

A MÚSICA E AS PRIMEIRAS APRENDIZAGENS DA CRIANÇA

LEDA DE ALBUQUERQUE MAFFIOLETTI

APRENDIZAGEM DOS SONS DA CULTURA

O sorriso e o choro são os primeiros comportamentos que vinculam a criança ao seu meio social. O sorriso aumenta a atratividade da criança e as oportunidades de receber cuidado e proteção. Por outro lado, o sorriso é a expressão do prazer de compartilhar laços de familiaridade. O choro, por sua comunicabilidade óbvia, é uma aprendizagem complexa, em que o bebê organiza fases de emissão e repouso com variações completamente distintas. Essas variações são percebidas e interpretadas pelas pessoas à sua volta, que passam a entender os padrões distintos e o valor comunicativo que eles representam. Ainda que o bebê não tenha uma apreciação consciente do resultado de suas ações, o sorriso e o choro são comportamentos comunicativos e marcam o início das aprendizagens sociais (SCHAFFER, 1996, p. 74).

Arelado às necessidades básicas de comunicação, o sorriso como resposta às inflexões da voz é um fenômeno estudado por muitos pesquisadores. Nesse campo de estudos, salientam-se as respostas dos bebês quanto às inflexões da voz humana e quanto à sua grande motivação para a música.

A história do desenvolvimento cultural nos ensina que as primeiras relações que a criança estabelece com o mundo, a partir das relações com sua mãe ou cuidadores, “influenciam de maneira decisiva os outros sistemas relacionais da criança ao longo do seu desenvolvimento” (MONTAGNER, 1993, p. 50). O autor salienta que a capacidade dos bebês para estabelecer vínculos é precoce e múltipla, e até mesmo surpreendente. Com a mesma força, a privação desse vínculo traz agitação motora ao bebê, choro constante, fazendo com que ele evite o olhar da mãe, não corresponda ao sorriso e seja insensível a seus afagos. A partir disso, podemos imaginar os danos que a desvinculação causa ao desenvolvimento infantil e, em contrapartida, nos conscientizarmos de que é preciso assegurar que esse vínculo seja criado, cultivado e fortalecido nos ambientes que os bebês frequentam. Uma das alternativas para que esse vínculo seja facilitado é a inserção da música na vida dos bebês.

As crianças, em geral, e os bebês, em particular, mostram-se muito receptivos às interações com a música, confirmando a ideia de que a música pode criar um espaço inter-subjetivo onde as relações de contato, de proximidade e de interação são potencializadas.

Os componentes musicais da fala, como as continuidades e descontinuidades, as ênfases, os prolongamentos vogais, as inflexões em movimento ascendente e descendente, todos esses recursos participam do contexto das interações que permitem a compreensão da mensagem falada. Perceber essas nuances sonoras é essencial para organizar e reorganizar a comunicação entre as pessoas.

Muito cedo, as crianças aprendem o repertório comunicativo da língua materna e passam a utilizar de modo adequado para expressar concordância (Tá!, Hã-hã!), desaprovação (Xi!!!!), desejo (Tomara!), surpresa (Hã?), desânimo (Oh!), alegria (Êba!) ou reclamação e dor (Aiê!). Cada um desses sons tem seu tom característico e envolve subidas e descidas da voz para ajustar-se ao significado. Para expressar o desânimo, por exemplo, a voz desliza para baixo; para mostrar surpresa, a voz sobe animadamente. Os sons da alegria combinam cortes e gritinhos, solavancos e exclamações entrecortadas pela respiração. O medo às vezes é um bloqueio momentâneo da respiração, outras vezes é um grito de afrito. Embora seja um gesto sonoro complexo, as crianças aprendem muito cedo suas formas e variações.

As propriedades musicais que imprimem dinâmica à expressão oral são aquelas que acentuam com um som mais forte o que precisa ser enfatizado ou controlam a energia do que precisa ser dito docemente. O emprego diferenciado desses recursos expressivos pode modificar completamente o seu significado. Por exemplo, a palavra *querida*, dependendo do modo como é dita, tanto pode ser uma expressão de carinho como pode ser uma expressão de ironia ou deboche. Isso ocorre porque o tom de voz modifica o conteúdo da mensagem.

O andamento musical, mais rápido ou mais lento, é um recurso empregado como se fosse uma onomatopeia, para fazer acelerar um acontecimento: “anda, anda, anda!”, “Rápido, rápido!”. Não se imagina alguém pronunciando lentamente essas palavras, pois sua funcionalidade está na aproximação com o fato físico. As crianças usam essas expressões na torcida dos jogos para agilizar os jogadores, ou em momentos da vida cotidiana para mostrar impaciência: “anda logo, cara!”. No caso de ser usada para expressar aborrecimento, a mesma frase é dita lentamente e bem acentuada.

Qualquer criança pequena aprende o significado da sequência de sons curtos e rápidos do choro intermitente do bebê ou do latido do cachorro diante de um desconhecido. A movimentação na casa se modifica, a mãe corre para atender, como se fosse um alarme ou uma emergência. As crianças pequenas assistem a cenas como essas e inferem o seu significado. Elas também apreendem o significado de irritação contido na separação prolongada das sílabas na frase: “eu-já-faa-leei!”. São propriedades temporais dos sons que, combinadas em sequências curtas e rápidas, ou lentas e fortes, marcam significados precisos. O adulto não precisa ensinar esse significado às crianças; elas aprendem por si mesmas, com base em suas experiências cotidianas.

Quando as crianças não entenderem o significado das palavras, elas se especializam na interpretação do contexto. É assim que aprendem a empregar metáforas e figuras de linguagem. Minha netinha de três anos, após tomar banho, disse: “Eu me sinto outra pessoa”. Conforme nos ensina Bruner (2010), não basta aprender as palavras, é preciso aprender a regra de como utilizá-las. Nesse aspecto, as crianças nos dão uma lição.

Da mesma forma que a linguagem se organiza em unidades de significados, a linguagem musical se organiza em padrões de coerência que são aprendidos e transmitidos culturalmente. Estamos imersos num mundo sonoro repleto de significados que nos ajudam a compreender o que pessoas sentem e pensam. A compreensão se estende à compreensão dos acontecimentos, das histórias que nos contam, dos fenômenos da natureza, enfim, do mundo em que vivemos. Essas aprendizagens mostram que Paulo Freire tinha razão: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

A inserção das crianças na cultura musical ocorre a partir do engajamento em atividades musicais, com motivos e estilos compartilhados pela comunidade. Gratier e Apter-Danon (2009) defendem que, para além do engajamento, o sentimento de pertencimento a uma cultura requer a possibilidade de invenção de novas formas de expressão e a abertura de espaços de intimidade comunicativa fundamentados no “estar juntos no tempo”. Esse “estar juntos” é um espaço intersubjetivo facilmente criado nas relações que envolvem a música.

Os pesquisadores Bannan e Woodward (2009) mostram que a expressividade espontânea das crianças e seu prazer em realizar atividades musicais possibilitam que ela desenvolva a sua musicalidade inata. No entanto, reconhecem que a participação espontânea das crianças em atividades musicais, bem como o processo de desenvolvimento musical, segue os princípios delineados pela cultura e pela educação, os quais podem possibilitar ou inibir o desenvolvimento da musicalidade infantil.

Os autores entendem a musicalidade como um fenômeno humano que se manifesta desde as primeiras vocalizações do bebê. As formas básicas do comportamento musical – como a reprodução e a invenção de formas rítmicas e melódicas, praticadas no jogo livre entre as crianças e seus familiares e no canto estruturado presente nas brincadeiras musicais em grupo – confirmam que a música satisfaz um prazer inato pela narrativa rítmica, com o que adultos e crianças se identificam. Conforme os autores destacam, no fazer musical, as crianças adotam regras, determinam o modo como os sons podem ser arrançados de acordo com a tradição musical, assim como desenvolvem a sua própria imaginação musical.

Não apenas Bannan e Woodward (2009), muitos estudiosos que pesquisam a musicalidade humana (TAFURI, 2008; DISSANAIKE, 2000; TREVARTHEN, 2005; entre outros) afirmam que todas as crianças nascem com potencialidades para a música e que os comportamentos musicais são reforçados ou limitados pelos padrões culturais. Os estudos de Tafuri (2008) mostram que a criança cujos pais cantam em casa é capaz

de cantar afinado aos três anos de idade. Para a autora, uma criança de seis anos que não segue o tempo da música e não consegue cantar afinado significa que ela foi criada em um ambiente de privações culturais.

Cantar para um bebê tem o mesmo efeito de conversar com ele, com a vantagem de ser uma linguagem apoiada em significados não verbais experimentados por ele espontaneamente. O canto estabelece um clima amoroso e comunicativo que reforça os sentimentos positivos das relações interpessoais. Durante o canto, o bebê troca olhares, gestos e movimentos corporais que funcionam como uma linguagem comunicativa capaz de estabelecer sentimentos de compreensão mútua. O resultado desse diálogo é a sensação prazerosa que fortalece o vínculo afetivo entre as pessoas.

A MÚSICA E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA

O começo da compreensão social está presente nas brincadeiras infantis quando a criança convida o colega, a mãe ou a professora para brincar. Ou, ainda, quando a criança se engaja em uma atividade iniciada por outra pessoa. Convidar para brincar e engajar-se no que o outro está fazendo são comportamentos sociais espontâneos e revelam o interesse e a competência das crianças para compartilhar e aprender com seus pares (DUNN, 1993).

A estrutura das canções e brincadeiras infantis são ricas no emprego dos elementos básicos da composição musical. A repetição, por exemplo, empregada pelos compositores tradicionais para criar pontos de referência no texto musical, com o mesmo objetivo aparece nas canções infantis para marcar os finais de frase, acentuando a conclusão. Por exemplo, *Atirei um pau no gato-to, mas o gato-to não morreu, reu, reu, ou, Crioulá lá, crioulê lê lá*. Repetir palavras ou sílabas é uma estratégia importante e necessária, porque ajuda a criança a situar-se na sequência temporal da melodia.

Mas o uso da repetição não ocorre somente nos finais de frase. Há canções do folclore infantil em que a repetição estrutura a frase musical e constitui a própria estrutura da música. A canção *Borboletinha, tá na cozinha, fazendo chocolate, para a madrinha. Poti, poti, perna de pau, olho de vidro, nariz de pica-pau, pau, pau!* Toda a frase é repetida com modificações na letra. As crianças cantam oito vezes a mesma frase rítmica, acentuando as últimas sílabas *pau, pau, pau* para marcar o final. A vivência dessas regularidades ajuda a criança a capturar a forma enquanto totalidade temporal da canção.

No que se refere às noções lógicas, perceber as regularidades é condição para a apreensão das regras em qualquer situação. Não é possível capturar a regra sem

ter o mínimo de ordem (PIAGET, 1993). Nesse sentido, o ritmo se oferece como uma experiência lúdica organizada, cujos parâmetros podem ser incorporados pela criança como padrões de comportamento musical. Sabendo que o ritmo se repete e que duas sílabas são destacadas nos finais de frase, a possibilidade de entender a regra é facilitada. *Seu Joaquim, quim quim-quim, da perna torta ta-ta, dançando valsa sa-as, com a Maricota ta-ta.*

Outras formas musicais enriquecem as experiências das crianças e ampliam as possibilidades de compreensão tanto musical quanto da estrutura da língua materna. Os benefícios desse conhecimento se mostram no domínio da oralidade e na compreensão das narrativas.

Comparemos a estrutura da canção *Eu vi a fulana na chaminé* com a estrutura da canção *Estava a velha no seu lugar*. Enquanto a primeira é formada de estrofe e refrão, a segunda apresenta uma estrutura repetitiva inicial, que se amplia pelo acréscimo de elementos novos formando uma sequência sem fim.

Chaminé
Eu vi a fulana na chaminé
Tão pequeninha fazendo café
É de cha cha cha, é de che che che (bis)
 Velha a fiar
Estava a velha no seu lugar
E veio a mosca lhe fazer mal
A mosca na velha e a velha fiar
Estava a mosca no seu lugar
E veio a aranha lhe fazer mal
A aranha na mosca, a mosca na velha
A velha a fiar.

Embora pareça ser um conhecimento complexo, por estar ligado às estruturas espaço-temporais, seguir a forma da canção é um conhecimento prático que se aprende no contato com canções simples ou músicas instrumentais organizadas de diferentes maneiras. Quanto mais a criança brincar com essas estruturas, mais facilidade ela terá para aprender canções novas e compreender como a música se constitui. No que se refere à aprendizagem da língua oral, quanto mais ricas forem as experiências da criança, maior mobilidade intelectual ela terá para estabelecer relações de compreensão. Como explica o professor Belintane (2011, p. 3), “quando você fala em sapo com uma criança, ele lembra da cantiga ‘o sapo não lava o pé’. Nessa mobilização, já existem elementos fundamentais da leitura”. Do seu ponto de vista, essa é a oralidade que faz escrever.

Nas brincadeiras infantis, acentuar o início e o final é uma estratégia importante, pois delimita a duração do tempo. O tempo que dura é precisamente o que ocorre entre esses dois pontos. Tal como ocorre na música, na aprendizagem da língua escrita o ponto final é um sinal que anuncia o fechamento de uma ideia. As crianças precisam aprender a usá-lo, não só para marcar fisicamente o fim da frase, mas principalmente para organizar o pensamento e fechar uma ideia. Dalla Zen e Xavier (2010, p. 97) fazem referência à compreensão das convenções da escrita para marcar algum sentido. De maneira curiosa, as autoras mostram que as crianças que ainda não se apropriaram desse recurso utilizam o ponto final simplesmente para marcar o fim da linha. Brincando com a música, as crianças experimentam corporalmente a ideia de início e final, criando artifícios, repetições ou acentuações para pôr um fim nos seus trabalhos. São convenções necessárias tanto nos processos de aprendizagem musical como nos processos de letramento.

Os versos e as rimas, devido às associações sonoras que se desenrolam no correr do tempo, são uma experiência essencial na apropriação da língua materna. Para capturar a rima, a criança põe sua atenção na sequência oral dos eventos sonoros, focando o som dos finais de frase. A partir disso, coordena a primeira frase com a segunda, quem sabe com a terceira, e aguarda que aconteça um som semelhante ao que já ouviu. Uma vez que consegue seguir esse processo, dá-se conta da rima. Por ser um processo guiado pelas conexões de semelhança fonética, as crianças que sabem rimar estão a um passo da compreensão do processo de escrita.

*Quem quiser saber meu nome
Dê uma volta no quartel
Que meu nome está escrito
No chapéu do coronel
Quem quiser saber meu nome
Dê uma volta no jardim
Que meu nome está escrito
Numa folha de jasmim*

As crianças pequenas que ainda não conseguem fazer conexões, a partir da sequência temporal das palavras, não encontram sentido em fazer rimas. Elas fazem mais ou menos assim: *Eu vi, eu vi, eu vi um jacaré. Será que ele queria comer o teu??? – barriga!*

O folclore infantil é rico em canções, jogos e rimas que divertem as crianças e ensinam os conceitos básicos da linguagem musical e os princípios que estruturam a língua materna. As atividades musicais ajudam a criança a aprender a brincar e a tirar proveito dos momentos criativos que compartilha com os outros. Essas aprendizagens, como vimos nos estudos aqui apresentados, são essenciais ao desenvolvimento humano.

FECHAMENTO

A capacidade comunicativa dos bebês nos faz refletir sobre o que somos enquanto seres humanos, sobre as possibilidades que temos e as perdas que tivemos motivadas pelo enfraquecimento do papel da música ao longo do desenvolvimento. Conhecer a competência dos bebês pode ser uma forma de conhecermos melhor a nós mesmos. Ao interagirmos no espaço sonoro, é bom lembrar que mais importante do que o canto afinado é o espaço amoroso que a música cria nas relações interpessoais.

Vimos que o repertório comunicativo dos sons da nossa cultura é de caráter simbólico, cujo significado é compartilhado e entendido pelos membros de uma mesma comunidade. As crianças mostram-se muito competentes no uso desses significados como força expressiva.

Retomando o que foi enfatizado ao longo do texto, as brincadeiras infantis são uma forma de inserção cultural, em que as aprendizagens de natureza social e cognitiva são produzidas e compartilhadas. Valorizar os sons da cultura e as brincadeiras musicais da criança significa valorizar a cultura infantil e a criança como produtora de cultura. A música, encarada desse modo, não pode ser considerada simplesmente um instrumento de expressão, ela é a própria expressão que constitui o ser criança.

REFERÊNCIAS

BELINTANE, Gustavo. A oralidade que faz escrever. *Revista Educação*, set. 2011. Entrevista. Disponível em: Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/146/artigo234592-1.asp>>. Acesso em: 26 dez. 2012.

BANNAN, Nicholas; WOODWARD, Sheila. Spontaneity in the musicality and music learning of children. In: MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn. *Communicative musicality*. Exploring the basis of human companionship. Oxford: Oxford University Press, 2009. p. 445-494.

BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa, 2010.

DALLA ZEN, Maria Isabel; XAVIER, Maria Luisa M. Eles já estão alfabetizados: Dando continuidade ao processo. In: DALLA ZEN, Maria Isabel; XAVIER, Maria Luisa (org.). *Alfabetizar. Fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 83-100.

DUNN, Judy. *Los comienzos de la comprensión social*. 2. ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.

GRATIER, Mary; APTER-DANON, Gisèle. The improvised musicality of belonging. Repetition and variation in mother-infant vocal interaction. In: MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn. *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press, 2009. p. 301-327.

MONTAGNER, Hubert. *A vinculação: a aurora da ternura*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

PIAGET, Jean. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

SCHAFFER, Rudolph, H. *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

TAFURI, Johanna. *Infant Musicality. New research for educators and parents*. Farnham: Ashgate Publishing Limited, 2008.