

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

PATRICIA POHL LIMA

**“POR QUE PERDER TEMPO CANTANDO EM SALA DE AULA?”: princípios para
um programa de educação musical**

**Porto Alegre
2011**

PATRÍCIA POHL LIMA

**“POR QUE PERDER TEMPO CANTANDO EM SALA DE AULA?”: princípios para
um programa de educação musical**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como pré-requisito para obtenção de grau de licenciatura, sob orientação da Prof^a. Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti.

**Porto Alegre
2011**

AGRADEÇO...

Ao Senhor Jesus Cristo, porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas: a minha vida, a minha adoração e esta minha graduação. Agradeço por conduzir os meus passos e abençoar-me no cumprimento dos projetos e propósitos que tens para a minha vida;

Ao meu marido Carlos, amigo e companheiro que tanto amo, pela compreensão nas minhas ausências e por tornar os meus dias mais felizes;

À minha mãe amada, pelo exemplo que és de mulher, pelo incentivo e apoio desmedido;

À minha família, pelo amor e carinho que encontro em vocês e que me faz querer ir além á cada dia;

Aos meus amigos, especialmente Ester, pelo companheirismo nas madrugadas de estudos, por tudo que compartilhamos e por tornar estes anos de graduação mais alegres e especiais;

Aos amigos e irmãos em Cristo da Escola Jerusalém, pelas orações e apoio nos momentos difíceis e, com seus exemplos, me ensinarem as qualidades de um verdadeiro professor;

À família da fé, pelas intercessões;

À minha orientadora, Leda de Albuquerque Maffioletti, por confiar no meu trabalho e conduzir-me com comprometimento ético e acadêmico, necessários a sua realização;

A todos os colegas e professores do curso de Licenciatura em Pedagogia, pela contribuição que exerceram ao longo do meu processo de formação.

“ Tudo quanto têm fôlego, louve...”.

Salmo 150.6a

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar pressupostos teóricos da educação musical, pensando num programa de ensino musical mais significativo e abrangente. Trata-se de um tema importante no contexto atual da educação musical, tendo em vista a sua obrigatoriedade, atentando para o novo lugar que ocupará nos programas escolares. Para o estudo, foram importantes os conceitos de infância de Montandon (2001) e estudos na área da educação musical de Sloboda (2008), Maffioletti (2004) e Swanwick (2003). Ressalto a infância como produtora de cultura e a compreensão da música como uma produção da cultura infantil no contexto do desenvolvimento cognitivo e social da criança. Através da pesquisa bibliográfica apresento a educação musical sobre três enfoques: o desenvolvimento cognitivo musical, as aprendizagens vinculadas às experiências musicais, a musicalidade como um traço humano e os fundamentos para o ensino de música. Esta pesquisa poderá auxiliar em reflexões sobre a importância de um programa que aborde a música como um conteúdo específico.

Palavras-chave: Educação Musical. Infância. Cultura Infantil.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 07 |
| 2 INFÂNCIA E MÚSICA | 10 |
| 2.1 COMPREENSÃO DA INFÂNCIA COMO PRODUTORA DE CULTURA..... | 10 |
| 2.2 CULTURA INFANTIL: COMEÇANDO A FALAR EM MÚSICA..... | 12 |
| 3 A EDUCAÇÃO MUSICAL SEGUNDO JOHN SLOBODA | 14 |
| 4 A EDUCAÇÃO MUSICAL SEGUNDO LEDA MAFFIOLETTI | 24 |
| 5 A EDUCAÇÃO MUSICAL SEGUNDO KEITH SWANWIK | 27 |
| 6 SINTONIA ENTRE OS AUTORES | 32 |
| 7 PENSANDO PRINCÍPIOS PARA UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL | 33 |
| 8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 34 |
| REFERÊNCIAS | 36 |

1 INTRODUÇÃO

Tendo já cursado o 6º semestre de graduação em Pedagogia, minhas experiências escolares limitavam-se apenas as vivências como aluna e aos períodos como docente nas semanas de mini-práticas, as quais ocorriam durante duas semanas á cada semestre do curso de graduação. Até então, estudava sobre conceitos e teorias educacionais, mas não havia oportunidade de ultrapassar a teoria e vivenciar na prática o exercício docente, o que começou a me preocupar, pois o término da minha graduação se aproximava. Foi neste momento de questionamentos e incertezas, que recebi o convite para ser professora regente em uma turma de 1º ano em uma escola privada em cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Em um primeiro momento este convite me interessou, mas o medo do novo não me permitiu aceitar este convite, mesmo após uma longa conversa com a direção daquela instituição, para a qual apresentei as minhas concepções sobre o exercício docente.

Porém, após algumas semanas do início do ano letivo naquela escola, recebi novamente o convite para que assumisse como professora naquela turma, visto as dificuldades que a turma e a atual professora estavam apresentando. Entendi aquela segunda oportunidade como irrecusável e aceitei, o que, para mim, se tornaria um grande e agradável desafio.

Teria, então, a primeira semana como um período de observação, no qual conheceria e me faria conhecer pela turma para, á partir disso, traçar os meus planejamentos. Em meu primeiro contato com aquela turma, ao entrar na sala de aula, o que vi eram crianças em pés nas cadeiras, sentadas nas classes, engatinhando pelo chão entre os colegas e uma professora tentando acomodar os alunos para que pudesse desenvolver a aula, como planejado, porém sem êxito. Comecei a observar, retirando o foco das práticas das crianças e direcionando este para o que estaria promovendo este comportamento nos alunos e me questionava: o que fazer? Comecei a levantar hipóteses sobre o porquê daquele quadro. A primeira hipótese que me permiti, foi que as brincadeiras que as crianças desenvolviam entre si estavam sendo mais atrativas e interessantes do que aquilo que a professora estava propondo. Após, me questionei se a questão seria o conteúdo proposto ou a maneira como estava sendo apresentado, ou seja, o modo como estava sendo

desenvolvida a atividade é que não estava atingindo as expectativas dessas e assim, tendo deles a devida atenção. Estariam realmente aquelas crianças interessadas em estar naquele lugar, naquele momento? Voltei o foco para questionamentos mais pessoais: O que farei quando for eu a professora desta turma? Como conseguir proporcionar a estas crianças um ambiente interessante, que dê a elas o que agora estão buscando através das incessantes interações com os colegas?

O caminho para as devidas respostas iniciou-se em um momento de observação e análise sobre os protagonistas daquela turma e constatei que a mesma era composta por vinte e sete crianças na faixa etária dos cinco anos de idade. Crianças estas provenientes de creches, da educação infantil e aquelas que nunca haviam estado em uma instituição de ensino formal. Agora, viam-se ali, no exercício de alunos do ensino fundamental, com classes e cadeiras altas, separas e alinhadas em filas, uma após a outra. Saberiam eles já o papel ao qual é esperado que eles desempenhem ali, o de alunos?

Percebi então que aquelas crianças desejavam muito mais do que apenas ficarem sentados, pintando folhas impressas, como estava lhes sendo proposto. Eles queriam algo mais vivo, mais vibrante e buscavam isto entre as brincadeiras com os colegas. Não há no currículo para esta série conteúdos interessantes para eles?

Era preciso analisar também a questão do vínculo com a professora em exercício, pois para muitos deles, era a primeira professora de suas vidas e já havia passado o período de adaptação. Como fazer esta troca sem que se tornasse algo desconfortável e entristecedor para eles? E como me fazer aceita?

Ao buscar auxílio nos estudos teóricos, direcionei-me para a música e a confirmação ocorreu no terceiro dia da minha observação, quando, ao me preparar para adentrar a sala de aula, percebi que a professora não tinha êxito ao tentar reter-lhes a atenção para o início da aula. Foi então que me apresentei a eles naquela tarde através de uma cantiga infantil, a qual promovia uma alegre melodia e convidava á nos saudarmos com uma “boa tarde pra você”, além de batermos as mãos e os pés.

A resposta foi imediata: cessaram as conversas entre com os colegas... Encerraram as brincadeiras com os materiais escolares... Levantaram-se do chão e, aceitando o meu convite, ingressaram comigo naquela bela cantoria, mesmo que a

letra lhes fosse desconhecida. Ao término da canção, havia granjeado de cada um pelo menos um sorriso e um aperto de mão... Já me sentia muito feliz! A partir daí seguiu-se um breve silêncio, interrompido por um pedido de alguns alunos: “Prof, canta de novo?”.

O pedido muito me alegrou, principalmente pelo sujeito empregado no início da frase: Prof! Naquele momento estava sendo recebida e reconhecida como a professora deles. Repeti novamente a canção e os apertos de mãos, mas agora alguns deles já vinham acompanhados de beijos e abraços.

Á partir daquele momento percebi a importância e o valor da música para a minha prática docente e essa, a partir de então, seguiu permeando todo o meu planejamento. Cantávamos não apenas no início da aula, mas sempre que tínhamos desejo e quando o desenvolvimento da aula nos conduzia para isso. E isto repercutiu para toda a escola, visto o desenvolvimento positivo que a turma estava tendo, e também na família dos alunos, pois eles começaram a habitualmente cantar em casa, reproduzindo todas as cantigas exploradas em sala de aula.

Foi então que, em uma conversa com a mãe de uma aluna, recebi a crítica de que dedicava muito tempo cantando em sala de aula e que este tempo seria mais bem investido se fosse na realização de tarefas escritas, pois este deveria ser o meu foco: alfabetizar. Então, *“porque perder tempo cantando em sala de aula?”* foi a pergunta que uma mãe me fez. Este questionamento e as reflexões sobre ele aguçaram e me nortearam no desenvolvimento deste trabalho. Por que cantar em sala de aula? Qual a relação da música com a infância? Que aprendizagens a música desenvolve? Como desenvolver a educação musical significativa em sala de aula?

Dada a realidade atual no âmbito da alfabetização, a música vem auxiliar não somente como ferramenta lúdica, mas como importante instrumento para a socialização e o desenvolvimento pleno da criança, abrangendo áreas como linguagem, motora, cognitiva, além da afetiva e psicológica. A metodologia utilizada neste trabalho, de abordagem qualitativa, foi a pesquisa bibliográfica de teóricos da área da sociologia da infância: Cléopatrê Montandon e Régine Sirota, e da pesquisa em musicalidade humana e desenvolvimento musical: John Sloboda, Leda Maffioletti e Keith Swanwick. Este estudo está apoiado no referencial de infância como uma classe etária de importantes papéis na sociedade, papéis estes revelados e abordados pela sociologia da infância, a qual reconhece a criança como sujeito

ativo, um agente produtor de sua própria cultura e protagonista em suas vivências e estudos desta sociologia.

Como parte desta cultura produzida na infância e manifestada também no âmbito escolar está a musicalidade e apresento os estudos que abordam esta musicalidade como um traço humano e que se revela na criança desde cedo. A partir destas concepções, apresento um estudo teórico do desenvolvimento musical humano a partir dos enfoques do desenvolvimento cognitivo, as aprendizagens através da música e o ensino na educação musical. Busco analisar e compreender pontos de sintonia entre estes teóricos para, a partir disso, pensar e formular alguns princípios para um programa de educação da música.

Tendo em vista o exposto anteriormente, este trabalho está constituído da forma seguinte. O capítulo dois apresenta um breve estudo sobre o conceito de infância como classe social e a implicação desse conceito no surgimento de uma sociologia da infância. Este mesmo capítulo aborda a presença da música na cultura infantil, a música como uma predisposição natural na infância e a concepção de musicalidade como um traço humano. O capítulo três traz um estudo teórico de John Sloboda sobre o desenvolvimento musical humano a partir das pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo. O capítulo quatro aborda a musicalidade humana e o sentido musical como centro dessa musicalidade, apresentando as aprendizagens da infância através do desenvolvimento e eventos musicais. O capítulo cinco apresenta um estudo dos conceitos de Keith Swanwick sobre a educação musical e o ensino da música de maneira significativa. O capítulo seis traz conceitos sobre a educação e o desenvolvimento musical que os teóricos citados anteriormente compartilham em comum e, a partir destes conceitos, o capítulo sete apresenta algumas concepções minhas sobre princípios para um programa de educação musical que vise o ensino da música de maneira que abranja todo o seu potencial no desenvolvimento pleno do aluno, de maneira musical e a considerar todo o sentido e significado simbólico da música.

2 INFÂNCIA E MÚSICA

2.1 Compreensão Da Infância Produtora De Cultura

Ao analisarmos as produções existentes sobre a história da infância, vemos que tais apresentam que somente a partir do século XIX é que a preocupação com a criança começa a se mostrar. Com a publicação, na França, em 1960, do livro “História social da infância e da família”, de Philippe Áries (1981, ed. Brasileira) passa-se a compreender a infância como um fenômeno histórico e cultural, e não meramente biológico. Aceitando-se a tese de Áries (1981), entende-se que a infância, como é entendida hoje, não existia antes do século XVI. Atualmente há algumas concepções sobre as representações de infância e neste estudo apresento a criança como sujeito ativo nas suas interações sócias.

O conceito de infância começou lentamente a ser alterado com a institucionalização da escola, isto é, com a escolarização da criança. Neste momento desenvolve-se uma pedagogia para estes novos atores sociais e, a partir disso, podemos falar em uma construção social da infância. Esta construção social da infância se concretiza pelo estabelecimento de valores morais, expectativas de conduta para ela e a fundação de um estatuto para essa faixa etária. A infância passa então a ser vista como uma fase da vida humana e começa a ser estudada pela sociologia, mas estudava-se a infância como um acontecimento e o adulto provido dela, desconsiderando a criança que vivia esta infância.

Para Régine Sirota (2001, p. 11), opor-se à concepção Durkheimniana de infância, na qual a criança é vista como um *vir a ser*, considerada como simples objeto passivo da socialização adulta, é que resulta então os primeiros elementos para a configuração de uma sociologia da infância.

Cléopatrê Montandon (2001) também apresenta, em seus estudos, uma ruptura com as abordagens clássicas da socialização infantil, as quais viam e estudavam o processo de socialização das crianças com o foco sobre as práticas dos adultos, isto é, abordavam a ação social em detrimento dos atores sociais. O autor adota a concepção das crianças como atores, propondo o surgimento de uma sociologia da infância, na qual a criança seja reconhecida também como indivíduo ativo nas relações que estabelece nos diversos âmbitos da sua rede social (ou sociedade), isto é, reconhecer as interações destas com as pessoas e instituições em seu entorno. Não apenas ver a infância como um processo de transição para alcance da fase adulta, esta sim fecunda de atitudes, mas identificar que na infância a criança é seu próprio ator, que cria espaço para si, negociando e reagindo no e com o mundo que a rodeia, redefinindo a sua realidade social. Nas palavras de

Patrícia Demartini, “é o desafio de levar a sério a criança, rompendo com a sociologia clássica”, isto é, passar a ver a criança como protagonista, partindo “[...] da perspectiva da infância como uma construção social específica, com uma cultura própria e que, portanto, merece ser considerada nos seus traços específicos” (Demartini, 2001, p. 3).

A sociologia da infância reconhece então a autonomia conceitual da infância na produção cultural, considerando que a criança produz, sim, cultura, seja a partir das suas interações ou atuando sobre a cultura adulta a qual está inserida. A criança, assim como as suas relações sociais e a sua produção cultural, são reconhecidas como importante objeto de estudos, em si mesma e pela sua própria voz. Montandon afirmar que:

“São os trabalhos sobre as trocas, as brincadeiras, as relações das crianças entre si, enfim, as pesquisas sobre o mundo da infância que, sem dúvida, mais contribuíram para uma tomada de interesse por uma sociologia da infância” (2001, p. 42 e 43).

Em que situações as crianças produzem e manifestam suas culturas? Gilles Brougère (2010) resume a cultura como “tudo aquilo que é compartilhado” e considera como cultura infantil todos os elementos e recursos da vida à disposição da criança que permitem a ela construir modos de compreensão simbólica da realidade, atuando nesta realidade através da atuação no imaginário das brincadeiras, brinquedos, histórias e música. Segundo Brougère são nestes momentos de estabelecimento de relação entre a brincadeira e a cultura local que a criança desenvolve sua própria cultura lúdica, que inclui hábitos e regras para construir a brincadeira, e o autor cita como exemplo as músicas cantadas.

2.2 Cultura Infantil: Começando A Falar Em Música

Ao contextualizar teoricamente as manifestações e produções culturais da criança, adentramos ao eixo principal deste trabalho: a música.

Ao referir a música, faço no seu sentido mais amplo do uso infantil: a música presente nas brincadeiras, nos momentos espontâneos, nas rodas cantadas e

inclusive no contexto cultural adulto, do qual a criança não está alheia, e que é constantemente embalado por trilhas sonoras diversas.

A criança habita uma sociedade onde a música está presente em diversos momentos: eventos de entretenimento (festas, shows, entre outros), mídia (trilha sonora de filmes, telenovelas, propagandas publicitárias, entre outros) e também no seu imaginário infantil, constituindo-se por isso um dos principais acervos culturais, juntamente com as brincadeiras e brinquedos.

Leda Maffioletti (2004, p. 36) retrata a música como uma manifestação característica singular no ser humano, diferente dos demais animais, pois ela não é algo imputado biologicamente, mas parte de um desejo e uma capacidade humana em desenvolver a musicalidade. Em concordância a isso, o teórico John Sloboda (2008) apresenta o conceito de que a criança compartilha de um conjunto de capacidades primitivas presentes no ou logo após o nascimento às quais se agregam um conjunto de experiências culturais vivenciadas durante o seu desenvolvimento e crescimento. Não nos é obrigatório, mas nos valem da música como instrumento de expressão da subjetividade humana. Para a criança, a musicalidade abrange as dimensões não só do subjetivo (sentimentos), como do cultural, cito como exemplo as brincadeiras de roda cantada.

Maffioletti (2004, p. 36) expõe que “as brincadeiras cantadas retratam nossa cultura, são sempre dinâmicas e funcionais, cumprindo o papel de satisfazer as necessidades afetivas, intelectuais, morais, sociais ou de expressão religiosa”. Conforme a autora, a partir das relações de brincadeiras que a criança estabelece com a música, ela entra no universo dos códigos sociais, compreendendo os conceitos sociais, compartilhando significados e experiências sociais, possibilitando relações espaciais e de afetividade; vivenciando no contexto da cultura adulta sim, mas sendo protagonista da sua própria cultura também. As aprendizagens culturais através da música ocorrem desde cedo na infância e suas ocorrências expressam a capacidade de compreensão da criança do significado social de muitos eventos. Como exemplo, Maffioletti (2008) cita a criança que faz um bolo de areia e canta *Parabéns á você*.

Á partir disso, a escola, como um ambiente fértil de manifestações das culturas infantis, não seria um espaço de significativa importância para que a música se faça presente e constante?

3 A EDUCAÇÃO MUSICAL SEGUNDO JOHN SLOBODA

Para compreendermos o desenvolvimento musical e assim pensarmos em uma educação musical na escola, de maneira que esta seja realmente significativa para os educandos, precisamos entender que a música não é um fator que atua no ser humano apenas culturalmente, mas este desenvolvimento musical tem seu alcance biológico, mais especificamente, neurológico. Assim como as demais aprendizagens do ser humano, o desenvolvimento musical também parte de esquemas cognitivos estabelecidos a partir de interações com experiências musicais e assimilações de outras aprendizagens, não necessariamente musicais, mas que irão interagir e influenciar nesta área.

John Sloboda (2008) no seu artigo *A mente musical*, nos apresenta alguns conceitos do desenvolvimento musical a partir de pesquisas e estudos na área do desenvolvimento cognitivo, valendo para isso de alguns estudos e pesquisas de teóricos como Chang e Trehub (1977^a, 1977^b), Moog (1976), Kessen, Levine e Wendrich (1979) e Gardner (1981). Estes estudos auxiliarão na compreensão do desenvolvimento musical na criança e a partir disso pensar em princípios para uma educação musical presente na escola que promova aprendizagens e desenvolvimentos na criança conforme todos os alcances que a música pode ter.

Sloboda faz distinção entre *aquisição* e *construção* da habilidade musical. Enquanto a *aquisição* da habilidade musical se dá através da interação com um meio musical, por uma ação cultural em relação aos sons musicais, a *construção* desta habilidade musical no ser humano ocorre “sobre uma base de competências e tendências inatas” (2008, p. 257). Nesta ótica, assim como todo o desenvolvimento humano, o desenvolvimento da habilidade musical envolve alguma forma de construção a partir daquilo que já é presente, isto é, parte daquilo que já tem, gerando novas habilidades e aprendizagens.

É importante e muito oportuno considerar duas teorias do desenvolvimento cognitivo apontado pelo autor, as quais relaciona ao desenvolvimento musical: a teoria cognitiva de Piaget e a baseada nos estudos do lingüista Noam Chomsky.

Piaget, em sua teoria, explica o desenvolvimento cognitivo com base em estruturas cognitivas gerais e aquisição ordenada de novas habilidades. Ele classifica o desenvolvimento em uma ordem de estágios cognitivos previsíveis

segundo sua seqüência de desenvolvimento, onde cada estágio é caracterizado pela aquisição de novas habilidades, as quais dependem do equipamento intelectual de cada idade e surge das acomodações a medida em que há aprendizagens de certas habilidades. Aos olhos piagetianos, há a possibilidade de seqüências invariáveis do desenvolvimento musical no ser humano relacionado às mudanças gerais em outros domínios cognitivos, podendo aí explicar os tipos de atividades musicais comumente encontradas em cada idade. Uma criança que não domina a língua materna, por exemplo, ao ouvir uma música, interage com essa com os recursos cognitivos que possui domínio, podendo acompanhar com balbucios ou apenas movimentar seu corpo.

Segundo o enfoque de Chomsky, há algumas habilidades cognitivas específicas às quais o organismo humano está biologicamente predisposto a alcançar a excelência e disponibiliza de mecanismos especiais para a aquisição dessas habilidades. Seguindo esta abordagem, há a possibilidade de aspectos do desenvolvimento musical em sua fase inicial apontarem para capacidades específicas à música.

Apesar de diferentes, Sloboda (2008) não têm estes dois pontos de vista como incompatíveis, mas concorda com a ideia de outros autores quando vêem estes dois elementos como, ambos, necessários para explicar o desenvolvimento cognitivo. Assim:

“O desenvolvimento humano é caracterizado complementarmente por correntes independentes de aquisição de habilidades específicas baseadas em mecanismos biológicos e ondas de simbolização comuns, nas quais uma realização nova em uma corrente vaza para correntes não-relacionadas” (SLOBODA, 2008, p. 258).

A partir destes conceitos do desenvolvimento cognitivo, o autor apresenta o desenvolvimento musical dividido em duas partes: enculturação¹ e treino.

Por enculturação, o autor denomina a aquisição espontânea da habilidade musical em crianças ocidentais entre 0 aos 10 anos de idade; e treino é o desenvolvimento posterior de habilidades musicais especializadas, contribuindo para o conhecimento e aprofundamento em uma habilidade em particular. Neste estudo,

¹ O termo enculturação faz parte do vocabulário correntes dos estudiosos da cognição musical e diferencia-se do termo “aculturação”, termo usado para designar um fenômeno semelhante.

inicialmente me deterei na abordagem da enculturação, a qual tem implicações gerais para o sistema cognitivo como um todo, e após na aquisição de habilidades musicais específicas, denominado pelo autor por treino.

A enculturação musical, na nossa cultura ocidental, é o processo dominante até por volta dos 10 anos de idade e encontramos alguns elementos, comuns às crianças, que parecem ser principais nesse processo, como um conjunto compartilhado de capacidades primitivas presentes no ou logo após o nascimento e o conjunto de experiências culturais proporcionadas às crianças, durante o seu desenvolvimento e crescimento. Há também o impacto de um sistema cognitivo geral e suas mudanças graduais, conforme a aprendizagem de outras habilidades baseadas na cultura. A combinação desses três elementos ocorre aproximadamente igual em crianças de mesma idade e cultura.

Outra característica da enculturação é que essa não ocorre por esforço autoconsciente da criança para isso e nem com instrução explícita, como o caso do treino musical para o exercício e aprendizagem de um instrumento musical. Conforme Sloboda (2008), isto explica porque as crianças progredem na capacidade de aprender canções, mesmo sem almejam isso, ou memorizam canções, mesmo sem que alguém lhe ensine a memorizar.

A enculturação musical, já no primeiro ano de vida, apresenta um contínuo e rápido desenvolvimento musical na criança. A primeira evidência de consciência musical apresenta-se na capacidade da criança diferenciar seqüências musicais, seja de outras seqüências musicais ou de sons não musicais. Um pré-requisito para isso é que a criança seja capaz de perceber diferenças nas dimensões sonoras, como altura e tempo. O autor apresenta dados dos estudos feitos por Chang e Trehub (1977a, 1977b) em que sugerem que bebês de apenas cinco meses já são sensíveis às estruturas sequenciais. Em pesquisas com bebês, monitorando os batimentos cardíacos desses e usando as alterações dos batimentos como indicador de percepção de novidade, foi apresentada uma melodia para os bebês repetida vezes, até que esses se habituassem a ela. Ao tocarem uma segunda melodia, Chang e Trehub encontraram uma desestabilização dos batimentos cardíacos para a nova melodia, indicando que mudanças no padrão sequencial já são salientes para bebês aos cinco meses, assim como são sensíveis a mudanças rítmicas.

De maneira a ser mais instrutivo, Sloboda apresenta também os estudos realizados por Moog (1976), o qual fez um abrangente estudo com 500 crianças,

entre três meses a cinco anos de idade, e analisou as respostas dadas por elas a uma série de músicas apresentadas por ele. Neste estudo, as crianças ouviam fitas gravadas, contendo nelas:

- 1- Canções infantis cantadas por crianças
- 2- Palavras faladas com ritmos definidos
- 3- Ritmos puros de instrumentos de percussão
- 4- Música instrumental
- 5- Trechos de música instrumental com dissonância harmônica
- 6- Sons não musicais (barulho de trânsito e som de aspirado de pó)

Moog observou a natureza e os comportamentos musicais presentes nas respostas das crianças aos testes. Ele relata que crianças de seis meses já reagem ao ouvir as fitas, parando o que estão fazendo e voltando-se em direção a fonte sonora, com expressões de surpresa, permanecendo imóveis, atentas e, após se acostumarem ao som, sorriem. Entre as músicas e sons apresentados, as canções infantis e a música instrumental foram as que mais atraíam a atenção dos bebês, aparentemente mostrando que os bebês selecionavam a qualidade do som como critério para a atenção e buscavam sons mais aveludados, demonstrando a consciência de sequência musical. Até os seis meses de idade, conforme Sloboda (2008), os bebês raramente demonstram qualquer comportamento explícito que possa ser chamado musical.

O primeiro sinal de comportamento musical intencional consiste na habilidade da imitação de alturas cantadas. Quanto a isto, o autor apresenta os estudos de Kessen, Levine e Wendrich (1979), os quais investigaram bebês de três a seis meses de idade, em que as mães os treinavam para acompanhar a altura cantada por elas. É preciso atentar para esta situação como a aplicação de uma pesquisa, visto que para a maioria dos bebês, este tipo de exercício não faz parte do processo natural da enculturação. Os bebês apresentam um comportamento muito mais comum e musicalmente relevante, durante a exploração vocal pré-fala, que é a habilidade em imitarem o contorno entoacional da fala, o conhecido “balbucio”.

Outra característica do desenvolvimento musical observada por Moog, conforme Sloboda, é a ausência de comportamentos rítmicos explícitos no 1º ano de vida da criança. No estudo de Moog (1976), todos os bebês respondiam aos testes com algum tipo de movimento corporal, onde a resposta mais comum foi balançar o corpo com as canções infantis e a instrumental, mas não estavam ritmicamente

coordenadas com a música. Entre os bebês de nove meses a um ano de idade, Moog observou que estes movimentos aumentaram em frequência, duração e intensidade e que, também por volta dos nove meses de idade, os bebês começam a fazer vocalizações em relação à música, o que ele denomina de “balbucio cantado”, pois mesmo sem conter palavras, há variação na altura. É preciso esclarecer a observação do autor quanto à este balbucio cantado não possuir relação com o ritmo ou a altura da música que o bebê ouvia, mas parte de uma resposta espontânea da criança e representava expressão de prazer diante dos sons ouvidos, visto que tais balbucios ocorreram em respostas às canções infantis e instrumentais, as quais, como já dissemos anteriormente, os bebês mais se interessaram. Da mesma maneira como os bebês demonstravam aceitação a alguns tipos de música apresentada no estudo, os bebês com mais de nove meses de idade também começaram a mostrar sinais claros de desprazer em resposta ao teste com a música rítmica de percussão e os sons não musicais, mostrando rostos insatisfeitos e sinais de medo, virando-se na direção oposta da fonte sonora.

Outro dado importante do estudo de Moog (1976), abordado por Sloboda consiste no considerável aumento, observado durante o primeiro ano de vida, das vocalizações em resposta a música. Enquanto apenas 5% das crianças de três meses de idade vocalizaram, das crianças de seis meses de idade foram 30%, chegando aos 100% nas crianças de nove meses de idade. Além do considerável aumento na vocalização, Moog (1976) também relata que as crianças, ao final do primeiro ano de vida, geralmente são capazes de reconhecer alguns aspectos musicais conhecidos², possivelmente no fato de que os pais costumam cantar sempre a mesma canção infantil para seus filhos, podendo este reconhecimento estar baseado nas palavras ou em alguma diferença de textura ou timbre. Moog concluiu isso a partir de observações dos movimentos apropriados feitos pelas crianças quando escutam canções de ações que são associadas a gestos específicos, mesmo que não haja um acompanhamento melódico, desde que mantendo a fala ritmada.

À partir dos estudos apresentados, Sloboda (2008) concluiu que com a enculturação musical, no primeiro ano de vida, as crianças conseguem distinguir os sons musicais dos não musicais e as principais qualidades dos seus sons preferidos

² Conforme Sloboda (2008), não podemos concluir com isso que a criança conhece a canção, pois ela apenas reconhece através da estrutura das palavras e o ritmo.

parecem ser as da voz cantada e dos instrumentos. Além disso, os bebês conseguem imitar alturas cantadas específicas e discriminar sequências curtas distintas, desde que ouvidas várias vezes.

Abordarei a partir deste momento os estudos sobre a enculturação e o desenvolvimento musical em crianças entre um a cinco anos de idade, o que também foi pesquisado por Sloboda a partir dos mesmos estudos citados anteriormente, no início deste capítulo. Segundo o autor, a primeira mudança notável do desenvolvimento musical na criança é por volta dos 18 meses de vida, quando surge o “canto espontâneo”, com o uso de alturas em seqüência, formando padrões intervalares simples, diferente do balbucio cantado, apresentado aos nove meses de vida. Neste canto espontâneo, geralmente não há uso de palavras e, conforme Moog (1976), nesta fase, nada indica que as crianças estão tentando imitar canções conhecidas, mas parecem experimentar a construção de intervalos melódicos, os quais se ampliam com o aumento da idade.

Entre dois e três anos de idade, as canções espontâneas, além de tornarem-se mais longas, passam a exibir maiores sinais de organização interna. É por volta dos 2 anos e meio também que a criança começa a imitar partes das canções que ouve ao seu redor, começando inicialmente a imitar as letras, sendo que apenas alguns trechos, normalmente os mais repetidos ou salientes. Aí a importância de a criança compartilhar de um ambiente musical, seja na família ou nos demais espaços sociais que frequenta, pois deste entorno dependerá a bagagem musical que a criança possui, a qual serve de base para que ela desenvolva tanto seus cantos espontâneos, como as imitações das canções já ouvidas.

A extração de padrões rítmicos e melódicos das canções da cultura é a próxima etapa do desenvolvimento musical da criança abordado por Sloboda em seu estudo, isto é, quando ela começa a conseguir reproduzir as canções na melodia e ritmo procedentes. Este evento é reconhecido em diferentes idades: conforme o estudo de Gardner (1981), isso ocorreu próximo aos três anos de idade, enquanto no estudo de Moog (1976) metade das crianças havia atingido esta etapa aos dois anos de idade. Conforme Sloboda, Gardner e Moog concordam em seus estudos quanto à ordem em que os diversos marcos do desenvolvimento musical são alcançados, mas não quanto à idade em que isso ocorre, e para isso é preciso considerar a diferença nas amostras estudadas por ambos. Gardner baseia seus resultados em um profundo estudo sobre nove crianças, as quais acompanhou e

analisou do nascimento aos cinco anos de idade, nos Estados Unidos da América. Já Moog tem seus resultados procedentes de um estudo com 500 crianças, de idades variáveis, na Alemanha.

Esta capacidade imitativa mostra-se desenvolvida aos três ou quatro anos de idade, a ponto da criança já conseguir repetir canções inteiras com domínio de ritmo e contorno melódico.

Aos cinco anos de idade a maioria das crianças já consegue reproduzir corretamente canções conhecidas, rimas e parlendas da sua cultura. Conforme aumenta a preocupação da criança em decorar e imitar corretamente essas canções, as espontâneas tornam-se mais raras, podendo acontecer o que Moog chamou de canções *pout-porri*, isto é, canções em que as crianças juntam pedaços de diversas outras conhecidas e, a partir desses pedaços, criam novas canções. Agora, a criança está mais preocupada em imitar com precisão e a evitar erros, visto a tendência geral desta idade em dominarem o detalhe e o amor pela repetição exata. Nesta idade, é comum vermos crianças que cantam ou pedem para que os pais cantem a mesma canção diversas vezes, podendo o mesmo ocorrer com histórias ouvidas e vídeos de desenhos infantis, entre outras atividades, sem se enfadarem ou perderem o interesse nos tais. Este interesse na precisão, a partir dos cinco anos de idade, traz como conseqüência a possibilidade da experimentação musical espontânea ser totalmente esquecida pela pessoa, salvo quando torna-se objeto de estímulos específicos, isto é, quando a criação ou o improviso musical é uma atividade requerida a ela.

Além do desenvolvimento do canto, Sloboda apresenta em seu estudo outros aspectos do comportamento e da consciência musical, como o desenvolvimento do movimento corporal em resposta a música. Ainda através dos estudos de Moog (1976), o autor nos traz que a maioria dos bebês de 18 meses dançava em resposta à música, apresentando movimentos não coordenados ritmicamente com a música, mas parecendo refletir um entusiasmo ao ouvi-la. Aos dois anos de vida, apenas 10% das crianças observadas por Moog demonstraram habilidade de mover-se em sincronia com a música, sendo por poucos momentos, e até por volta dos cinco anos nenhuma mudança significativa nisso foi observado, porém foram percebidas duas tendências. A primeira é o aumento na variedade dos movimentos das crianças, sendo capazes de executar movimentos novos e diferentes, conforme sua motricidade é desenvolvida, e a segunda é a redução na quantidade dos

movimentos espontâneos, o que pode ser entendido pela tendência à imitação e à precisão citadas anteriormente, onde na ausência de um modelo definido de movimentos, a criança prefere não realizar nenhum.

Outro aspecto considerado por Sloboda nos estudos de Moog (1976), foi o desenvolvimento da discriminação. O autor relata que, segundo os resultados dos testes, poucas crianças distinguiram a versão dissonante de uma música instrumental, da sua versão correta, concluindo que para crianças até os cinco anos de idade, a harmonia não é um fator destacado, mas esta criança já identifica a música com conteúdo melódico, onde 75% das crianças reconheceram uma canção infantil conhecida quando tocada em versão instrumental sem acompanhamento vocal. Moog explica que nessa idade, a criança começa a ter noção de que a identidade melódica de uma música, independente do timbre ou palavras, é reconhecida pelo padrão de ritmo e altura.

O efeito do ambiente sobre o desenvolvimento musical foi outro aspecto examinado por Moog (1976). Dentre os resultados, Sloboda (2008) apresenta uma significativa afirmação de Moog, quando pensamos em um ambiente musical:

“... entre as idades de três e quatro anos, as diferenças referentes ao ambiente doméstico começaram a mostrar seus efeitos no campo da música. As meninas e meninos que aprendem canções e brincadeiras musicais com seus pais, irmãos ou irmãs, ou nas creches, levam uma vantagem clara sobre as demais” (MOOG, 1976)

Um mesmo tipo de ambiente também pode apresentar diferenças salientes nas crianças, abrindo a possibilidade de haver diferenças inatas na receptividade musical, pois os resultados sugerem que após os três anos de idade, a criança torna-se receptiva á influências promovidas pelo ambiente e com isso, um mesmo evento musical, pode resultar de maneira diferente em cada criança.

Sloboda (2008), resume o desenvolvimento musical nas crianças do primeiro ao quinto ano de vida em quatro pontos marcantes. Primeiramente, há aumento na imitação das palavras, após de fragmentos melódicos e, por fim, o aumento na imitação de canções inteiras. Os improvisos musicais vão dando espaços às formas da cultura musical já existente, até que tais desaparecem e é substituído pela imitação exata de músicas conhecidas. Cresce também a capacidade de organização do comportamento relativo à canção. E o quarto ponto marcante desta

faixa etária, destacado pelo autor, é impossibilidade de as crianças marcarem o pulso de uma canção corretamente e parecerem não perceber quando há dissonâncias nas músicas.

A enculturação e o desenvolvimento musical nas crianças com idade entre cinco a dez anos, também foi pesquisado por Sloboda em seus estudos. Segundo Piaget, é por volta dos sete ou oito anos de vida que há uma profunda mudança nas habilidades cognitivas gerais de uma criança, é o que ele denomina de mudança do estágio do pensamento pré-operatório para o estágio do pensamento operatório. Essa mudança é a capacidade das crianças realizarem tarefas envolvendo a noção de conservação de quantidades. Quanto a enculturação musical estas idades não apresentam grandes mudanças, onde a principal tendência citada pelo autor refere-se à “conscientização reflexiva crescente a respeito das estruturas e padrões que caracterizam a música, já implícitos no repertório passivo da criança” (SLOBODA, 2008, p. 278), demonstrando o conhecimento da criança em que a melodia de uma música, mesmo quando há andamentos ou alturas diferentes, continua sendo a mesma. Essas mudanças na consciência musical são reflexos da mudança intelectual geral na criança, onde na música, apresenta-se na habilidade de identificar a música como algo que se ajusta a estilo e regras, além da melhora da memória e percepção.

O autor, em seu estudo, mostra que dos cinco anos até a idade adulta há uma progressão contínua que torna o ouvinte mais apto a produzir juízos reflexivos sobre a qualidade musical de aspectos cada vez mais difíceis da música. As habilidades musicais desenvolvidas na criança desde o seu nascimento, citadas ao longo deste trabalho, são produtos reais da enculturação, isto é, surgem das vivências e experiências da criança com a música de sua cultura, portanto um evento mais comum e abrangente na sociedade do que o desenvolvimento de habilidades musicais advindas de um treinamento específico. Por treinamento, termo utilizado por Sloboda, refiro-me à educação musical em espaços singulares para o exercício e aquisição de habilidades mais específicas, como a aprendizagem de um instrumento musical ou canto, situação reconhecida como não sendo do alcance ou interesse geral das crianças e adultos de uma sociedade, pois essa necessita de um esforço autoconsciente da pessoa, diferentemente da enculturação musical.

Segundo Sloboda, a enculturação musical é a base para a aquisição de outras habilidades musicais mais específicas, como a execução instrumental e

vocal, a composição, a regência, entre outras, e esta fase de “treinamento” sobrepõe-se a da enculturação, prosseguindo pela idade adulta. Ao afirmar a base em que a aquisição de habilidades específicas se firma, o autor leva-nos a entender que todas as crianças partem de um mesmo ponto inicial (considerando sim alguns fatores e diferenças citadas pelo autor dentro da própria enculturação, como as crianças que vivem em um ambiente musical e ouvem outras pessoas cantarem em comparação com criança que raramente presenciam tais eventos), pois todas as crianças enculturadas possuem uma série de habilidades musicais da “herança comum dos procedimentos e das motivações proporcionados pela interação das propensões biológicas com as experiências da enculturação” (SLOBODA, 2008, p. 302). Estas semelhanças começam a se distanciar a partir da busca individual, de cada criança ou adulto, por habilidades musicais específicas. Sloboda (2008) apresenta então alguns princípios gerais sobre a aprendizagem e aquisição dessas habilidades específicas, onde tais conceitos ditarão diferenças no desenvolvimento e desempenho musical de cada um.

O primeiro conceito apresentado pelo autor é de que “a aprendizagem de uma habilidade específica envolve a aquisição de hábitos” (2008, p. 285), o que demandará um comportamento consciente, controlado e com certo esforço. O segundo conceito é passar do conhecimento de saber “o quê fazer” para o saber “como fazer”, o que ele denomina de mudar do conhecimento *factual* pra o conhecimento *procedimental*, e para isso é preciso formar objetivos. Essa formação de objetivos, frequentemente chamada de motivação, juntamente com a repetição e a presença de um retorno, são vistas pelo autor como as condições gerais essenciais para grande parte do aprendizado de habilidades musicais específicas. Outro fator do aprendizado observado pelo autor e considerado por ele como o mais determinante do progresso em qualquer aprendizado é o próprio aprendiz, suas motivações e os procedimentos de que dispõe. Valendo-se de uma analogia, o autor retrata o aprendiz como uma planta, que independente dos cuidados do agricultor, isto é, do trabalho do professor, crescerá assim mesmo, talvez não com a mesma qualidade, mas terá progresso.

4 A EDUCAÇÃO MUSICAL SEGUNDO LEDA MAFFIOLETTI

O valor que damos a música depende do que entendemos por musicalidade. Leda Maffioletti (2001) define a história da musicalidade a partir de três abordagens, que nos permitem compreender algumas de suas definições. Segundo a autora, na primeira abordagem, a fenomenológica, a musicalidade é medida pelo gosto e a habilidade de discriminação musical, isto é, a capacidade da busca e identificação da boa música, a qual é determinada pela uniformidade das variações, a proporção e a harmonia das partes.

Anos após, foi proposta uma segunda abordagem de musicalidade, a psicométrica (MAFFIOLETTI, 2001), na qual a percepção musical é tida como o seu ponto central, a qual desconsidera a concepção de música como expressão de sentimentos, considerando apenas o valor estético da estrutura da obra.

A terceira abordagem é mais recente, no qual consiste o aporte teórico neste trabalho, é do sentido musical como núcleo da musicalidade (MAFFIOLETTI, 2001). Não apenas a estrutura ou beleza da música é focada, mas o sentido e o significado atribuído aos sons. Para aceitarmos esta concepção, não podemos negligenciar que tal sentido é gerado pelo contexto cultural em que estamos inseridos, além de que isto também determinará o nosso conceito de musicalidade. Através das aprendizagens culturais, das práticas sociais, além é claro dos esquemas sensoriais que nosso cérebro desenvolve, é que se torna possível atribuir sentido a um conjunto de sons, nos permitindo identificá-lo como música, diferenciando do que seriam apenas ruídos.

Esta abordagem do sentido musical comporta a ideia subjetiva da música e explica porque o ser humano gosta de ouvir ou fazer música, não apenas por poder explorá-la como um exercício teórico e técnico, mas porque a música faz sentido, mesmo para quem é leigo musicalmente. Nesta concepção é aceito que mesmo quem desconhece a teoria musical, exerce a musicalidade na sua habilidade de fazer sentido musical ao que produz, seja uma cantiga expressa por uma pequena criança ou as batidas ritmadas em uma madeira. É por isso que uma criança que ainda não fala, nesta concepção, pode expressar sua musicalidade, mesmo que por meio de balbucios, pois a musicalidade não está somente no seu canto espontâneo, mas está no sentido musical que permeia este evento, sentido este concedido através das práticas sociais em que esta criança está envolvida.

“Portanto, existem evidências de que algum tipo de desenvolvimento ocorre ‘naturalmente’ com o aprendizado da música e suas estruturas em todos os indivíduos como resultado da exposição aos produtos musicais da cultura” (Davidson, Howe e Sloboda, 1997, p. 189 apud Maffioletti, 2001, p. 60).

A musicalidade, conforme Maffioletti, tem sido comprovada em pesquisas científicas como um traço humano, mas a sua valorização é determinada pelos conceitos sociais de cada cultura. Em pesquisa apresentada pela autora (2001), isto claramente se exemplifica ao compararmos o reconhecimento da musicalidade na sociedade Afegã, onde o canto sem acompanhamento ou proferido por mulheres nem é considerado música e o seu uso como entretenimento é visto como um ato pecaminoso, e na sociedade Venda, uma Província da África do Sul, onde até o bater de tambor de uma criança é aclamado e apreciado como música, sendo esta uma atividade encorajada às crianças.

Voltado o olhar para a nossa sociedade ocidental, a visão de música distingue-se da sociedade Afegã, mas será que há a compreensão de que a experiência musical é tão significativa para a criança quanto a linguagem verbalmente falada, quando aquela muitas vezes antecede esta? Isto certamente determinará a presença e o lugar da música nas escolas e no planejamento docente.

A música, como um aporte cultural, não se limita apenas aos significados e aprendizagens neste âmbito. Sua característica lúdica apresenta diversas possibilidades no contexto das aprendizagens em sala de aula, além das já citadas anteriormente, como aprendizagens dos códigos sociais e culturais.

O ritmo presente nas canções e que tanto atraem a atenção dos infantes ouvintes, é apresentado por Maffioletti (2008) como determinante no desenvolvimento humano, assim como a falta dele traz grandes perdas. O caráter agregado ritmo também está presente no surgimento dos jogos coletivos, através de brincadeiras cantadas em que as cantigas são ritmicamente marcadas e seguidas por todos, promovendo a exploração corporal do controle motor, muitas vezes usando a percussão corporal para a marcação do tempo. Atividades e brincadeiras musicais que promovam diferenças rítmicas ou de compasso, acelerando e reduzindo o andamento, também promovem o desenvolvimento da coordenação motora em todos os seus âmbitos (movimento, equilíbrio, entre outros), onde as

crianças aprendem a transformar a informação temporal em cadências no plano motor, além de promover a alegria tão presente nos momentos de brincadeiras.

A autora cita os estudos de Hodges quanto à presença do ritmo nas interações sócias através da linguagem corporal, promovendo uma sintonia que ultrapassa o que resultaria do apenas ouvir e falar. Essas sintonias promovidas pelos movimentos e as vocalizes ocorrem desde cedo, entre a mãe e seu bebê, conforme pesquisas recentes apresentadas pela autora, onde tais sintonias são descritas como “uma espécie de dança ritmada”, promovendo verdadeiros códigos não lingüísticos nas conversações: “O caráter rítmico da comunicação mãe-bebê transcende a modalidade sensorial utilizada e estaria criando temas e variações de sons e movimentos que formam a base dos processos mentais gerais” (WIDNER, TISSOT, 1987, apud. MAFFIOLETTI, 2008, p.2).

Os versos, quadrinhas e rimas folclóricas são experiências rítmicas ricas e formas de convívio social e trocas afetivas entre as crianças, e ao explorarmos em sala de aula tais rimas e aliterações, aos quais as crianças são sensíveis, estabelece-se relação com o bom desempenho da leitura. Nas cantigas de versos e rimas, a criança ao recitá-las ou cantá-las, compreende a estrutura da língua materna e aprende importantes recursos para a comunicação, como a entonação e a sonoridade na fala, as quais alteram o sentido das palavras. Através destas cantigas e versos, tão facilmente memorizadas, a criança explora hipóteses de escrita e leitura, uma vez que propor tais atividades, á partir de textos já conhecidos da criança, promovem oportunidade de escrita em que o foco da criança se mantém na constituição das palavras, uma vez que já domina mentalmente o conteúdo desta escrita.

A música também desempenha na escola o importante papel na socialização da criança através do seu apelo ao movimento, promove a interações através dos gestos que se combinam, dos corpos se tocam, nos jogos simbólicos em que a criança assume uma representação e juntas, exploram o mundo imaginário. A música, na socialização da criança, também se apresenta como brinquedo e brincadeira, através dos jogos simbólicos e do aspecto lúdico das canções. Segundo a autora “enquanto brinquedo, a música oferece um universo estruturado de significações originais... A criança não apenas imita, mas inventa, conversa, anula, transforma e dá significações” (2008, p. 5).

Muitos são os estudos e pesquisas sobre a importância da música nas aprendizagens e, portanto, a importância de uma educação musical eficiente e presente nas escolas, considerando um claro e respeitável argumento, o de que a música é importante para a criança.

“A música é importante na escola porque é importante para a criança. As crianças precisam de música como precisam de palavra para se comunicar. Elas inventam rotinas, danças, versos e situações agregadoras, onde a dimensão lúdica da música é o elo que socializa e ensina” (MAFFIOLETTI, 2008, p. 6)

5 A EDUCAÇÃO MUSICAL SEGUNDO KEITH SWANWICK

Até as presentes palavras procurei teorizar a presença e influência da música nas suas instâncias cognitiva, social e cultural e a importância disso na constituição da cultura da infância, visto que a musicalidade claramente se manifesta nas relações das crianças, principalmente nas brincadeiras. Através dos estudos de John Sloboda, abordei o desenvolvimento musical na criança e compreendemos que este se faz desde o nascimento, ou antes, o que pesquisas atuais tem afirmado que quando ainda na barriga da mãe, o feto já apresenta memória musical. Leda Maffioletti contribui com seus estudos quanto a musicalidade como um traço humano e as aprendizagens através do exercício musical e da dimensão lúdica da música, ressaltando a importância da música no contexto escolar.

Para pensar e refletirmos sobre alguns princípios do ensino da música e não apenas a sua presença nos espaços escolares, o autor Keith Swanwick em seu livro “Ensinando música musicalmente” nos desperta para vermos a música como “uma forma de discurso impregnada de metáfora” (2003, p. 56) e nos conduz a refletir sobre as conseqüências que, ao vermos a música de tal perspectiva, terá para a educação musical, tomando esse como o princípio essencial para uma educação musical que ensine a música na sua forma viva, ensinando a música, como o título do livro explicita, musicalmente. Esta abordagem metafórica da música, exposto pelo autor, é também por ele explicado através de três processos: primeiramente, a transformação dos sons em melodias e gestos; após essas melodias e gestos são

transformadas em estruturas e por último tais estruturas simbólicas transformam-se em experiências significativas. É este significado pessoal, advindos através das experiências significativas, que segundo o autor, justifica a busca de muitas pessoas pelas experiências musicais. E então é possível identificarmos a forma simbólica da música:

“Somente quando os sons se tornam gestos, e quando esses gestos mudam para formas entrelaçadas, a música pode relacionar e informar os contornos e motivos de nossas experiências prévias de vida. Somente então é possível ‘mapear’ a forma simbólica da performance musical sob a forma de sentimentos” (SWANWICK, 2003, p. 56).

O autor reconhece e defende outras funções que há entorno dos processos musicais, como as expectativas sociais e a função cultural, mas não podemos, através de uma concepção limitada, ver a educação musical apenas sob este olhar, uma vez que a educação musical atualmente tem presença obrigatória nos currículos escolares. Por isso, essa discussão sobre como ocorrerá esta educação musical se faz tão oportuna, visto que esta disciplina, dependendo da escola, ano ou série de ensino, será ministrada por um professor unidoscente, e como terá sido sua formação musical? Para Swanwick, “uma educação em música presume que os alunos têm a possibilidade de acesso aos três processos metafóricos” (2003, p. 57), processos esses já citados anteriormente e que permitirão à música um alcance em todos os níveis da mente humana.

Uma questão apontada pelo autor é que esta concepção de educação musical se perdeu ou nunca esteve presente na realidade de muitas instituições de ensino musical ou escolar. Quando a educação musical se defronta com algumas situações conflitantes e dificultosas para que essa se realize, situações tão presentes na maioria dos espaços escolares como a falta de profissional capacitado, recursos ou materiais defasados e espaço físico inexistente, o ambiente escolar deixa de ser favorável para o exercício da educação musical e funciona como um inibidor, pois muitas vezes a educação musical não acontece ou se acontece é de maneira não musical: ensino fragmentado e sem a dimensão simbólica.

A importância em compreender as qualidades essenciais da música não deve ser o único objetivo da educação musical, mas segundo Swanwick (2003) tem que haver um engajamento em dimensões e transações musicais vivas. O autor propõe três princípios de ação embasados na concepção de que a música é “uma forma

simbólica, rica em potencial metafórico” (2003, p. 57), os quais, devidamente compreendidos, podem informar o ensino musical tanto em espaços escolares com em outros ambientes. O primeiro princípio é considerar a música como discurso. O segundo princípio é considerar o discurso musical dos alunos e o terceiro é a fluência no início e no final na execução musical.

Para pensar estes princípios o professor de música, segundo o autor, deve entender que um dos seus objetivos é despertar a consciência musical do aluno, pois o método de ensino não é tão importante quanto nossa perspectiva de que a música é ou do que ela faz, devendo sempre haver um questionamento sobre aquilo que é dito e feito: isso é musical? O eficiente professor usa as técnicas educacionais para fins musicais, onde o conhecimento de fatos leva a compreensão musical.

Segundo Swanwick (2003), situar-se em alguma dimensão ou característica é uma maneira de organizar e limitar as tarefas de sala de aula, tornando o ensino gerenciável e por isso muitos currículos do ensino musical focam as atividades no que se denomina “elementos musicais” (altura, dinâmica, duração, timbre, etc), os quais são apenas materiais sonoros, porém o estudo desses de maneira fragmentada e exclusiva não envolve o aluno em nenhum dos níveis metafóricos e assim estará deixando num plano secundário a premissa do ensino da música, de que essa é simbólica e metafórica. Analisar os materiais sonoros de uma produção musical, conforme o autor, pode ser muito atraente para professores de música, o qual terá prazer em analisar um trecho escrito apenas com notas, independente de que este trecho nada diga sobre o caráter expressivo da música. Um ensino musical baseado neste tipo de análise pode ser restritivo, considerando o domínio técnico musical de crianças nas escolas, por isso a importância em atentarmos para a existência de um estado anterior de resposta intuitiva, a qual independe do conhecimento dos elementos musicais. Esta resposta intuitiva é muitas vezes feita por meio da análise auditiva, onde os sons têm potencial para se tornar gestos e até imagens. Este tipo de resposta intuitiva é característica da infância, onde a criança é convidada a ouvir e apreciar um som e este te conduzir por relações de assimilações cheias de valor simbólico. Segundo Swanwick, muitos compositores da metade do século XX tentaram retornar a novidade do som em si mesmo, afastando das convenções e respostas tradicionais. A audição dos sons como forma expressivas ocorre quando a filtragem analítica é substituída pelo exame intuitivo. É no momento de liberdade intuitiva que torna possível o avanço metafórico em direção ao

significado expressivo, excedendo os tradicionais exercícios de identificação e nomeação de notas, intervalos e acordes do nível material.

Esta outra camada do significado musical, a expressão, não pode ser vivenciada pelo estudo musical que apenas busca situar-se nos intervalos ou valores rítmicos, ouvir as notas como uma forma expressiva é algo metafórico. A expressão musical está nas diversas escolhas da construção e na interpretação de uma música e, segundo o autor, o professor que ensina musicalmente buscará moldar e procurar formas expressivas no cantar e tocar dos seus alunos, considerando o que estão cantando e como estão cantando, observando como eles atuam sobre a música e como essa atua neles.

Outras duas camadas da música que o professor deve estar atento, além do material sonoro e da expressão, são a forma e o valor. Por forma o autor denomina a maneira pela qual a música mantém suas articulações, ao modo como chama nossa atenção. Por isso ela precisa ser dinâmica e não reduzida a fórmulas. Segundo Swanwick, o professor que ensina música musicalmente deve estar consciente disso e haver um engajamento no processo da forma construída.

Quanto ao sentido de valor, esta quarta camada da atividade musical que demonstra os efeitos dos processos metafóricos da música, o autor denomina a “vida do sentimento” implícito na música, ou seja, é o significado simbólico que produz sentido para a pessoa que vivencia a experiência musical, seja qual for a maneira. Para o autor, o professor de música deve sempre procurar possibilidades e planos para a transformação de materiais sonoros da música em caráter expressivo e de sentido, através do desenvolvimento de experiências musicalmente significativas para os alunos.

O segundo princípio abordado pelo autor é considerar o discurso musical dos alunos e para isso é preciso considerar a bagagem de compreensão musical que cada aluno traz consigo, reconhecendo que não será o professor que introduzirá o aluno na música. O ensino da música musicalmente está consciente da importância do desenvolvimento individual e da autonomia do aluno, o que demandará uma aprendizagem também através da curiosidade, desejo de ser competente, querer imitar outros e necessidade de interagir socialmente. Caberá ao professor desenvolver o ensino da música de maneira que abranja tais aspectos e Swanwick apresenta algumas explicações sobre estes aspectos da aprendizagem espontânea. O professor que quer despertar a curiosidade dos alunos deve evitar ditar

informações prontas ou dizer sempre aos alunos o que eles precisam ouvir, mas é preciso que promova algum espaço para escolhas e tomada de decisões, além da exploração pessoal. O aluno que traz suas próprias interpretações e toma suas próprias decisões musicais, começará a apropriar-se da música por ele mesmo. Já a competência, segundo o autor, será desenvolvida a partir de atividades que vá além de técnicas e manuseios de materiais sonoros, à medida que o professor promover questões sobre julgamento artístico vão além das noções de certo e errado, por exemplo. A imitação aos outros propõe que os alunos tenham acesso a bons exemplos e a isto pode ser acrescida a necessidade de interação social, e a partir de trabalhos em grupos, o professor promoverá um ambiente em que um aluno poderá ser exemplo do outro. Conforme o autor, há evidências de melhores resultados no ensino de instrumentos quando esse ocorre em grupo, pois nesses ambientes diferentes idéias musicais convivem juntas, sendo exploradas e avaliadas, de modo a integrar as experiências musicais. As diferenças individuais de cada aluno devem ser respeitadas e na variedade dos discursos musicais o professor encontrará formas criativas de ensinar a música... Musicalmente.

No terceiro princípio abordado por Swanwick (2003), fluência no início e no final, ele parte de que a música é uma forma de discurso e faz uma comparação da aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos musicais com a aquisição da linguagem, ciente de que estas não são idênticas. O autor nos traz que a aquisição da língua materna envolve vivência auditiva e oral com outros falantes desta língua e convida a olhar de maneira equivalente para o ensino e aprendizagem da música, e buscar este engajamento do aluno com outros músicos, promovendo a ele tais vivências musicais. Assim como primeiramente aprendemos a falar e ouvir, isto é, aprendemos a linguagem oral para após aprendermos a linguagem escrita, o autor salienta que a seqüência de procedimentos mais efetiva, também no ensino da música, é: “ouvir, articular, depois ler e escrever” (2003, p. 69), é a fluência musical precede a leitura e a escrita musical.

Observando este três princípios, o autor propõe pensar o ensino da música atentando para a qualidade da educação musical, considerando que o desenvolvimento desses princípios seja mais eficaz nas situações de ensino, de maneira que o ensino da música se amplie além do ensino mecânico, mas que esse se desenvolva musicalmente.

6 SINTONIA ENTRE OS AUTORES

Após os estudos teóricos identifiquei, entre outros que poderá haver, alguns pontos de sintonia entre as concepções dos autores quanto à música e a educação musical. O primeiro ponto que saliento é a concordância destes quanto à abordagem do sentido musical como centro da musicalidade humana, sentido este gerado no contexto cultural e pelas práticas sociais. Segundo Maffioletti (2001, p. 6) "... a geração de sentido é o núcleo da musicalidade". Sloboda também declara que "habilidade musical é a habilidade de fazer sentido" (1993, p. 20, apud. MAFFIOLETTI, 2001, p. 6). Swanwick (2003, p.66) afirma, quanto os efeitos dos processos metafóricos da música, que é o significado simbólico que produz sentido para a pessoa que vivência a experiência musical.

Este sentido musical, atribuído aos sons e tão implícito na musicalidade humana, segundo os autores, explica porque o ser humano gosta de música. Swanwick descreve que: "Esse forte senso de significado pessoal ocorre com frequência suficiente para motivar muitas pessoas a se colocarem na busca de experiências musicais" (2003, p. 56). Outra afirmação neste sentido é feita por Maffioletti (2001, p. 6): "... a abordagem do sentido musical inclui a ideia subjetiva de sentido musical e responde à questão 'porque ouvimos música', e 'porque fazemos música'", e nos estudos de John Sloboda (2008), as pesquisas mostram que desde pequena a criança já atribui sentido às canções que escuta.

Outro conceito compartilhado entre os autores é quanto ao exercício da musicalidade presente em todas as pessoas, independente da sua idade ou conhecimento teórico. Esta musicalidade se manifesta no balbúcio cantado nos bebês de nove meses de vida (SLOBODA, 2008, p. 266), nas brincadeiras e rodas cantadas por crianças (MAFFIOLETTI, 2004) e na bagagem musical que todo aluno de educação musical já possui antes mesmo de se especializar tecnicamente, ao que Swanwick chega a afirmar "Não os introduzimos na música, eles são bem familiarizados com ela..." (2003, p. 66 e 67).

Não só a relação do desenvolvimento musical com o desenvolvimento cognitivo é aceita pelos autores, como as influências e funções sociais e culturais atribuídas à música também são consideradas. Swanwick, em seu livro já citado neste estudo, defende que "existem outras funções que orbitam em torno desses

processos musicais centrais, e que são ligadas às expectativas sociais e transmissão cultural” (2003, p. 56). Maffioletti, após descrever a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem, nos traz que “a música que permeia as relações sociais pode ser encarada como produtora de significados e dotada de forte valor social, sendo até mesmo possível conhecer a sociedade a partir dela” (2004, p. 37). Já Sloboda apresenta, como um dos principais elementos da enculturação musical, a existência de “um conjunto compartilhado de experiências que a cultura proporciona às crianças, à medida que crescem” (2008, p.259).

Estes conceitos compartilhados entre os autores, mesmo que seus estudos derivem de enfoques distintos, reforçam a importância de um olhar atento à educação musical e esclarecem quanto aos seus principais objetivos, para que esses não se percam ao longo da maneira pela qual a educação musical é desenvolvida, seja nos espaços escolares ou instituições específicas do ensino musical. Pensando nestes princípios, apresento o capítulo a seguir.

7 PENSANDO PRINCÍPIOS PARA UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Não trago ações específicas, nem tampouco atividades a serem desenvolvidas no ensino musical, mas a partir dos estudos apresentados penso princípios para o desenvolver de uma educação musical que seja significativa para quem aprende e para quem ensina, de maneira abrangente em todos os âmbitos que a música alcança. Para o desenvolvimento de um ensino musical que almeje e busque esses ideais, é preciso partir do princípio de um olhar sobre a música a partir dos seus significados simbólicos e não apenas técnica e teoricamente. Nisto se mostrará a concepção de musicalidade do professor.

A educação musical precisa ser contemplada por um ensino de maneira dinâmica e não reduzida a fórmulas, não sendo um ensino fragmentado e sem a dimensão simbólica da música. Muito além do que apenas conhecer e explorar a teoria no exercício vocal em uma aula de canto ou a leitura de partituras na aprendizagem de algum instrumento está o desejo do aluno em desenvolver a plenitude da música a partir disso. É proporcionar um ensino de música em que o

aluno vivencie constante e profundamente a musicalidade e o sentido musical no decorrer das aprendizagens.

O ensino da música, entre um dos objetivos, precisa despertar a consciência musical do aluno, para que este realmente esteja alerta e receptivo para tudo o que música lhe apresentar. A consciência musical implicará em identificar, ante tudo o que ouve ou vê, aquilo que é musical. Segundo Swanwick (2003), a percepção do aluno e do professor quanto a tudo o que a música é ou faz é tão importante quanto o método de ensino aplicado. Ao buscar um ensino de música que aconteça de maneira musical, a consciência musical será uma importante ferramenta na criação de critérios, onde os propósitos educacionais estarão constantemente direcionados e articulados aos fins musicais.

Outro princípio que permeará um ensino de música significativo é que esse proporcione momentos de expressão, reflexão e interação do aluno sobre a música e, á partir disso, crie um ambiente favorável para que também a música expresse-se no aluno. Proporcionar estas interações é promover oportunidades de experimentações e vivencias ao aluno para que desenvolva suas próprias interpretações e decisões musicais em níveis diversos e, não esquecendo do caráter socializador e agregador da música, promover também oportunidades de trocas destas interpretações e experiências singulares entre os alunos, o que diversifica e amplia as experiências musicais desses.

8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As análises teóricas e as reflexões emergentes das leituras que realizei para este estudo ampliaram e fundamentaram concepções sobre a importância da educação musical. Pensar princípios para um programa de educação musical onde o ensino da música aconteça de maneira significativa, viva e fértil, ampliando as aprendizagens e as vivências que esse possibilita, é um exercício que exige voltar e olhar para a música como além de um simples objeto de estudo ou ensino. É reconhecer a musicalidade presente na vida das pessoas e desenvolvendo-se juntamente com ela, nos nossos gestos, nas interações, na comunicação, nas experiências significativas e simbólicas vivenciadas á partir de uma experiência

musical. Abordar o desenvolvimento musical á partir da perspectiva do desenvolvimento humano permite compreender a abrangência da música e o porque da importância da sua presença no contexto escolar, entendendo que o exercício do ensino da música não é perder tempo, mas propor outros caminhos aos alunos para novas aprendizagens.

Percebo que a falta de compreensão sobre a significância do ensino da música deva-se a falta dessas informações, visto que estes conceitos fazem-se presentes nas discussões acadêmicas, dentro das estâncias dos cursos de formação, como é o meu caso, mas elas não transcendem a isso. Esta falta de informação conduz a questionamentos como o que meu instigou ao tema deste estudo.

Que estes princípios, pensados e organizados á partir de sólidas bases teóricas, quanto á importância da educação musical conduza á reflexões sobre as práticas no ensino de música e á partir dessas reflexões, ações sejam pensadas para o desenvolver de uma educação musical comprometida e significativa.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981 – 2ª Edição.

BROUGÈRE, Gilles. Aprendizado do brincar. Entrevista. *Revista Nova Escola*, edição 230, Março 2010. Disponível em: [http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/entrevista-gi...>](http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/entrevista-gi...) Acesso em 05/07/2011.

DEMARTINI, P. Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. Florianópolis: *Revista Zero-a-seis*. 2001. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artigos6.html>>. Acesso em 12/05/2011.

MAFFIOLETTI, Leda de A. Cantigas de Roda. *Revista Pátio: Educação Infantil*. Porto Alegre, RS. Ano II nº 4 (abril/julho) 2004.

MAFFIOLETTI, Leda de A. Musicalidade humana: Aquela que todos podem ter. In: *Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul, I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM. Educação Musical hoje: Múltiplos Espaços. Novas demandas profissionais*. UFSM/RS, 23 a 25 de maio de 2001. p.53-63.

MAFFIOLETTI, Leda de A. Musicalidade ao longo da vida. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XV ENDIPE : 2010 abr. 20-23: Belo Horizonte) Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente : políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 9 f.

MAFFIOLETTI, Leda de A. A dimensão lúdica da música na infância. In: *XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Trajetórias, Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: PUC/RS, 27 a 30 de abril de 2008.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 112, Mar/2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16100.pdf>>. Acesso em 12/05/2011.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. São Paulo: *Cadernos de pesquisa*, n. 112, Mar/2001. Disponível em <www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. Acesso em 12/05/2011.

SLOBODA, John. *A mente musical. A psicologia cognitiva da música*. Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008. Cap. IV Aprendizagem musical. p. 256-313.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003. Cap. 3. Princípios da Educação Musical p. 56-79.