, juntos, os sons dos passos das pessoas produzem um emaranhado de sons que gera uma certa confusão. No *ritmo métrico*, por sua vez, os sons apresentam uma seqüência uniforme, que pode variar quanto à velocidade tornando-se mais rápido ou lento. Sons que acontecem ordenadamente estão dentro de um *pulso*. Por exemplo: quando batemos palmas acompanhando a música *Parabéns pra Você* em uma festa de aniversário. As palmas acontecem em uma seqüência uniforme, em um ritmo ordenado.

Outro termo que aparecerá freqüentemente é *de maneira sucessiva*. O presente termo designa que os sons acontecem sem interrupção, um após o outro, sem intervalo de silêncio (pausa), ou de outros sons, mas seguidos, sucessivos.

É importante descrever todas as atividades realizadas na intervenção para que possamos compreender a possível analogia que podemos fazer a partir da presente intervenção.

No primeiro encontro a pesquisadora propôs diferentes movimentos com as mãos que foram imitados pelos alunos, observando os seguintes critérios: os movimentos propostos primeiramente foram em um ritmo amétrico e de maneira sucessiva.

1. Bater quinze vezes as mãos nas pernas;
2. bater quinze vezes as mãos na cabeça;
3. bater quinze vezes as mãos na barriga;
4. bater quinze vezes as mãos no chão;
5. bater quinze vezes as mãos como se estivesse lixando uma na outra;
6. bater quinze vezes a mão direita no ombro esquerdo;
7. bater quinze vezes a mão esquerda no ombro direito;
8. exploração dos sons da boca: estalar várias vezes a língua, explorando os diferentes sons que podemos produzir, posteriormente fazer a mesma exploração com os lábios.

Após fazer toda a seqüência de movimentos amétricos de maneira sucessiva, executaram os mesmos movimentos obedecendo a uma métrica, dentro de um pulso. Isso significa que executaram os mesmos trechos rítmicos fazendo com que a duração dos sons fosse sempre igual. A seqüência dos quatro sons ouvidos sucessivamente com duração igual diferia apenas quanto ao seguinte aspec-

to: na primeira parte, os dois primeiros sons eram executados com palmas, e na segunda parte, os outros dois sons eram executados batendo a mão em uma outra parte do corpo (pernas, barriga, cabeça, etc.).

1. Duas palmas e duas mãos nas pernas;
2. duas palmas e duas mãos na cabeça;
3. duas palmas e duas mãos na barriga;
4. duas palmas e duas mãos no chão;
5. duas palmas e duas mãos como se estivesse lixando uma na outra;
6. duas palmas e duas mãos no ombro direito;
7. duas palmas e duas mãos no ombro esquerdo;
8. duas palmas e dois sons com estalos de língua;

Seguimos com a brincadeira "De México a Mônaco". A brincadeira desenvolve-se da seguinte maneira: a letra é falada em um ritmo, quando se fala a palavra "México" batem-se as mãos no alto da cabeça, quando se fala a palavra "Mônaco" batem-se as mãos nas pernas, quando se diz "cem léguas há" batem-se as mãos na barriga, em um processo de imitação dos gestos, em um ritmo ordenado e sucessivo.

Letra:

De México a Mônaco cem léguas há.

De Mônaco a México cem léguas há.

De México a Mônaco de Mônaco a México

De México a Mônaco cem léguas há.

A brincadeira teve como objetivo realizar de forma lúdica as mesmas ações imitativas desenvolvidas anteriormente.

No segundo encontro utilizamos outros materiais para realizar as atividades rítmicas: clava e copo plástico duro e alto. A clava é um instrumento da bandinha rítmica. São dois bastões de madeira com 20 cm de comprimento e diâmetro de um cabo de vassoura. O copo plástico (500 ml) é feito com plástico resistente, duro e alto e permite a ação das crianças como bater, jogar, raspar, etc.

Primeiramente, cada criança pegou o seu par de clavas e passou a explorar os diferentes tipos de sons. Bateram uma clava na outra em diferentes

posições, bateram no tapete, na parede, no quadro, nos armários, no chão, em todos os tipos de materiais que tinham disponível na sala, comparando os sons que produziam. Os sons produzidos eram em ritmo não ordenado. Após esse momento inicial de exploração do material, a pesquisadora propôs a imitação de trechos rítmicos descritos abaixo, para que as crianças o executassem. A seqüência dava-se da seguinte forma: o professor fazia uma vez, as crianças imitavam. Essa seqüência acontecia cinco vezes em cada um dos trechos, assim sucessivamente. Em um segundo momento todas as crianças executavam os trechos rítmicos juntas.

Para que possamos compreender a duração de cada som, poderíamos representá-lo graficamente da seguinte maneira:

- a) \_\_\_\_\_ b) \_\_\_\_\_  
c) \_\_\_\_\_ d) \_\_\_\_\_

No terceiro encontro foi realizada a mesma atividade que no encontro anterior, mas utilizando o copo plástico. Primeiramente, exploraram os diferentes sons que o copo poderia produzir: batendo no chão com a boca para baixo, boca para cima, de lado, raspando, batendo na parede, carteiras, quadro, etc. Executaram a seqüência rítmica descrita acima, imitando o que a pesquisadora propunha. Realizar a mesma atividade com material diferente objetivou proporcionar às crianças um operar com os mesmos dados, mas em materiais que proporcionam uma situação diferente.

Para que as crianças pudessem identificar as células rítmicas que executavam, no decorrer da atividade, a pesquisadora executava as mesmas diferenciando-as da seguinte maneira: o primeiro pulso executava na frente do corpo e do lado direito, o segundo na frente e do lado esquerdo e vice-versa. Solicitava então que os alunos identificassem quantos sons havia no primeiro pulso, ou no segundo. Por exemplo, quando ouviam um som significava que estavam falando da semínima. Quando ouviam dois sons estavam se referindo a duas colcheias, e quatro sons a quatro semicolcheias.

No quarto encontro as crianças fizeram o registro de alguns trechos rítmicos propostos. A pesquisadora deu a cada criança uma folha com as letras a, b, c, d. As crianças ouviram os trechos que imitaram na aula anterior e desenharam conforme a seqüência que os ritmos apareciam, um em cada letra. As crianças também explicavam verbalmente à pesquisadora o que significavam os desenhos que estavam fazendo, a correspondência com os sons que ouviam e a seqüência em que os mesmos apareciam.

No quinto encontro cada criança pegou os seus desenhos com os trechos musicais representados no encontro anterior para compreender como ficariam se os escrevêssemos com sinais musicais. Utilizando primeiramente somente fichas com as semínimas, identificamos nos desenhos onde os mesmos estariam representados. Executamos com palmas um trecho rítmico somente com semínimas. Seguimos, procurando onde apareciam dois sons juntos, duas colcheias, executando trechos rítmicos com a semínima e duas colcheias. Finalmente identificamos nos desenhos e na escrita musical de quatro sons, que são as quatro semicolcheias. Executamos vários trechos rítmicos com quatro pulsos utilizando somente as três figuras musicais. Cada criança criou o seu trecho rítmico e as outras executavam.

No sexto encontro, com muitas fichas da semínima, fichas com duas colcheias, e com quatro semicolcheias, cada criança fez um trecho rítmico com quatro pulsos e executou para os colegas. No entanto, discutimos anteriormente que palavras poderíamos utilizar para falar cada uma das células rítmicas. A pesquisadora solicitou às crianças que executassem o seu trecho rítmico falando tais palavras e, posteriormente, só batendo palmas, sem o uso das mesmas.

### **Estudos da imitação: síntese teórica e uma possível analogia na educação musical**

Piaget (1975), na introdução do capítulo onde apresenta os estudos sobre imitação, na obra *A Formação do Símbolo na Criança*, relatando sobre seus trabalhos acerca do desenvolvimento do pensamento na criança, levanta questões relativas à representação imaginada nascente da construção do real no sujeito, dando-lhe importância especial ao procurar compreender os inícios dessa representação, assim como seu funcionamento específico.

O autor diz que a função simbólica ou semiótica, adquirida pela criança a partir dos dois anos, consiste na capacidade de distinção entre o significado e o significante. A criança torna-se capaz de representar as ações, as situações e os fatos de sua experiência. Mas é graças à função semiótica que se completam os aspectos figurativos do processo cognitivo. Mas o que vêm a ser esses aspectos figurativos? Caracteriza a forma de cognição do sujeito, da realidade, tendo essa como uma "cópia" do real. Essa "cópia" do real não se refere ao real "em si", mas ao real construído pela criança através de suas ações.

Há três tipos de conhecimento figurativo: 1) a percepção, que funciona exclusivamente na presença de um objeto e por meio de um campo sensorial; 2) a imagem mental, que funciona na ausência do objeto e por meio de reprodução interiorizada; 3) a imitação no sentido amplo, pois abarca a imitação visual, gestual, fônica, gráfica, etc e funciona na presença ou na ausência do objeto, mas através de reprodução motora manifesta (Piaget, 1975).

Neste estudo foi abordado o aspecto figurativo da imitação, destacando a importância da reprodução motora manifesta, pois a mesma foi analisada com vistas à produção musical e localizada em conteúdo específico que é a música. Pois a aprendizagem em qualquer situação implica uma estruturação no sentido de uma assimilação do dado a esquemas que comportam uma atividade do sujeito.

A gênese da imitação, localizada no período sensório-motor e subdivida em seis etapas distintas, é descrita por Piaget (1975) da seguinte maneira.

A imitação na primeira fase ainda não pode ser considerada como uma imitação propriamente dita, mas como um deflagrar de uma ação derivada de uma excitação ou provocação externa, que se constitui como um “exercício reflexo” necessário ao processo de imitação das fases seguintes.

Na segunda fase acontece a imitação esporádica, os esquemas reflexos começam a assimilar certos elementos exteriores e ampliam-se; em função das experiências anteriores adquiridas os esquemas sofrem as reações circulares pelo uso repetitivo incessante.

Na terceira fase a imitação não terá grandes modificações por não apresentar tentativas de acomodação aos novos modelos, como se observará nas fases seguintes. A criança imita sons, movimentos de outra pessoa na medida em que são conhecidos e visíveis a ela própria, mas não imita gestos novos ou que estejam fora do seu campo de visão, ou movimentos particulares que fazem parte de um esquema. Imita apenas se tais movimentos estiverem dentro do contexto global de um esquema.

Na primeira etapa da quarta fase, há um relativo progresso quanto à construção do espaço, objeto e da causalidade, e a constituição de um sistema de “indícios” que repercutem no processo da imitação. Isso permite à criança assimilar os gestos do outro, mesmo se tais movimentos forem invisíveis para ela.

A segunda etapa da quarta fase é caracterizada pela imitação de sons e gestos novos, que antes

deixavam a criança indiferente a tais modelos, explicada pelo próprio progresso da inteligência, a maleabilidade e coordenação dos próprios esquemas. A criança que antes só imitava o que ela própria sabia executar passa a reproduzir modelos novos.

Na quinta fase, ocorre a imitação sistemática de novos modelos, inclusive dos movimentos invisíveis ao próprio corpo. A criança da presente fase diferencia os diferentes esquemas e tateia-os experimentalmente, a imitação, portanto, modifica os esquemas em função do objeto. É capaz de descobrir a propriedade dos objetos formando as reações circulares terciárias de maneira mais organizada, diferente das fases anteriores que se sucediam por simples explorações.

Enfim, na sexta-fase a criança é capaz de imitar modelos que não estão presentes no momento da reprodução, chamada de imitação diferida, chegando aos primórdios da representação.

Se fizéssemos uma analogia entre a teoria da imitação em Piaget e a imitação no contexto da educação musical talvez pudéssemos pensar como o exposto a seguir.

A criança pode entrar em contato com a educação musical desde os primeiros meses de vida, no entanto observamos que isso é raro dentro do contexto da educação musical no Brasil. As crianças só têm acesso ao fazer musical enquanto ensino formal a partir dos seis ou sete anos, que é considerado pelos pais e professores como a “idade ideal” para começar o aprendizado de música. Por isso, as minhas suposições quanto ao processo da imitação no contexto de atividades musicais estão baseadas nas observações realizadas com crianças de cinco e sete anos em um estudo-piloto segundo a metodologia utilizada nesta pesquisa.

Piaget (1975, p. 17) diz que “a criança aprende a imitar e essa aquisição suscita, tanto quanto as demais todos os problemas relativos à construção sensório-motora e mental”. No processo de educação musical, a criança, já tendo construído as reações circulares primárias, secundárias e terciárias, precisa necessariamente reproduzi-las tendo a música como conteúdo. Desse modo, as coordenações sensório-motoras utilizadas nos movimentos produzidos com vistas à produção sonoro-musical são postas a serviço da aprendizagem das noções musicais elementares.

A primeira fase da imitação, denominada por Piaget (1975) como preparação reflexa, não foi verificada no processo imitativo na educação musical, pois a criança descrita por Piaget desta fase

está com poucos dias de vida e apresenta desenvolvimento quanto à imitação, que se manifesta como reflexos puros. Mas as crianças com idade de cinco e sete anos já apresentam reações circulares mais elaboradas do que o simples deflagrar de reflexos e, a meu ver, reproduzem no plano representativo as reações circulares primária, secundária e terciária do plano anterior.

A imitação esporádica própria da segunda fase apresenta características importantes quanto ao desenvolvimento representativo da criança no contexto da educação musical. Pode constatar que os sons produzidos pela criança despertam o seu interesse, a partir daí ela passa a realizar tal exercício como uma espécie de reação circular. Ela percebe o som que o outro produziu e amplia-o em função de sua própria experiência com o objeto sonoro. Essa ampliação dá-se no sentido de realizar o som produzido pelo outro, experimentando-o, por exemplo, em um outro material. Suponho, nesse momento, que a criança incorpora elementos novos aos seus esquemas, e a acomodação a eles, desde que os modelos propostos sejam idênticos, prolonga-se em imitação.

A imitação sistemática da terceira fase é considerada por Piaget (1975) como essencialmente conservadora, limitada pelas próprias condições da reação circular, e sem tentativas de acomodação aos novos modelos, fato que acontecerá nas fases seguintes. A criança é capaz de coordenar os movimentos da sua mão com os da visão, e, ao mesmo tempo, consegue imitar certos movimentos das mãos do outro. As ações permanecem vinculadas à ação imediata, às previsões ou reconstituições que ultrapassem a percepção atual. Pode-se observar no desenvolver das atividades de educação musical, analisando especialmente sob o aspecto rítmico, que a criança não consegue imitar movimentos com vistas à produção sonora feita pelo pesquisador se não forem visualmente percebidos por ela. Pelo fato de não ser capaz de fazer previsões ou reconstituições, não é capaz de supor, por exemplo, que tipos de movimentos o outro está fazendo para produzir determinado som; ela precisa percebê-lo visualmente para só então executá-lo.

Observou-se também que a criança não é capaz de imitar movimentos em particular, mas somente o conjunto. Por exemplo, se o pesquisador propõe à criança que execute a seguinte seqüência movimentos: bater duas vezes as mãos nas pernas, duas vezes na barriga. Ela o percebe como uma seqüência de movimentos de maneira global. Executa-o apenas se perceber visualmente o todo. No entanto, movimentos particulares como parte de um

esquema é uma atividade mais complexa, pois a criança precisa percebê-lo como fato isolado. Piaget (1975, p. 43-44) afirma que “são os esquemas fechados sobre si mesmos que dão lugar à imitação e não os fragmentos de esquemas artificialmente trinchados pelo observador”. Assim, propor atividades e movimentos que comportem uma seqüência dentro de um esquema, em vez de movimentos subdivididos em partes, é uma atividade que comporta a ação da criança nessa fase. Não significa, no entanto, que o professor não possa tornar o movimento visível e subdividi-lo para que a criança o perceba, mas é muito mais complexo fazer a imitação em partes do que perceber o esquema como um todo e imitá-lo.

Na primeira etapa da quarta fase, o mesmo autor no diz que há um relativo progresso quanto à construção do espaço, do objeto e da causalidade, e a constituição de um sistema de “indícios” repercute no processo da imitação. Isso permite à criança assimilar os gestos do outro, mesmo se tais movimentos forem invisíveis para ela. As combinações de relações facilitam a acomodação aos novos modelos.

Piaget diz que a primeira dessas aquisições nos faz compreender a relação que existe entre o desenvolvimento da imitação e o ato da inteligência como um todo. A imitação, nessa fase, adquire-se objetivando meios e fins. Piaget (1975, p. 59) diz que “a criança não adestrada em toda a espécie de jogos interessa-se, primeiramente, pelos próprios movimentos, sem que estes requeiram outras significações além de corresponderem a esquemas em exercício.” Observa-se que as crianças, quando envolvidas em atividades musicais, demonstram um grande envolvimento no simples exercícios dos próprios movimentos como, por exemplo, bater as suas mãos na capa do caderno ou almofada para produzir percussão semelhante à do tambor (observado por inúmeras vezes em uma turma de alunos de quatro e cinco anos, tal exercício é realizado todas as vezes em que as crianças se encontram sem atividades dirigidas). A finalidade desses movimentos é o de produzir esquemas e pôr tais mecanismos em ação, diga-se os mecanismos de esquemas espontâneos explorados pela própria criança.

A segunda etapa da quarta fase, é caracterizada pela imitação de sons e gestos novos, o que antes a deixava indiferente. Essa imitação é explicada pelo próprio progresso da inteligência e pela maleabilidade e coordenação dos próprios esquemas. Em atividades musicais as crianças começam a imitar movimentos e sons novos, diferentes das anteriormente realizadas. Nas fases precedentes, observa-se que as crianças imitavam o que fazia parte

de seus esquemas; com o progresso da inteligência abre-se a possibilidade de imitar o som novo, o desconhecido. Por exemplo, numa dada situação, o pesquisador propõe um determinado trecho rítmico que a criança é solicitada a imitar, no entanto, ela não imita o “movimento-modelo”, mas, utilizando o mesmo pulso, faz um outro trecho rítmico semelhante em sua estrutura (pulso), mas novo em sua execução. Executa, por exemplo, duas colcheias e uma semínima em vez do modelo proposto que são duas semínimas, não percebendo a complexidade da execução desse novo. A criança, que antes só imitava o que ela própria sabia executar, passa a reproduzir modelos novos.

A quinta fase é caracterizada por Piaget (1975) por ser uma imitação sistemática dos novos modelos, incluindo os que correspondem a movimentos invisíveis do próprio corpo. Isso dá novas possibilidades, se considerada a imitação no processo de educação musical, visto que a imitação torna-se sistemática e precisa, fato esse decorrente dos progressos da própria inteligência da criança. De simples explorações feita anteriormente, a criança nessa fase é capaz de descobrir as novas propriedades dos objetos por meio de experimentação ativa. Isso permitirá ultrapassar as simples aplicações com acomodações dos esquemas, para chegar a uma acomodação por exploração empírica, dirigida e sistemática.

As crianças, depois da simples exploração com os objetos sonoros, são capazes, por experimentação ativa, de explorar sistematicamente tais objetos. Elas os organizam de tal forma que é possível analisar movimentos que se repetem sistematicamente, estruturas e trechos rítmicos que se repetem, sons que se agrupam.

O princípio da imitação representativa é característica da sexta fase, denominada por Piaget de imitação diferida. O autor expõe que nessa fase “a coordenação dos esquemas emancipa-se suficientemente da percepção imediata e da experiência empírica para dar lugar agora a combinações mentais” (Piaget, 1975, p. 81). Chegamos, portanto, aos primórdios da representação dos sons anteriormente imitados pelas crianças. Nesse momento, a criança é capaz de imitar os novos modelos, há uma combinação interna representativa dos movimentos executados. Ela torna-se capaz de reproduzir os mesmos modelos quando eles estão ausentes. Pude constatar tal fato ao observar que crianças de posse de objetos sonoros executavam trechos musicais feitos em encontros anteriores, demonstrando uma imitação desligada da ação atual da criança, alicerçada em modelos no estado de ima-

gens, de esboço de atos. Surge aqui a imagem representativa.

A imitação diferida e representativa, própria da presente fase, não apóia-se necessariamente em representações conceituais e em “signos” porque existem símbolos tais como a imagem, a lembrança de evocação, o objeto simbólico que são mecanismos individuais do pensamento (Piaget, 1975). Quando afirmo que a criança é capaz de representar o som sem necessariamente utilizar o signo, refiro-me a tal mecanismo do pensamento humano, sua capacidade de representação. A imagem mental, o símbolo como cópia ou reprodução interior do objeto, engendra esquemas de inteligência representativa, onde os materiais são fornecidos por uma “matéria sensível” que pode ser motora ou sensível. Piaget (1975, p. 91), exemplificando tal fato, diz que “ouvir mentalmente uma melodia é uma coisa, mas poder reproduzi-la requer, singularmente, capacidade de audição interior”. Ou seja, outra coisa não é senão o estabelecimento de relações entre sons que produzem um significado.

Na educação musical ora proposta, especialmente no que tange a esta investigação, buscou-se fazer com que a criança, através da imitação, construa um sistema de conceitos e esquemas mentais relacionados com a representação musical e com o ritmo. Nesse processo a criança, levada a explorar os materiais musicais, partiu das imitações esporádicas, passou para as imitações sistemáticas, promoveu diferenciações e imitações de novos modelos, realizou em seguida imitação sem a presença do modelo (diferida), tornando possível chegar aos primórdios da representação. A partir dessa conquista a criança mostra-se capaz de representar pictoricamente os sons que anteriormente havia imitado.

## **Conclusões**

Piaget fez seus estudos sobre a imitação em crianças no período sensório-motor (0 a 2 anos) e neste estudo fiz uma analogia investigando o processo de imitação na educação musical, e em crianças com cinco e sete anos de idade. Constatei a ausência da primeira fase, denominada por Piaget (1975) como preparação reflexa. As crianças iniciaram o processo na imitação esporádica que é a segunda fase da constituição da imitação. Foi possível observar em seguida a imitação sistemática, sendo esta a imitação dos movimentos já executados pela criança, passando pela imitação de novos modelos, chegando à imitação diferida, precursora da representação.

Os sujeitos com sete anos de idade mostraram durante a intervenção que nos processos imita-



tivos reconstroem, a partir das ações derivadas das tarefas solicitadas, desde as relações mais simples até as mais complexas necessárias à construção do conhecimento musical. E esse processo se dá de maneira sucessiva e segundo uma ordem. A criança não passa de uma imitação esporádica para uma imitação diferida, imediatamente. Ela precisa passar por todas as fases, pois uma é condição do engendramento da outra. Observamos que na maioria dos sujeitos há indícios de condutas características de mais de uma fase da imitação, o que parece indicar que em alguns momentos eles usam os esquemas de que já dispõem e que desenvolveram no período sensório-motor.

Foi possível identificar que há uma semelhança entre as condutas características de cada fase da imitação descritas por Piaget (1975). Entre os sujeitos de cinco e sete anos há diferença apenas nas representações dos trechos musicais. Enquanto as crianças de sete anos representaram um desenho para cada som, as crianças de cinco anos utilizaram-se de vários desenhos para representar um único som.

A partir das atividades imitativas demonstradas pelas crianças durante a intervenção foi possível constatar que elas fazem uma construção musical em pensamento, no qual está implicada, sobretudo, a imagem mental do som, antes de passar a representá-la graficamente. Acredito que a linguagem verbal, nessa etapa do desenvolvimento da construção do conhecimento musical, é apenas coadjuvante do processo ensino-aprendizagem desse conteúdo. Assim, o resultado desta pesquisa me mostrou que a criança chega a uma compreensão do significado musical das células rítmicas, lançando mão de símbolos concretos e significantes diferenciados antes de chegar ao signo utilizado na música, a notação musical.

Nas atividades propostas para imitação pude constatar que devemos utilizar o corpo como “primeiro instrumento musical”, pois a criança já dispõe em seu repertório de ações de esquemas que lhe dão condições para realizar imitações com vistas à produção musical. Esse repertório de ações não se restringe a fazer as mesmas ações que a criança vem fazendo desde o seu nascimento, mas pôr em ação tais esquemas em um processo imitativo. De-

pois que tais explorações foram realizadas, passa-se, então, a utilização de outros materiais musicais: instrumentos de bandinha rítmica, materiais de sucata, instrumentos musicais ou qualquer outro material que proporcione o fazer musical.

Observei também que quando a criança apresenta dificuldade na construção da noção de tempo, isso se reflete no seu fazer musical, principalmente na sua representação. A música é formada por sons que acontecem em uma seqüência e uma noção de tempo bem construída ajuda na compreensão dessa seqüência musical.

A proposição de atividades musicais deve iniciar sempre pelo “fazer”. Piaget (1978b, p. 176) descreve o “fazer” como “compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos” e se trata de coordenar movimentos. Do “fazer” por tomadas de consciência a criança passa a “compreender” que “é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação” Piaget (1978b, p. 176). Finalmente, observei o quanto o “fazer” está vinculado ao processo de construção do conhecimento musical. Constatei que não há construção desse conhecimento musical sem a ação. Deve haver ação antes de haver compreensão para uma construção de conhecimento efetiva do aluno sobre o objeto “som”. No entanto, esse fazer deve estar acompanhado de um compreender correlativo que leva a construir tal conhecimento.

Essa investigação contribuiu para discussão de algumas questões concernentes à imitação no contexto específico da educação musical. Tal discussão, no entanto, não se encerra em si mesma, mas abre possibilidades para novas investigações, tais como: desenvolvimento de metodologias de ensino da música que possam vislumbrar o processo da imitação à representação visando a construção do conhecimento musical; a investigação do papel da imitação em criações musicais realizadas pelas crianças; investigar a correlação da construção da noção de tempo com a construção do conhecimento rítmico e muitos outros temas que poderão merecer atenção em pesquisas futuras.

## Referências

- BEYER, E. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir de Piaget*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.
- CAMPBELL, T. D.; STANLEY, J. C. *Delineamentos experimentais e quase experimentais de pesquisa*. São Paulo: EPU: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.
- FERREIRA, A. Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- \_\_\_\_\_. *A tomada de consciência*. Tradução de Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, 1978a.
- \_\_\_\_\_. *Fazer e compreender*. Tradução de Christina Larroudé de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos, 1978b.
- SADIE, S. (Ed.). *Dicionário Grove de música*. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- VINTER, A. *A imitação no recém-nascido*. São Paulo: Manole, 1987.

*Recebido em 09/01/2008*

*Aprovado em 03/03/2008*