

# As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música

Small children and their processes of music appropriation

**SÍLVIA CORDEIRO NASSIF SCHROEDER** Universidade de São Paulo (USP) ▶ [scnassif@terra.com.br](mailto:scnassif@terra.com.br)

**JORGE LUIZ SCHROEDER** Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) ▶ [schroder@unicamp.br](mailto:schroder@unicamp.br)

## resumo

Neste trabalho procuramos discutir algumas questões sobre os processos de apropriação da música por crianças em idade pré-escolar. Ancorados na concepção de desenvolvimento de Vigotski, na concepção de linguagem de Bakhtin e nos estudos de sociologia da ação e do indivíduo de Lahire, apresentamos a análise de alguns dados coletados numa pesquisa em andamento em escolas de educação infantil. Os principais tópicos em discussão dizem respeito à diversidade de formas de resposta a enunciados musicais – que nos atestam a diversidade dos modos como a música se “incorpora” nas crianças – e a possibilidades de interpretação dessas respostas. Essas análises nos permitem rever alguns procedimentos e apontar direções para a educação musical nesses espaços escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** apropriação musical, desenvolvimento musical, educação infantil

## abstract

In this work we discuss some questions about the processes of appropriation of music by children in preschool age. Anchored in Vigotski's conception of development, in the conception of language of Bakhtin and in the studies of sociology of action and the individual of Lahire, we present the analysis of data collected in a research that is still in progress, in schools of early childhood education. The main topics in discussion are related to the diversity of reply forms to musical statements – that certify the diversity of the ways that music “incorporates” in children – and the possibilities of interpretation of these answers. These analyses allow to review some procedures and to point directions for musical education in these school spaces.

**KEYWORDS:** music appropriation, music development, early childhood education

## **introdução: procedimentos metodológicos e princípios norteadores**

Este texto apresenta alguns resultados parciais de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no espaço escolar da educação infantil. O objetivo principal dessa pesquisa é entender como se dá a apropriação da música pelas crianças pequenas, buscando indicadores dos aspectos mais relevantes nesse processo. Para isso, foram feitas observações durante o período de um ano em classes de crianças de 4 a 6 anos<sup>1</sup> em duas escolas, uma pública e uma privada, nas cidades de Campinas e Ribeirão Preto (no estado de São Paulo), respectivamente. Eram contextos bastante diferentes no que se refere à presença da música. A escola pública não contava com professor especialista em música, sendo que as atividades musicais eram realizadas em oficinas semanais por iniciativa das próprias educadoras responsáveis pelas salas e, durante o período de observação, também por propostas dos próprios pesquisadores. Na escola privada, por outro lado, havia uma professora especialista, sendo que as crianças observadas tinham aulas semanais de música desde os 2 anos de idade. Além disso, trata-se de uma escola cujo projeto pedagógico privilegia a arte de modo geral, a qual é considerada condutora do ensino na etapa de educação infantil, e conta também com professores especialistas em outras linguagens artísticas. Achamos importante assinalar que, dada a situação privilegiada da escola particular, podemos dizer que as cenas observadas provavelmente foram resultado de um processo iniciado há certo tempo. Já no caso da escola pública, esse processo anterior não foi constante, nem garantido, pelo menos para muitas crianças. Contudo, o fato de que nós, pesquisadores, pudemos propor e realizar várias atividades musicais permitiu com que realizássemos ali também um trabalho prévio de preparo e envolvimento das crianças com as atividades sugeridas, ainda que de forma mais aligeirada. Isso talvez tenha mascarado um pouco diferenças prováveis de atitudes responsivas das crianças de uma escola e de outra, certamente provindas de suas trajetórias socioculturais. Consideramos, contudo, irrelevante o fato de isso ter ou não ocorrido, já que nosso foco de atenção, nesse momento, foram as várias formas de apropriação musical no ambiente escolar, ou seja, do ponto de vista das realizações musicais, sempre uma construção artificial, tenha ela tido um período longo de preparo ou não.

A opção por observar dois contextos distintos, entretanto, pareceu a mais adequada aos nossos pressupostos sobre o desenvolvimento humano. Partimos do princípio vigotskiano de que as funções psicológicas culturais (entre as quais aquelas necessárias ao desenvolvimento da musicalidade) se desenvolvem de modo diferente em ambientes socioculturais diferentes<sup>2</sup> e das reflexões que Bernard Lahire (2002, 2004) faz sobre as disposições adquiridas (hábitos, valores, modos de interpretar, tendências para agir ou para refletir, facilidades ou dificuldades, etc.) que são estimuladas ou suprimidas sob a influência de ambientes ou situações recorrentes específicas. Nesse sentido, considerando a importância do ambiente escolar no desenvolvimento infantil, gostaríamos de investigar alguns aspectos relevantes no desenvolvimento musical das crianças principalmente em relação à sua experiência musical escolar. Sabemos, obviamente,

1. Assinala-se que, à época da observação, o ensino fundamental de 9 anos ainda estava em fase de implantação, de modo que algumas crianças de 6 anos completos permaneciam na educação infantil.

2. De acordo com Vigotski (1998a), o ser humano possui dois tipos de funções psicológicas: as naturais ou inferiores (que é o que temos em comum com os animais) e as culturais ou superiores (especificamente humanas). As primeiras nos são dadas no nascimento pela herança genética, mas as segundas estão ligadas às práticas sociais e serão diferentes em função dessas práticas. Todas as formas de linguagem, incluindo a música, estão ligadas às funções culturais. Assinala-se ainda que a noção de ambiente, para Vigotski, inclui também as relações humanas.

que a escola não é a única influência musical das crianças observadas, mas é com certeza um local de vivência intensiva delas, sobretudo na faixa etária abordada, e, portanto, bastante relevante no processo de apropriação da linguagem musical.

Outro princípio norteador da pesquisa foi a concepção de música como uma forma de discurso. Ancorados na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (2000, 2009), entendemos a música como um acontecimento vivo e dinâmico, que se atualiza a cada realização, e não como um sistema fechado e inerte, sujeito a regras fixas e imutáveis.<sup>3</sup> Numa analogia com o enunciado linguístico, trabalhamos com a ideia de enunciado musical, acontecimento no qual os sentidos e os valores são sempre contextuais e levam em conta não apenas a materialidade sonora em si, mas também o contexto situacional. Dessa forma, uma mesma realização musical pode ter significados diferentes em situações distintas. Isso não significa, porém, que não haja pontos de estabilidade no discurso musical. Assim como na linguagem verbal, diferentes contextos culturais vão cristalizando determinadas formas de organização sonora e dando origem ao que Bakhtin (2000) denomina “gêneros do discurso”. Isso faz com que qualquer realização linguística (e musical) deva ser vista, ao mesmo tempo, como única, irrepetível, e filiada a um gênero discursivo qualquer. Como veremos mais detalhadamente nas análises dos dados, essa forma de conceber a música afeta sobremaneira a visão do que seja um processo de aprendizagem musical, pois obriga a que se considerem como relevantes não apenas as realizações musicais em si, mas todo um movimento de aproximação em relação à música, incluídas aí também as situações informais nas quais a música se faz presente ou ainda os equívocos musicais cometidos pelas crianças.

Além disso, tomar a música como discurso coloca em primeiro plano a questão da significação. Aprender música é se apropriar de uma forma de linguagem, de um modo de se expressar, de se comunicar, de compartilhar sentidos. Pressupõe, portanto, a possibilidade do que Bakhtin (2000) chama de “compreensão ativa”, o que significa que a formulação de *respostas* a enunciados musicais depende de (e comprova) alguma forma de entendimento do que se ouviu. E essas *respostas* podem ser de naturezas diversas: desde uma simples emoção, uma palavra, um desenho, uma brincadeira, até a criação de uma outra obra musical. Trabalhamos com a ideia de que as crianças pequenas não se manifestam musicalmente apenas quando estão tocando um instrumento ou cantando, por exemplo, mas de diversas outras formas.<sup>4</sup> Buscar onde estão e quais são os sentidos dessas outras formas de reação significativa à música será nosso principal foco neste texto. Procuraremos ainda, na parte final, sintetizar as relações entre as análises efetuadas e algumas questões específicas de educação musical.

3. “A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma *enunciação concreta*.” (Bakhtin, 2009, p. 160, grifo nosso).

4. Assinala-se que muitas pesquisas sobre o desenvolvimento musical, tanto mais antigas quanto mais recentes, têm enfatizado as respostas especificamente musicais como indicadoras desse desenvolvimento, as quais, obviamente, também são importantes. Nessa linha, ver, por exemplo, Willems (1969), Gardner (1997, 1999), Gordon (2000), Brito (2005), Parizzi (2006), entre outros. Apenas no que tange a estudos com bebês (como em Ilari, 2002 e Beyer, 2007), têm-se prestado mais atenção a outras formas de resposta. Reforçamos, porém, que nossos pressupostos sobre o desenvolvimento infantil nos levam a deslocar essa ênfase, ampliando o olhar mesmo em se tratando de crianças pré-escolares.

## **diversidade das respostas das crianças a enunciados musicais: alguns episódios/alguns resultados**

A noção de discurso musical permite entender a complexidade dos aspectos envolvidos na música, seja do ponto de vista da produção, seja da recepção. O confronto com essa forma simbólica envolve diversos tipos de relação: com outras músicas, com outras formas simbólicas da cultura, com as experiências vividas. As respostas (no sentido bakhtiniano de “compreensão ativa”) possíveis à música, dessa forma, são quase ilimitadas. Além disso, no caso específico das crianças pequenas, acrescenta-se o sincretismo<sup>5</sup> como uma das principais características dessa etapa do desenvolvimento. Nesse sentido, podemos dizer que é possível observar o processo de apropriação da linguagem musical, nessa faixa etária, também, ou talvez principalmente, em situações nas quais as crianças não estão propriamente “fazendo música”, mas vivenciando-a de diversas outras formas: dançando, representando, imitando, fazendo gestos, brincando. Vejamos algumas situações observadas.<sup>6</sup>

### **a) Brincadeiras**

#### **a.1. Brincando de índio**

*Ao final da aula, depois de ouvirem várias músicas de índios brasileiros (projeto em andamento na sala), a professora deixa um tempo livre para as crianças brincarem. Algumas começam a dançar uma suposta “dança de índio”, com movimentos ritmados. Outras pegam os caxixis e começam a marcar um pulso juntas. Em pouco tempo, os dois grupos se coordenam e os caxixis passam a marcar o pulso da dança improvisada.*

#### **a.2. Tumbalacatumba**

*Ao final da aula de música, os alunos pedem um tempo livre para brincarem de “Tumbalacatumba”, uma brincadeira que todos conhecem e parecem gostar muito. A brincadeira consiste em representar gestualmente a letra de uma música que versa sobre as atividades realizadas por caveiras a cada hora do dia. A música tem o ritmo bem marcado e os gestos são realizados acompanhando esse ritmo. Todas as crianças, incluindo aquelas que demonstram alguma dificuldade em seguir um pulso regular e constante em atividades musicais direcionadas, realizam os movimentos com precisão rítmica.*

Percebemos, nesses episódios, que situações musicais menos formais, como aquelas nas quais as crianças estão apenas preocupadas em brincar, às vezes revelam conquistas e

5. O sincretismo é considerado uma das principais características do pensamento e criação da criança pré-escolar. Diversos autores da psicologia destacam “o caráter confuso e global do pensamento e percepção infantis” (Galvão, 2000, p. 81): “No sincretismo, tudo pode se ligar a tudo, as representações do real (idéias, imagens) se combinam das formas mais variadas e inusitadas, numa dinâmica que mais se aproxima das associações livres da poesia do que da lógica formal. (Galvão, 2000, p. 81). Isso se reflete particularmente nas criações infantis, as quais não são nitidamente diferenciadas em relação ao tipo de arte (Vigotski, 2009): uma música se vincula a uma imagem ou movimento, um desenho pode conter um gesto ou uma narrativa, etc.

6. Os episódios em análise neste texto são recortes dos registros efetuados na pesquisa (cadernos de campo e filmagens). Referem-se à escola pública os episódios b.1, c.2 e c.3, e à escola particular os episódios a.1, a.2, b.2, c.1 e c.4. Os nomes das crianças são todos fictícios.

possibilidades musicais nem sempre visíveis nas situações de aula de música. A brincadeira é a principal atividade na idade pré-escolar (Leontiev, 1998; Vigotski, 1998a). É através dela que a criança adquire e desenvolve uma série de funções psicológicas, como, por exemplo, a possibilidade de se desprender da percepção imediata, da sensorialidade pura em direção a um comportamento simbólico (mediado por signos), controlado e voluntário. A brincadeira pré-escolar envolve sempre uma situação imaginária e regras ou, em outras palavras, a concomitância entre liberdade – já que não há um único e previamente definido resultado – e controle – pois há resultados melhores e piores, mais adequados ou menos adequados (várias brincadeiras simplesmente se descaracterizam se certas normas previamente acordadas não forem obedecidas).

Nos dois episódios acima, a criação de uma situação imaginária (espontânea, em a.1, e proposta pela letra da música, em a.2) foi o ponto de partida para o desenvolvimento da brincadeira. Entretanto, para que ela desse certo, parece ter havido uma espécie de acordo entre as crianças em relação às regras do jogo, ou ao que era ou não permitido fazer. Ao exercerem um controle voluntário sobre seu comportamento (exigido pelo ato de brincar), essas crianças revelaram que dominavam aspectos musicais nem sempre mostrados nas aulas de música, nas atividades musicais mais específicas. Crianças incapazes de seguir uma pulsação quando tocavam instrumentos de percussão, por exemplo, mostraram, na brincadeira, pleno domínio da regularidade temporal. Em a.1, pudemos presenciar uma dupla sincronia temporal: entre os integrantes de cada grupo em separado e entre os dois grupos. E em a.2, surpreendeu a capacidade que alguns demonstraram em seguir acentos, mudanças de dinâmica e agógica presentes na música.

De acordo com Vigotski (1998a, p. 122), “todo avanço está conectado a uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos”. Por outro lado, o ato lúdico caracteriza-se pela presença de emoções que o incentivam, ainda que não estejam conscientes para a criança (Pimentel, 2007), o que justifica a grande importância da brincadeira como ativadora do desenvolvimento na idade pré-escolar. Nos episódios em foco, desse modo, podemos dizer que as emoções positivas que acompanharam as brincadeiras foram as grandes incentivadoras para que as crianças primassem por uma realização musicalmente bem cuidada, embora, conscientemente, isso não fosse relevante. Já nos momentos das aulas (posteriores e anteriores a esses episódios) em que as crianças eram solicitadas a buscar uma regularidade temporal pela professora de música, a forte motivação emocional não era a mesma e, como resultado, havia uma espécie de regressão musical, perdendo-se em parte as conquistas adquiridas nas brincadeiras.

Essa oscilação entre regularidade e irregularidade talvez seja um indício de que essas crianças estão em uma espécie de fase de transição, pois “já têm a possibilidade de”, mas ainda não conseguem canalizar esse comportamento para situações estritamente musicais. A música, para a criança bem pequena,<sup>7</sup> é inicialmente parte da vida como um todo, não se diferencia de outras atividades por ela vivenciadas. Quando ela inicia a chamada fase do “faz de conta”, por

7. É importante assinalar que a psicologia vigotskiana não trabalha com a ideia de etapas/idades fixas para o desenvolvimento, já que as principais funções psicológicas só são desenvolvidas a partir das práticas sociais. Dessa forma, dependendo dessas práticas, ou da riqueza ou pobreza de suas experiências, a criança se desenvolve num ritmo diferente. Daí porque preferimos sempre falar em “crianças muito pequenas” para uma faixa etária aproximada de 0 a 3 anos e “crianças pequenas”, para 4 a 6 anos.

volta de 3 ou 4 anos, a música começa a fazer parte desse mundo imaginário e as realizações musicais são carregadas de fantasia e ludicidade. Só num terceiro momento, já próximo da idade escolar, a música passa a fazer sentido como atividade quase autônoma em relação à vida e ao jogo. Uma autonomia total da música, porém, seria muito difícil, senão impossível, para crianças em idade pré-escolar, já que exigiria, entre outras coisas, um grau elevado de abstração da linguagem musical (só possível, talvez, para os próprios músicos).

## **b) Respostas corporais: movimentos, gestos e danças**

### **b.1. Carnaval dos Animais: o desfile**

*A partir de uma montagem feita com 4 seções da peça Carnaval dos Animais, do compositor Saint-Saëns, (que remetem aos animais: leão, galinhas, elefante e aves), é proposta uma atividade na qual 4 grupos de crianças, cada um representando um grupo de animais, participam de um desfile. A cada entrada das músicas, um grupo previamente determinado de crianças imita o animal correspondente e desfila pela diagonal da sala, criando gestos e movimentos relativos ao animal e em sintonia com a música. São feitos alguns "ensaios" e as crianças, atentas, rapidamente percebem as mudanças musicais (na montagem, as pontuações entre os movimentos foram feitas usando-se cadências harmônicas das próprias seções da peça), que determinam as entradas e saídas dos grupos. Chama a atenção uma criança que não apenas imita o animal, mas usa, na sua imitação, detalhes musicais, coordenando, por exemplo, trinos rápidos na flauta com piscadas de olhos.*

### **b.2. Dança de São João**

*Nos minutos finais da aula, a professora coloca no toca CD uma música junina para que todos possam conhecê-la e dançar livremente antes de aprenderem a dança da quadrilha para a Festa Junina. As crianças se juntam em vários grupinhos, dão as mãos e começam a dançar. Um garoto fica sozinho, não se agrupa, e dança de modo ritmado (pé direito para frente, pé direito volta; pé esquerdo para frente, pé esquerdo volta). Um outro se aproxima e tenta aprender a dança, depois desiste. O primeiro garoto continua a sua dança solitária até que a professora propõe uma roda de mãos dadas com todas as crianças.*

Nos dois episódios acima as crianças responderam significativamente à música através de manifestações corporais espontâneas, emitindo sinais mais ou menos claros sobre os vínculos musicais já conquistados e em funcionamento. Em b.1, embora a proposta da brincadeira tivesse sido feita pelos pesquisadores, os movimentos e ações eram criados livremente pelas crianças. Em b.2, não havia nenhuma proposta de movimentos, os quais foram realizados por iniciativa das próprias crianças.

De acordo com Vigotski (1998b), toda forma de percepção é inicialmente ligada à motricidade. Com o avanço no desenvolvimento, a percepção vai se libertando do movimento. Percebe-se que as crianças observadas nessa pesquisa ainda mantêm esse atrelamento de maneira bastante acentuada, o que permite que observemos suas formas de percepção a partir de suas respostas corporais.

No episódio b.1, pudemos inferir que as crianças conseguiram efetivamente uma forma de apropriação do discurso, já que parecem ter identificado vários aspectos musicais. Em primeiro

lugar, perceberam as pontuações entre as seções (os finais, as passagens, os inícios), as quais provocavam ações responsivas (entrar ou sair do “desfile”) rápidas na maioria dos alunos. Também captaram o caráter geral de cada seção, pois os movimentos criados estavam em sintonia com a música (por exemplo: movimentos lânguidos, para partes lentas; movimentos enérgicos, para as rápidas), além do caráter geral proposto pelo próprio animal representado. Por último, para além dessa percepção mais global, destacou-se no episódio em questão a percepção de um detalhe musical (trinados), traduzido em um gesto específico (piscada de olhos).

Percebe-se, dessa forma, que mesmo elementos sutis podem ser apreendidos por crianças pequenas, desde que inseridos em discursos musicais que sejam significativos para elas. No caso em questão, vínhamos trabalhando com essa música há várias aulas, e sempre de uma maneira lúdica, seja através de dramatizações, danças ou desenhos. As crianças criaram um vínculo positivo com a peça musical, ela passou a fazer parte de suas experiências de uma maneira “natural”, sem qualquer tipo de imposição de nossa parte para que reagissem desta ou daquela maneira. Entendemos que os processos de apropriação da linguagem musical passam necessariamente pela possibilidade de expressão individual da criança em diversas linguagens, não apenas na música. Conforme já dito, a conexão com a experiência vivida parece ser a porta de entrada para qualquer sistema simbólico.

Em b.2, a forma de resposta das crianças à música foi a dança espontânea. Também aqui revelou-se um grau significativo de apreensão do discurso, tanto em termos do caráter quanto em termos temporais. Chamou a atenção o menino que permaneceu por quase todo o tempo da música marcando o pulso com movimentos dos pés, sem perder o ritmo e sem mostrar sinais de cansaço. Fosse ele obrigado a marcar o pulso num instrumento de percussão, por exemplo, o resultado talvez não fosse o mesmo. Isso ocorre porque, numa aula de música, geralmente um elemento musical é apenas um elemento musical, enquanto que, nas situações como as narradas, que envolvem o lúdico, um elemento musical encerra todo um universo de significações. Mesmo quando a criança está apenas marcando um ritmo com os pés, como no episódio acima descrito, um mundo imaginário é mobilizado e entra em funcionamento.

Um paralelo com a aquisição da língua materna talvez nos ajude a compreender melhor essa questão. De acordo com Vigotski (1998b), do ponto de vista estrutural da linguagem, a criança começa falando palavras isoladas, depois frases simples, frases complexas e, por último, períodos completos. Entretanto, do ponto de vista semântico, a primeira palavra de uma criança corresponde a uma oração completa, ou seja, embora ela só consiga expressar palavras soltas, estas estão preñhes de significação. Também em relação à música, pensamos que o processo é equivalente: embora a criança só seja capaz de se expressar musicalmente através de fragmentos ou de elementos discursivos meio isolados, esses fragmentos são carregados de sentido. Daí porque muitas vezes, sobretudo nessa faixa etária, conseguimos perceber o quanto as crianças já absorveram da linguagem musical quando elas se expressam em outras linguagens, nas quais as limitações técnicas são de outra natureza.

Vimos, então, por esses episódios, que os indicadores de que está havendo um processo de aprendizagem da linguagem musical por parte das crianças pequenas podem ser encontrados em locais e formas de expressão que vão muito além de comportamentos musicais em aulas de música. Gostaríamos agora de falar um pouco também sobre acontecimentos em situações mais formais. Não nos deteremos, porém, nas respostas musicais “corretas”, mas nos equívocos. Entendemos que há interessantes indícios de apropriação da linguagem musical nas respostas musicais nas quais as crianças cometem algum tipo de erro em relação ao que seria esperado.

### c) Equívocos diversos

#### c.1. Imprecisão rítmica (acertos por falta)

As crianças aprendem a parlenda "Um, dois, feijão com arroz". A professora distribui instrumentos de percussão e faz com que as crianças toquem o que elas cantam, numa relação silábica com o texto. Todos tocam e cantam juntos, mas não obedecem exatamente o ritmo silábico da parlenda. Ao invés de tocar:



um dois fei jão co'ar roz

tocaram:



um dois \_jão co'ar roz

#### c.2. Engano revelador

Fitas coloridas foram distribuídas entre as crianças: cinco cores. Escolhemos cinco músicas, uma para cada cor de fita. A cada escuta da música relativa à sua cor, o grupo da cor correspondente toma o centro da sala e move a fita como desejar, sempre ouvindo a música. Ao trocar a música, troca-se o grupo de alunos.

Uma das músicas, a correspondente à cor vermelha, possui uma marcação final feita com um glissando de piano. Sua estrutura repete duas vezes a mesma seção, portanto aparece o mesmo glissando duas vezes: no final da primeira seção e no final da música.

Uma das alunas percebeu essa marca na primeira vez que fizemos a atividade.

Propusemos que as crianças repetissem novamente a atividade e nesta segunda vez a aluna, ao ouvir o primeiro glissando, sentou-se, terminando sua movimentação. Contudo, a música começou novamente, repetindo a primeira seção. A aluna, então, se levantou surpresa e continuou a movimentação da fita até o segundo glissando, quando se sentou novamente, desta vez terminando os movimentos junto com a música.

#### c.3. Referências (presença e ausência)

Enquanto esperam um dos pesquisadores, as educadoras propõem que as crianças cantem algumas músicas. Começam todos a cantar de modo bastante desafinado. O pesquisador chega e começa a tocar acompanhamentos no violão. O resultado melhora significativamente em termos de afinação.

#### c.4. Referências (estabelecida e perdida)

A professora estava ensinando um acompanhamento rítmico, com vibrafone, para uma música japonesa. O acompanhamento consistia num ritmo regular, acompanhando o pulso



da música nos tempos 1º e 2º de um compasso de dois tempos (binário simples). Uma aluna começou a tocar regularmente seu vibrafone só que nos contratempos do compasso. Assim que a professora corrigiu o ritmo a aluna não conseguiu mais tocar com regularidade e passou a acompanhar visualmente o gesto de tocar da professora.

Com esses episódios narrados acima tentamos deixar mais evidente uma questão de fundo que nos parece de grande importância revisar e que diz respeito à ideia da forma *transmissível* do conhecimento, em confronto com a da *apropriação* (que para alguns autores é chamada de forma *participativa*<sup>8</sup>).

Sem pretender nos aprofundarmos nesse assunto, interessa-nos agora estabelecer uma diferença, que julgamos fundamental, entre, de um lado, “ensinar” música ao aluno e, de outro, inseri-lo no universo discursivo da música. A ideia da transmissão do conhecimento é sustentada por uma concepção da música como sendo um conjunto homogêneo, único, fixo e imutável de informações, conceitos, procedimentos e práticas que, exterior aos músicos ou aos praticantes, precisa ser “ensinado”, “transmitido” de um a outro sem alterações. Essa visão corresponde ao que Bakhtin (2009), falando a respeito da linguagem verbal, chama criticamente de “objetivismo abstrato”. Segundo o autor, essa tendência define a língua como “um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta” (Bakhtin, 2009, p. 85).

Nesse caso, a exigência da exatidão na reprodução daquilo que é ensinado (exercícios, trechos musicais, escalas, músicas completas) é condição indispensável para a avaliação da aprendizagem. Ou seja, se o aluno não tocar exatamente aquilo que seu professor ensinou, da mesma forma como ele ensinou, não estará se desenvolvendo musicalmente. Essa forma de entender o processo ensino/aprendizagem caracteriza o que se costuma denominar “ensino tradicional”. Na ideia de apropriação, ao contrário, o conhecimento (no nosso caso, a música) “não existe como tal no mundo ‘exterior’, mas reconstrói-se pouco a pouco, para cada ser singular, nas interações repetidas que tem com outros atores [como Lahire chama os agentes sociais, no nosso caso, músicos], através de objetos e em situações sociais particulares” (Lahire, 2002, p. 174).

Podemos, assim, afirmar que, por exemplo, no episódio c.1, os alunos, ao subtraírem uma nota do ritmo proposto pela atividade (*um, dois, jão c’arroz*) mostraram não um “erro”, mas um indício de que compreenderam plenamente a proposta, que era reproduzir com os instrumentos de percussão o ritmo silábico da letra da música. O fato de não conseguirem executar todos os detalhes do ritmo pode ser consequência, entre vários outros motivos possíveis, de alguma dificuldade técnica na reprodução de notas mais rápidas, mas não invalida a resposta, não anula a veracidade da compreensão. Assinala-se, contudo, que todos os outros aspectos indiretamente envolvidos nessa proposta, mas diretamente responsáveis pelo seu caráter musical (tais como a noção de ciclo regular respeitada por todos; a curva entoativa realizada nos instrumentos pelos alunos através da alternância de intensidades; a diferenciação expressa musicalmente entre pergunta – um, dois – e resposta – feijão c’arroz –; a regulação coletiva e constante do

8. Ver Pimentel (2007).

fluxo de andamento; o ajustamento entre os diferentes timbres dos diferentes instrumentos utilizados, alguns mais intensos que os outros; dentre vários outros), foram compreendidos pelos alunos. Portanto, embora não tenham cumprido a determinação musical estrita do ritmo, não comprometeram a proposta musical.

O item c.2 oferece uma outra dimensão dos papéis que o “erro”, ou o “erro saudável”, como talvez fosse mais adequado chamar, pode exercer nas execuções musicais. A garota em foco apreendeu rapidamente uma característica importante nas músicas que comumente ouvimos, algo intrínseco a certos gêneros de discurso musical, que é a *pontuação*. Um grande glissando feito nas teclas do piano anuncia o final da peça, tornando previsível o momento de sua extinção. O equívoco da aluna foi não se lembrar que a peça era tocada inteira e depois repetida exatamente da mesma forma. Ao mesmo tempo em que a aluna percebeu a pontuação final da música, elemento importante do discurso musical, oferecendo um sinal inequívoco de sua rápida apropriação discursiva da peça, esqueceu-se que a música se repetia duas vezes.

Para Vigotski (1998b), a percepção do todo é anterior à percepção das partes. Mais do que isso, a percepção do todo é o que dá sentido às partes. Assim, essa criança estava um passo além na apreensão da música, pois havia percebido a posição de uma parte (o glissando final) em relação à música completa, e a importância daquele signo musical no conjunto da peça. Entretanto, sob o ponto de vista do conhecimento “transmissível” musical, todos esses “erros” podem ser considerados condenáveis na execução estrita musical. Já sob o ponto de vista discursivo, eles indicam os variados e sutis processos de apropriação possíveis de ocorrer com as crianças em aulas de música.

Nosso cuidado é alertar para o fato de que, sob certas circunstâncias, esses indícios preciosos podem ser interpretados negativamente, e associados a sanções também negativas por parte dos professores (como correções, chamadas de atenção, olhares de reprovação, etc.), e podem ser motivo de entraves por parte das crianças, que podem ter seus respectivos desenvolvimentos musicais travados por confusões originadas da incompreensão de certos processos graduais de apropriação por parte das professoras.

No episódio narrado em c.3, temos um outro tipo de indício. A afinação das crianças precisou de uma ajuda extra: o pesquisador fornecendo com o acompanhamento do violão a referência necessária. Ou seja, nesse caso constatamos a necessidade de uma regulação externa. Nesse exemplo em particular é possível perceber a complexidade da percepção que os alunos manifestaram. Ao contrário de outros casos de desafinação, presenciados em outros momentos, em que a professora, a fim de corrigi-los, começa a cantar junto, fornecendo um referente direto, aqui essa base não é fornecida por um “guia” melódico, mas por um “guia” harmônico: o acompanhamento do violão. Os acordes do violão propõem uma área de referências onde soam simultaneamente várias notas (acordes). Assim, o instrumento estabelece um *campo* de possibilidades (harmonia) através do qual a melodia pode se apoiar por aproximação, e não por imitação direta. Essa área de referência, por sua vez, não inclui apenas as relações entre notas (que permitem a afinação relativa), mas também a dimensão temporal, visto que o ritmo proposto do acompanhamento estabelece bases convergentes também para a emissão rítmica mais precisa da melodia da canção, unificando todos os cantores numa mesma e precisa emissão.

Assinala-se ainda, nesse episódio, que o fato daquelas crianças serem capazes de se afinar sob tutela indica que essa função psicológica (afinação tonal), embora ainda não amadurecida, já estava em processo de amadurecimento, e seria uma aquisição próxima.<sup>9</sup>

No item c.4 temos o caso da garotinha que, ao ser instruída sobre como tocar o acompanhamento da música em seu instrumento, estabeleceu uma referência não nos tempos da música, como proposto pela professora, mas nos contratempos. Todavia a execução da aluna, tirando o fato de estar posicionada no contratempo, foi regular, constante, firme e decidida até o momento em que a professora a corrigiu. De alguma forma, ela se posicionou, na sua resposta àquela situação enunciativa proposta na aula, de forma compreensiva. Tanto que executava a sua parte de forma autônoma, tal a segurança que suas referências lhe davam. No conjunto, a aluna “errada” instaurou uma relação de contraponto entre o que ela fazia e o que os outros alunos faziam (deveriam todos tocar em uníssono rítmico) e se estabeleceu firmemente nesta posição, criando certamente um sentido coerente para o que fazia. A “correção” da professora provavelmente desestruturou toda a gama de relações temporais e significativas que a aluna havia estabelecido com a situação musical, deixando-a perdida. Isso pareceu claro na medida em que, a partir da correção, ela não conseguiu mais tocar sua parte com regularidade e determinação. Perdeu a autonomia e precisou se apoiar visualmente sobre os movimentos dos colegas e da professora de “baixar a baqueta ao mesmo tempo”.

Esse é um dos casos em que a correção da ideia musical proposta (a fidelidade ao arranjo feito *a priori* para o acompanhamento da música) superou a compreensão de um processo pessoal de apropriação no qual a aluna havia penetrado. Ainda que este pequeno obstáculo possa não ter prejudicado o desenvolvimento musical posterior da aluna, com certeza nos mostrou um dos possíveis problemas que, em maior escala, podem prejudicar, até mesmo enterrar, a apropriação da linguagem musical num processo educacional.

São bastante perigosas as generalizações que partem de observações empíricas como as que empreendemos nessa pesquisa. Bernard Lahire (2002, p. 208) nos alerta para o fato de que “nenhuma teoria, nenhuma construção do objeto permitirá jamais ter acesso às práticas reais, ao real enquanto tal. Cada vez elas nos dão uma ‘versão’ plausível disto.” E é exatamente disso que se trata essa pesquisa. Pretendemos dar uma “versão plausível” de alguns fatos observados tendo como base alguns construtos teóricos que expõem “uma categoria” ou “uma classe de fatos sócio-históricos relativamente singulares” (Lahire, 2002, p. 212) aos quais recorreremos para descrever e analisar as atividades musicais investigadas. Portanto, as questões que levantamos aqui não vão na direção de conclusões, mas de dúvidas que permanecem e que exigirão investigações posteriores mais aprofundadas e mais direcionadas. Além disso, são questões que

## considerações finais

9. Vigotski (1998a) estabelece dois níveis de desenvolvimento: o *real*, medido pelo que a criança consegue fazer sozinha, e o *potencial*, determinado pelo que a criança consegue fazer sob orientação de uma pessoa mais experiente. A distância entre esses dois níveis é denominada “zona de desenvolvimento proximal”. Funções psicológicas que entram nessa zona serão as próximas aquisições da criança.

não esgotam as discussões possibilitadas pela perspectiva teórica assumida. Na continuidade da pesquisa, outros pontos vêm sendo levantados e analisados, como, por exemplo, o papel da mediação do professor e aspectos relativos à percepção estética infantil.

Uma das questões mais fortes que surgiram diz respeito à distinção entre tomar a música como “objeto do conhecimento” e tomar a música como “linguagem” ou, melhor ainda, como “discurso”. A noção de discurso obriga a um deslocamento do ensino, antes centrado em objetos, em direção às práticas. Se a música é um acontecimento vivo, uma forma de compartilhar sentidos, aprender música não é dominar regras e sistemas, mas ser inserido na “corrente da comunicação musical”, ser capaz de fazer um uso pessoal, autoral, próprio, dos sistemas e regras musicais (que obviamente existem, mas não constituem a totalidade da linguagem musical).

Como uma das revisões que essa mudança de concepção musical acarreta, temos que o processo de apropriação não se mostra regular, nem contínuo e nem mesmo homogêneo. Em outras palavras, as crianças deram vários indícios de que esses processos sofrem muitas regressões, além das progressões; não se dão em grau igual de facilidade ou dificuldade em todos os âmbitos musicais (ritmo, afinação, memória, etc.); não mantêm um ritmo de progresso constante e gradual, mas se movimentam às vezes bruscamente, por saltos, em degraus de dificuldade, às vezes em lenta progressão, às vezes estacionam por algum tempo. Muitas vezes algumas crianças mostram regularidade temporal em certas atividades e total descontrole rítmico em outras; algumas se mostram afinadas em certas músicas e desafinadas em outras, ou afinadas em certas execuções e desafinadas em outras, da mesma música; algumas compreendem bem as propostas mas as executam de forma alterada (“erros”), outra executam “certinho” as propostas mas em lapsos momentâneos indicam total ignorância sobre o significado do que estão executando. A entrada das crianças no fluxo discursivo, na cadeia de enunciados musicais, não se dá de uma vez e nem definitivamente. Ela tem altos e baixos, vaivéns, acontece e desaparece como que por encanto, e depois retorna. Essa complexidade faz com que precisemos estabelecer outros critérios de avaliação das situações de aula, visto que uma mesma atividade pode ser realizada com êxito algumas vezes e fracassar em outras. Mesmo os êxitos ou fracassos constantes numa certa atividade proposta podem não advir de um mesmo e único motivo a cada vez que ocorrem. Essa observação concorda com pelo menos dois fatores: 1) com o fato de vários autores conceberem a aprendizagem como um processo contínuo e ininterrupto, desde o nascimento até a morte,<sup>10</sup> e não apenas na infância; e 2) com o fato de que a *situação* em que as atividades acontecem é tão importante (ou mais), como constituidora dos êxitos ou fracassos, quanto as pessoas que dela participam e quanto seus conteúdos.

Essas discussões nos levam a refletir também sobre o papel crucial das relações instituídas no processo de ensino/aprendizagem e a necessidade de que o professor se coloque na posição de interlocutor nesse processo, prestando atenção não apenas ao conhecimento musical a ser ensinado, mas sobretudo olhando para a criança, tentando fazer um esforço de interpretar suas

10. Lahire (2002, p. 172 e ss.) fala do processo contínuo de “socialização”; Vigotski (1998a) fala da “aprendizagem” e do “desenvolvimento” também como processos contínuos.

ações de uma maneira mais global. Conforme já dito, uma desatenção do professor em relação às relações que a criança está construindo com e através da música pode levar a um desânimo e conseqüente desinteresse dela pela aula ou até pela própria música.

Um último ponto a ser destacado considera a importância da integração da música com outras linguagens no contexto da educação infantil. Nossas análises vêm apontando a necessidade de se considerarem diversos contextos, os quais incluem diversas formas de linguagem, no processo de apropriação da linguagem musical. As crianças não aprendem música apenas em aulas de música, mas brincando, desenhando, dançando, etc. Nesse sentido, incluir essas outras formas de expressão não é apenas um recurso de tornar mais prazerosa a aula, mas uma necessidade real quando se leva em conta tanto as especificidades da música quanto do desenvolvimento infantil.<sup>11</sup>

## referências

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

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BEYER, E. As músicas do cotidiano nos processos de educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Belo Horizonte: Abem, 2007. 1 CD-ROM.

BRITO, T. A. A. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

\_\_\_\_\_. Gesto/ação/pensamento musical: o fazer musical da infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Abem, 2005. 1 CD-ROM.

FRANÇA, C. C. *Para fazer música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

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

GARDNER, H. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GORDON, E. E. *Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Editora da Fundação Calouste Gulbeinkian, 2000.

ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da Abem*, n. 7, p. 83-90, 2002.

LAHIRE, B. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

11. Nessa linha integradora da música, diversas ideias e ricos materiais podem ser consultados, por exemplo, em Brito (2003), Ponso (2008), França (2008), entre outros.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1998. p. 119-142.

PARIZZI, M. B. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. *Revista da Abem*, n. 15, p. 39-48, 2006.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-248.

PONSO, C. C. *Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

\_\_\_\_\_. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009.

WILLEMS, E. *Las bases psicológicas de la educación musical*. 3. ed. Buenos Aires: Editora Universitaria de Buenos Aires, 1969.

Recebido em  
06/04/2011

Aprovado em  
26/06/2011