

PRÁTICA EDUCATIVA DE ATIVIDADE MUSICAL REALIZADA COM CRIANÇAS

Andréia Pereira de Araújo Martinez
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília
GEPPE-Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas
andreiamartinez4@gmail.com

Patrícia Lima Martins Pederiva
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília
GEPPE-Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas
pat.pederiva@gmail.com

Trata-se de uma pesquisa de dissertação de mestrado que teve por objetivo geral investigar os princípios norteadores de uma prática educativa de música com crianças que participam de um projeto social de educação musical em uma Região Administrativa do Distrito Federal. A presente pesquisa mostrou-se relevante, pois é urgente a criação de condições de possibilidades de uma prática educativa que possa contribuir para o desenvolvimento musical da criança, já que essa atividade é parte integrante do universo das expressões da infância e, também, pela escassez de estudos nessa área. A base teórica da pesquisa foi a psicologia histórico-cultural. O instrumento metodológico utilizado foi a observação e conversas que receberam o nome de “prosa musical”. A observação ocorreu em diferentes momentos no projeto social (planejamento das atividades, práticas educativas de percussão corporal e, também, de instrumentos musicais). A “prosa musical” ocorreu com os educadores musicais e com as próprias crianças. Tanto a observação como a “prosa musical” focou na escuta da criança, pois esta se dá não apenas em ouvir a sua voz, mas, além disso, na relação da criança com seus pares e os adultos, em suas brincadeiras e na expressão de sua musicalidade. Essa pesquisa nos permitiu enxergar alguns princípios que podem nortear a prática educativa de atividade musical com crianças e, que assim, podem contribuir para o desenvolvimento musical que considera as singularidades da criança.

Palavras-chave: criança, atividade musical, princípios norteadores.

Introdução

A criança se constitui ser humano num mundo repleto de ruídos, barulhos, sons, músicas. Ela está envolvida em contextos sonoro-musicais desde antes do seu nascimento, como afirma Murphy (2011), pois ainda no ventre materno o feto experiencia diferentes situações que se constituem em informações que ficam armazenadas em sua memória. A autora relata pesquisa realizada em diferentes países acerca do choro entoadado pelos bebês no

momento do nascimento, em que se observou que o feto é capaz de captar os sons internos do próprio ventre materno e os sons externos do mundo circundante de sua mãe. Uma prova disso, é que o bebê ao nascer, chora e expressa a melodia que caracteriza a língua nativa de sua mãe. Cada um desses choros possui características singulares, ou mais agudo ou mais grave, dependendo do contorno melódico da língua de cada país participante da pesquisa. O que é muito expressivo em relação às vivências sonoras do feto por estar em contato direto com sua genitora, pois “desde antes do nascimento o bebê já está exposto à voz de sua mãe” (LAZNIK e PARLATO-OLIVEIRA, 2011, p. 60).

Nesse sentido, a criança sofre influências do meio social e cultural mesmo antes do seu nascimento e ao nascer, essa influência continua. Em pesquisa acerca da relação dos pais, familiares e cuidadores com o bebê, percebeu-se uma fala característica destes acerca da comunicação com os recém-nascidos, ou seja, uma fala diferenciada em que ocorrem alterações vocais referentes à altura, duração e ritmo. Essa fala é mais melódica, assinalada pelo prolongamento das vogais, tornando-a mais musical. Além dessa fala ter essas características, frequentemente os adultos entoam canções para comunicar-se com o bebê (LAZNIK e PARLATO-OLIVEIRA, 2011).

De acordo com Parizzi (2006), o bebê explora e brinca com os sons. No primeiro ano de vida é capaz de produzir “balbucios musicais”. E, no decorrer de seu desenvolvimento, realiza cantos espontâneos, sendo este “uma das mais importantes formas de expressão da criança, tão significativa quanto o desenho” (PARIZZI, 2006, p. 39).

Para Vigotski (2009a), a consciência da criança surge no meio social e cultural. A brincadeira com os sons surge, portanto, da necessidade da criança de estar no mundo, de comunicar-se e de compreender o meio que a circunda. É a necessidade, em cada atividade, que move o pensamento, isso contribui para o desenvolvimento sonoro-musical da criança no contexto histórico-cultural em que está inserida.

Na sociedade atual, muitas crianças, com poucos anos, já iniciam sua trajetória de vida em contexto escolar. Nesses espaços, muitas vezes, a expressão musical é pouco vivenciada e assim, a musicalidade da criança é pouco desenvolvida (MARTINEZ, 2012).

No contexto de educação escolar no Brasil a música tem espaço limitado. Quando é destinado lugar para a música na escola, acontece um desvio de função, ou seja, a música é utilizada como subproduto para auxiliar na conquista de outros conhecimentos (português, matemática, ciências), como terapia ou ainda, como produto para as festividades escolares, constituindo-se em uma espetacularização alienada da criança e ignorando o processo de apropriação de sua musicalidade. Em relação à Educação Infantil, espaço destinado à

educação de crianças pequenas, a música é utilizada também, para organizar o espaço escolar, estabelecer rotina e disciplina. Essa pesquisa, porém, propôs-se a investigar a educação musical em outro contexto educativo, ou seja, em um projeto social. Tal escolha fez-se necessária devido à pequena quantidade de estudos acerca do ensino de música para crianças em espaço de educação fora do ambiente escolar e, sobretudo, pelo anseio em buscar novas possibilidades educativas.

As ações descritas anteriormente apontam uma prática educativa que não tem como alvo central e finalidade o desenvolvimento musical da criança, o que não contribui, efetivamente, para que este aconteça. Desse modo, invertem-se os fatores, pois o desenvolvimento musical passa a ser secundário. Assim, a escuta intencional, a apropriação do universo sonoro musical, a imaginação, a exploração e criação de novos sons, ritmos e melodias, que são importantes para o desenvolvimento musical da criança, por vezes, são ignorados. A vivência sonoro-musical proporciona experiência à criança. Quanto mais acúmulo de experiência ela tiver, mais material terá para imaginar e criar novas sonoridades. Esse processo cria condições de possibilidades para o desenvolvimento musical da criança. Para que tudo isso aconteça, é importante que a criança encontre um ambiente de liberdade e de confiança em suas possibilidades musicais.

O que não encontra espaço na escola é ricamente vivenciado cotidianamente em outros contextos sociais. Pederiva e Tunes (2013, p. 137) asseguram que a música “existe na vida em quase todos os momentos e atividades humanas que decorrem dos diversos agrupamentos sociais. Mesmo porque deve-se lembrar da origem em comum da musicalidade e da fala que é igualmente própria da natureza humana”.

Em todas as sociedades e culturas de diferentes tempos, é possível encontrar a presença da música, o que nos leva a afirmar que se trata de uma atividade cultural e provavelmente, uma das mais antigas e universais formas de expressão do homem. Entretanto, a música como atividade educativa que contribui para o desenvolvimento musical das crianças, possui espaço limitado no contexto escolar e, principalmente, na Educação Infantil.

Além disso, as atividades são estruturadas de forma padronizada e alienante, em que os professores decidem acerca das músicas que podem estar presentes neste contexto e, ao utilizar a música como uma ferramenta para disciplinar e controlar a criança, limitam a sua exploração, expressão, imaginação e criação. A criança não participa do processo, apenas executa uma “pauta” pré-determinada. Suas experiências, desejos, interesses e necessidades são ignorados. Tunes (2011, p. 9) esclarece que no contexto da escola “escolhe-se o que ensinar, como, quando, por quanto tempo e quem vai ensinar. Ou seja, programa-se o

professor para que ele, por sua vez, programe o aluno”. Assim, cria-se um padrão para enformar todas as crianças, estabelecendo o caminho a ser percorrido por todas elas e, também, onde cada uma deverá chegar. Illich (1985) esclarece que a escola, por sua própria estrutura, impossibilita o aprender imaginativo, criador e libertador – aspectos importantes no trabalho com a arte. Em relação a essa estrutura, Tunes (2011, p. 10) acrescenta que:

Na escola, a regra máxima é uniformizar. Uniformiza-se o conteúdo que será apresentado para todos, isto é, cria-se um currículo. Definem-se a priori os conteúdos específicos que serão ensinados, o modo como serão ensinados – as estratégias e os tempos de sua apresentação –, a sequência que os conteúdos guardarão entre si, os momentos e os modos com que se verificará o grau de penetração deles na cabeça dos alunos. Na escola, tudo pode ser ensinado, desde que submetido a uma estruturação específica.

Assim, faz-se necessário lançar o olhar para fora da escola, pois este espaço, está impregnado de uma estrutura que limita as possibilidades de experimentação, exploração, imaginação, criação e liberdade. O viés escolarizado trabalha com espaço e tempo determinado, foca no produto, no resultado a ser alcançado e, assim, massifica o processo educativo com a música. Por meio da avaliação, padroniza o conhecimento e as pessoas. Ao restringir o olhar para a escola, limita-se as discussões às problemáticas existentes e já conhecidas por muitos pesquisadores e, assim, não se visualiza as demais possibilidades existentes de atividades educativas com a música.

Existem inúmeras outras formas de vivenciar a atividade musical fora do âmbito escolar que, em princípio, seriam expressões autênticas no modo de vivenciar a música e de organizá-la enquanto atividade educativa. Illich (1985) afirma que todas as pessoas têm direito a educação, mas isso não implica a obrigação de frequentar uma escola. O autor aponta algumas alternativas. Um exemplo, poderia ser projetos sociais que criariam condições de possibilidades “de reunir pessoas que compartilham um interesse que para elas, neste momento, é social, intelectual e emocionalmente importante” (1985, p. 33).

Com o intuito de buscar outras possibilidades de práticas educativo-musicais com crianças é que lançamos o olhar para fora dos “muros escolares”. Nesse sentido, essa pesquisa buscou conhecer e analisar um projeto social que trabalha com música e com crianças, que está localizado em uma Região Administrativa do Distrito Federal, capital do país, para investigar quais seriam os princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças, que respeitem tanto a natureza da atividade musical em si, quanto a natureza da criança. Porém, antes disso, faz-se necessária uma explanação acerca da atividade musical ao longo dos anos na educação escolar no Brasil, para esclarecer melhor tal escolha.

Atividade musical na educação escolar brasileira

A música como atividade educativa na educação escolar no Brasil teve início ainda no período colonial por meio da ação dos jesuítas, em que tinha a função de catequizar, ou seja, converter os índios à fé cristã, pois a Igreja Católica encontrava-se num momento de perda de território por conta da Reforma Protestante. E, também, de colonizar, propagando a língua portuguesa na nova colônia, conquistando os nativos e as riquezas da nova colônia, o que corroborava com os interesses da Coroa Portuguesa (HOLLER, 2010). Desse modo, os princípios que sustentavam tal prática educativa era servir aos interesses da Igreja Católica e da Coroa Portuguesa.

Após a Independência do Brasil, em 1822 e a homologação da Constituição, em 1824, criaram-se várias instituições de ensino, entre elas, a Escola Normal em 1835, que formaria os futuros professores. O que se percebe é que a música, nessa instituição, tinha a função de disciplinar, transmitir valores, organizar o espaço e a rotina escolar, como esclarece Fuks:

[...] a letra possuía mais uma função socializadora, uma função até disciplinadora na escola. O canto, como elemento agradável para a maioria dos alunos, servia muito bem para transmitir de uma forma sutil o código moral e ético, possibilitando a manutenção de valores existentes na sociedade. [...]
Trata-se de um repertório de cantigas utilizadas para introduzir as diversas atividades infantis na escola (um canto para a hora da entrada, outro para a hora da merenda, etc.). Isto integra a preparação da futura professora que as executará durante o período de estágio e no exercício do magistério diretamente com as crianças (FUKS apud LOUREIRO, 2003, p. 49).

Dessa forma, a música era usada nesses espaços de formação de professores e, conseqüentemente, nas escolas para crianças, com a função de transmitir valores a serem seguidos pelos membros da sociedade e, também, para organizar o espaço escolar, sendo que a preocupação em estabelecer a organização da escola estava associada à organização da sociedade (LOUREIRO, 2003). Ou seja, mais uma vez, o princípio era servir a outros interesses que não dialogavam com as reais necessidades das crianças, pois agora, servia aos interesses do Estado em formação.

No início da República, em 1889, a estrutura curricular da música na educação escolar tinha um caráter técnico-linear, que por sua vez, tinha por função descobrir “talentos” e assim, formar futuros músicos (LOUREIRO, 2003, p. 52). O que tinha ligação com o princípio de perpetuar a tradição europeia na sociedade brasileira e de abafar a proliferação da musicalidade de raiz negra e indígena que surgia em meio à população.

A partir de 1920, o país passou por vários movimentos. A Escola Nova defendia que a arte/música poderia favorecer a socialização, ou seja, imprimir o convívio harmonioso e

possibilitar o bom funcionamento da sociedade (LEMOS Jr., 2011). A função de socializar também estava presente nos Movimentos Nacionalista e Modernista. Além disso, o Modernista pregava o caráter utilitário da arte; o Nacionalista a exaltação patriótica e a formação moral e cívica, por intermédio da música – destacando que o canto orfeônico foi um instrumento forte que integrou todos esses ideais (LOUREIRO, 2003), tendo por princípio o produto final e sobretudo, os interesses do Estado.

Entre as décadas de 1950 e 1960, surge o Movimento da Criatividade, que defendia o princípio da liberdade e da democratização. A arte era compreendida como um meio para a liberdade de expressão e criação de todas as pessoas, sendo que na realidade, o que acontecia era a improvisação, o *laissez-faire* – o deixar fazer –, contribuindo assim, para a descaracterização da arte (LOUREIRO, 2003).

No início do Regime Militar, em 1964, a música tinha por princípio a racionalidade, a eficiência e a produtividade, pois o país vivia um momento de busca pelo progresso, voltado para o mercado de trabalho. Ainda no Regime Militar, em 1971, a música deixou de fazer parte do corpo de disciplinas da educação escolar, ficando subordinada à Educação Artística, período de retorno dos ideais do Movimento da Criatividade. Durante a existência da Educação Artística, as aulas receberam um caráter recreativo e de festividades escolares, com isso, aos poucos, concretizou-se a perda de importância da arte na escola (PENNA, 2010).

Nesse pequeno esboço do caminho percorrido pela música no contexto de educação escolar no Brasil, percebemos alguns equívocos. Ao longo desse percurso encontramos diferentes práticas educativas que apontaram funções alheias ou secundárias em relação ao trabalho educativo com a música, tais como: catequizar, colonizar, disciplinar, transmitir valores, organizar o espaço e a rotina escolar, descobrir “talentos”, patriotismo, formação moral e cívica, mera distração ou recreação e festividades escolares. Essas funções estavam alicerçadas em princípios que também não priorizavam o desenvolvimento musical da criança, tais como: interesses alheios que não partiam da criança (interesses da Igreja Católica, da Coroa Portuguesa e do Estado), perpetuação da tradição europeia, racionalidade, eficiência, produtividade e foco no produto final, entre outros.

Diante de tudo isso, a música é descaracterizada. Ela não é considerada arte e como atividade humana que possui sua importância. Nesse sentido, consideramos imprescindível buscar outros lugares e formas de práticas educativas de atividade musical com crianças. Buscar outros lugares em que a criança, de fato, possa explorar experiências sonoro-musicais. Foi com tal intuito, que sentimos a necessidade de retirar o olhar da escola e transferi-lo para outro espaço, no caso, um projeto social. Vale ressaltar, que a simples mudança de ambiente

não pressupõe mudança de postura, pois tal projeto social pode estar impregnado de práticas escolarizadas. Mas, para termos conhecimento disso, faz-se necessário conhecer esse contexto e sua prática educativa. E, mais precisamente, se sua organização e estrutura permitem apontar alguns princípios que possam nortear, de modo mais autêntico, uma prática educativa de atividade musical com crianças.

Caminho metodológico

O caminho metodológico é essencial para uma investigação, é a tarefa mais importante e se constitui de acordo com o objetivo da pesquisa (PEDERIVA e TUNES, 2013). Prestes (2012, p. 406) afirma que na escolha desse caminho é preciso “ter clareza de onde se quer chegar” e acrescenta que, em um processo investigativo “precisamos ter dúvidas e não certezas, pois são as perguntas que elaboramos que guiam nosso trabalho e nos auxiliam na escolha dos caminhos” (2012, p. 404). Ao refletirmos acerca da questão que suscitou esta pesquisa, das dúvidas e anseios, buscamos, portanto, por princípios que pudessem nortear uma prática educativa de atividade musical com crianças, sendo que esta busca focou na própria criança.

A pesquisa, aqui realizada, teve por instrumentos metodológicos a observação e a conversa, que foi denominada nesta investigação, de “prosa musical”. Denominamos esse momento de “prosa musical” devido o contexto em que foi realizado, pois era repleto de diferentes expressões musicais. A “prosa musical” aconteceu no próprio espaço do projeto social pesquisado.

Vale ressaltar que no momento em que resolvemos realizar a pesquisa em um projeto social, compreendemos que este acontece na relação entre pessoas, portanto, seria importante que a investigação partisse da fala dessas pessoas e não do olhar do investigador. E, principalmente, partisse da fala das crianças. Além disso, a observação foi um instrumento que surgiu depois, da necessidade de se conseguir mais dados para a pesquisa, por meio de outras formas de expressão da criança – sua fala no meio do grupo, seu olhar, seu brincar, seu cantar, seu tocar, seu bater..., como esclarece Cruz (2008, p. 15) ao discorrer que é importante “buscar formas de ouvir as crianças”, explorando suas múltiplas formas de expressão. Por sua vez, Rocha (2008, p. 45, *itálico da autora*) indica “a necessidade do cruzamento de procedimentos de *escuta* utilizando diferentes suportes expressivos em momentos diversos”.

É preciso destacar, que não nos limitamos à escuta da criança, mas buscamos também, ouvir as outras pessoas que fazem parte do projeto social, pois consideramos importante o entrelaçamento dessas informações, considerando que a criança é um ser social que não se constitui isoladamente do meio social. E, também, como acrescentam Souza e Castro (2008, p. 53), “entender que ambos – tanto o adulto como a criança – apresentam possibilidades distintas de compreensão das experiências que compartilham, as quais devem ser igualmente valorizadas e devidamente analisadas”.

A pesquisa aconteceu em um projeto social – Instituto Batucar – que trabalha com prática educativa de atividade musical com crianças e adolescentes, a partir dos seis anos de idade, localizado na região administrativa do Recanto das Emas, no Distrito Federal. Ressalta-se que todos os participantes da pesquisa (idealizadores do projeto social, educadores musicais e crianças em conjunto com seus pais e/ou responsáveis) foram examinados acerca da aceitação em participar da pesquisa antes de seu início. E o nome dos participantes da pesquisa foi alterado com o intuito de preservar a identidade de cada um. A seguir, encontram-se os resultados e análise da investigação empírica.

Resultados e análise

Tendo por base o objetivo da pesquisa, a abordagem teórica e a análise dos dados coletados por meio dos instrumentos metodológicos – “prosa musical” e observação –, encontramos alguns princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças.

1. Interesse da criança

Ao observarmos o Instituto Batucar, percebemos que as pessoas, sejam elas crianças, adolescentes ou jovens, se reúnem para compartilhar de um mesmo interesse – a atividade musical – esse é o ponto que comunga diferentes pessoas, tornando-as um grupo. Illich (1985) discute sobre isso em seus estudos, de que as pessoas podem se agrupar de acordo com seus interesses na realização de suas práticas educativas. Como demonstram as falas a seguir:

“Eu quero aprender música” (Cláudio- Criança).

“Quero aprender música e batucar” (Carlos – Criança).

Vigotski (2009b) esclarece que a prática educativa não pode organizar-se tendo por base a obrigação, mas que é importante partir do interesse da criança. Quando não parte do

interesse, torna-se mecânica, alienante e sem sentido. É o interesse que impulsiona a criança, que gera nela a vontade de participar das atividades. Mesmo em meio a dificuldades, ela permanece no grupo e tenta realizar as atividades propostas. Ela presta atenção e se alegra ao perceber que conseguiu superar suas dificuldades iniciais. Nas falas a seguir, tal contexto se evidencia:

“Ontem, eu fiquei com dificuldade. [...] Fiquei parada, olhando. [...] É porque eu achei estranho. [...] Eu não sabia que era pra fazer isso. [...] Tem que prestar bastante atenção” (Camila – Criança).

“Prestar atenção e ouvir” (Cláudio – Criança).

“Eu nem sabia isso aí, agora que eu fui saber” (Carlos – Criança).

As falas das crianças tratam da superação de cada uma, das dificuldades encontradas, do caminho que trilharam e da realização posterior, diante do desenvolvimento musical. Isso se evidenciou, também, numa atividade que observamos:

Dados da observação – Segundo dia de observação no período matutino: Todos estão na roda realizando atividades de percussão corporal. É uma atividade de pergunta e resposta por meio da sonoridade do corpo, ou seja, uma pessoa faz um gesto que emite uma sonoridade e a outra responde com outro gesto sonoro. Isso é feito para cada pessoa de uma vez. As crianças estão com os olhos e os ouvidos atentos à atividade. É lançada uma pergunta para uma criança, ela fica parada sem ação, sem saber o que fazer. Ninguém a pressiona ou a constrange por não ter conseguido. A atividade continua, a criança permanece na roda com o olhar atento. É perceptível o seu interesse na atividade. O seu olhar acompanha cada movimento. Chega novamente a sua vez e ela consegue realizar a atividade, ou seja, ela compreendeu como a atividade se estrutura e a realiza demonstrando um semblante de satisfação, de alegria por ter conseguido.

Por que mesmo diante das dificuldades encontradas, as crianças persistiram e continuam? Compreendemos que o interesse é o que as impulsiona. Elas prestam atenção, participam e querem aprender a atividade musical que está sendo realizada. Por isso elas continuam. Quando é o interesse que impulsiona, as dificuldades encontradas não são encaradas de forma negativa, mas tornam-se algo que as instiga a continuar. Em muitos contextos educativos de atividade musical, quando a criança se depara com uma dificuldade tende a desistir, pois o que ela faz naquele espaço e momento, não parte de seu interesse.

Quando a prática educativa se organiza e se estrutura com base no interesse da criança, as dificuldades que surgem não provocam constrangimento e uma possível interrupção ou desistência do processo, mas a provocam a continuar e assim, a superar os desafios que surgem, o que impulsiona, por meio da vivência autêntica da atividade, o seu desenvolvimento musical. Além do interesse, é importante considerar as necessidades da criança na prática educativa, o que discutiremos a seguir.

2. Necessidade da criança

Observamos que no Instituto Batucar as atividades são organizadas de forma a provocar na criança a necessidade de superação, da descoberta, o que a impulsiona a desenvolver-se na atividade musical.

*Dados da observação – Segundo dia de observação no período matutino:
É proposta a formação de duplas. Realização de atividade de pergunta e resposta por meio da percussão corporal, ou seja, por gestos que emitem sonoridade. Ricardo lança uma pergunta e cada dupla responde. São alternados gestos e sons vocais diferentes. São lançados alguns desafios, pois os gestos e os sons vão tornando-se mais difíceis a cada momento. Algumas crianças se confundem, mesmo assim, a atividade continua. As crianças ficam atentas a cada movimento. Acompanham a atividade com o olhar e realizam pequenos gestos com as mãos, como um ensaio para a realização da atividade. Quando percebem que estão acertando os movimentos, realizam a atividade com mais ênfase.*

Como é perceptível, na realização da percussão corporal, a cada atividade, surgem novos gestos, novas sonoridades, novas combinações, que desafiam a criança. Colocam-se problemas diante dela e todo esse contexto impulsiona o seu desenvolvimento musical, pois este se movimenta diante da necessidade que surge no processo educativo. Nada é imposto. Os desafios são lançados e a criança realiza a atividade se assim desejar, se partir de seu interesse, se criar nela, uma necessidade de superação e de descoberta. Geralmente, a criança se lança diante de tais desafios, pois como já elucidado, tais atividades partem de seu interesse de aprender a atividade musical.

Para Vigotski (2009a, 2009b), tanto o interesse como a necessidade são fatores fundamentais e precisam ser considerados na prática educativa com a criança. O autor elucida que é a necessidade que movimenta o pensamento e a atividade a ser realizada, que isso possibilita a consciência. Esta acontece, portanto, diante da necessidade que surge perante um desafio, pois “não havendo dificuldade não há necessidade” (VIGOTSKI, 2009a, p. 85).

O autor faz críticas a práticas educativas que dão tudo pronto à criança, que não acreditam em suas possibilidades para solucionar problemas que surgem no processo educativo, que não provocam situações desafiadoras, e assim, não contribuem para a criação da necessidade de superação por parte da criança.

Além do interesse da criança e de suas necessidades, é preciso considerar suas possibilidades musicais, encarando-a como um ser possível de desenvolver sua própria musicalidade. A música é uma atividade humana, uma atividade cultural. E a criança é um ser cultural que já nasce inserido em meio a atividades sonoro-musicais que foram imaginadas, criadas e realizadas ao longo do percurso histórico-cultural do ser humano.

3. Música pertence a todos

Percebemos por meio da observação e da “prosa musical” que a prática educativa desenvolvida no Instituto Batucar não tem como alvo a formação de músicos. Mas sim, disponibilizar o acesso ao conhecimento musical, acreditando que todos podem se desenvolver musicalmente, se assim desejarem. O alvo da prática educativa não é o futuro, mas o que pode ser trabalhado no presente momento com as crianças, o que elas podem experimentar e desenvolver, partindo do princípio de que a música pode ser disponibilizada e compartilhada entre todas as pessoas, que música pertence a todos, que todos são capazes e que todos são seres musicais.

Pederiva e Tunes (2013) apontam concepções educativas que existem em relação à atividade musical que tem como viés a formação do músico e, assim, foca a prática no futuro e na distinção entre as pessoas – os musicais e os não musicais. Essa “classificação” parte de um critério – os capacitados para as atividades musicais são aqueles que conseguem alcançar os padrões pré-estabelecidos e acompanhar o rigor metodológico imposto nesse contexto. Só alguns dão continuidade a esse processo que acaba por determinar os “prodígios” e os “talentosos”. Assim, apenas os dotados de “dons” musicais conseguem dar continuidade ao adestramento musical, aí instaurado.

Assim, pela apropriação oficializada da expressão musical na figura do intérprete solista, a música culta, ou seja, aquela disseminada pela ideologia dominante, distancia-se cada vez mais de sua função como atividade expressiva de uma coletividade e, sendo afastada, desse modo, de todos e de cada um, torna-se cada vez mais domínio reservado a poucos. A interpretação, por sua vez, condiciona-se progressivamente à norma do virtuosismo, de modo que a técnica da arte musical, de meio auxiliar para aprimoramento da função expressiva da música, torna-se ela própria o objetivo primeiro e maior da atividade, solapando do homem as suas possibilidades criadoras, deixando de servi-lo e escravizando-o. Institucionalmente, esse é o modelo adotado na formação de um intérprete musical, já que se buscam formar virtuosos, talentosos. Saímos, assim, do campo da educação para penetrar no cárcere do adestramento de habilidades malabarísticas (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 76).

Pensando sobre isso, partimos do princípio de que a música, como já esclarecido, é uma atividade cultural e, nesse sentido, é importante que sejam criadas condições de possibilidades para o contato com a música, não de forma superficial, mas que a criança desenvolva a escuta atenta e intencional, perceba a sonoridade a sua volta, pense acerca dos sons existentes, imagine e crie novas sonoridades, explore os sons do seu corpo e de diferentes instrumentos musicais ou de instrumentos alternativos, brinque com os sons, componha músicas, cante, toque e seja tocada pelas inúmeras possibilidades de

desenvolvimento de sua musicalidade. Nesse sentido, ilustramos um contexto de observação que possibilitou a prática de uma variedade de possibilidades sonoro-musicais.

Dados da observação – Quinto dia de observação no período matutino:
Todos na roda realizando atividades de percussão corporal. Cada criança é convidada a criar um som. O som pode ser emitido usando apenas a boca ou outras partes do corpo. Todos realizam o seu som, isso provoca um colorido de sons. Um imita o som do outro. São realizados exercícios de intensidade usando esses sons. Cada criança é convidada para reger as demais, agrupando as pessoas, indicando o momento que cada um pode emitir o seu som ou silenciar-se.

Diante disso, percebemos que vivenciar a música, não é só contemplar, como algo externo a pessoa, mas é imaginar, experimentar, criar, emocionar-se, fazer associações e reelaborar. A criança imagina, explora, experimenta, cria e compartilha essas sonoridades e, sobretudo, brinca com os sons, pois o que importa no momento, é que ela vivencie sua musicalidade e não que seja preparada para o futuro. O importante é o agora e não o amanhã. O importante é experimentar os sons, as músicas e se perceber como um ser musical. Sendo assim, passamos agora para outro princípio, a importância de trabalhar com a música independente de regras, normas ou técnicas que acabam por limitar as possibilidades musicais da criança.

4. O essencial é ter música

Vigostki (1999) faz críticas a algumas concepções educativas que apartam a criança das necessidades práticas e da atividade real, dificultando assim, o processo de conquista de conhecimentos e conseqüentemente, seu desenvolvimento. Algumas concepções educativas em atividade musical pautam-se na normatização e na técnica musical, distanciando-se da prática musical em si (PEDERIVA e TUNES, 2013). Vigotski (1999) esclarece que o domínio da técnica também é importante, mas isso vem depois, se houver necessidade.

As técnicas foram elaboradas socialmente ao longo da história do homem cultural. Portanto, em seu processo de elaboração, partiu de uma necessidade de compartilhamento. Ou seja, foram criados signos que possibilitaram o compartilhamento e a compreensão entre os que passaram a dominá-los, perpetuando entre as gerações, as músicas existentes. Além disso, ao longo da história cultural, foram criados instrumentos musicais e modos determinados de execução, ou seja, de performance.

No próprio processo histórico, o signo e os modos de execução surgiram depois da existência da música, depois da exploração e da própria atividade musical. Portanto, por que algumas concepções educativas perpetuam uma prática que tem por princípio o conhecimento

da norma, da teoria e da técnica, deixando a vivência musical em segundo plano? Tal atitude tem contribuído para o distanciamento das pessoas da vivência e do desenvolvimento musical.

Na percussão corporal e nas aulas de violão, o Instituto Batucar conseguiu se distanciar dessas imposições, implantando uma prática educativa que permite uma vivência musical calcada na própria atividade, na experimentação, na exploração e na descoberta. Como é perceptível nas falas a seguir:

“Eu acho que o essencial é ter música. Isso parece engraçado, né, mas a educação musical tem que ter música. [...] Então, eu acho que o mais importante, assim, que a gente tenta buscar aqui, é que a música aconteça todo tempo, né. [...] Mas, em termo geral, é mais... Eu acho que é mais trazer os aprendizes pra essa sensibilidade de conhecer a música, mesmo como um todo e fazer essa música. É muito mais fácil você ensinar uma colcheia pra uma pessoa depois que ela já tocou aquilo” (Maurício – Educador musical).

“Acho que tem que ter essa sensibilidade da música, né. Não só a teoria, porque muitas vezes acontece do aluno não se interessar, né. Não vê aquilo na prática. [...] Então, assim, a parte prática... A parte teórica é fundamental pra base, mas a parte prática é o que mostra o vamos ver. Assim... O que é de verdade” (Mônica – Educadora musical).

Percebemos que as pessoas que realizam a prática educativa no instituto, compreendem a importância e o valor da técnica e da teoria musical, mas acrescentam que isso surge sem imposições, sem controle, sem limitações. Vigotski (2003, p. 238) esclarece que é “impossível penetrar até o fundo em uma produção artística quando se é totalmente alheio à técnica [...]. Por isso, uma mínima familiarização técnica com a estrutura de qualquer arte deve sem falta ser incorporada ao sistema de educação”. No entanto, ele acrescenta que o ensino da arte ao focar na técnica:

Encerra muito mais perigos que benefícios pedagógicos. As experiências infrutíferas e maciças de ensinar música a todas as crianças produzem uma impressão esmagadora no psicológico, e isso se transformou em regra obrigatória para a classe média abastada da Europa e da Rússia pré-revolucionária nas últimas décadas. Se prestarmos atenção à quantidade de energia inutilmente gasta para dominar a complexa técnica do piano, se compararmos isso com os insignificantes resultados obtidos após muitos anos de trabalho, é impossível deixar de reconhecer que esse experimento maciço, para toda uma classe social, redundou no mais vergonhoso fracasso (VIGOTSKI, 2003, p. 238).

Vigotski (2003) acrescenta ainda, que esse tipo de educação musical é prejudicial por estar distanciado do interesse imediato da criança. Nas atividades que o instituto oferece, seja na percussão corporal ou nas aulas de violão, busca-se fugir do rigor técnico. Percebemos isso, em um contexto de observação.

Dados da observação – Terceiro dia de observação no período matutino:
Ao chegar no pátio, as cadeiras já estão organizadas em pequenos círculos. Cada criança pega um violão e se dirige a uma cadeira. Cada criança senta, segura o violão e toca a seu modo. Não há exigências em relação à forma correta de segurar o violão ou a forma correta de sentar. É ensinado um acorde de uma cantiga de roda. Essa cantiga de roda é cantada por diversas vezes.

Nada é exigido. Nada é imposto. As crianças participam das atividades dentro de suas possibilidades. A técnica, a postura correta, o modo certo de tocar surge quando e se tiver a necessidade para isso, pois o essencial é a própria atividade musical. “Na atividade real, a criança descobre o lugar e o significado de procedimentos técnicos que são partes de um todo geral. Aí, as aspirações infantis possuem verdadeiro sentido e seus esforços organizam-se e concatenam-se com seu sistema de ações” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 132).

O foco na técnica e na teoria abafa e sufoca o verdadeiro sentido da atividade musical, constituindo-se em um ensino hierarquizado e mecânico, distante dos interesses e reais necessidades da criança e, assim, “descaracterizando a música como atividade plena de sentido” (PEDERIVA e TUNES, 2013, 134).

Considerações finais

Ao relembrarmos as funções que a música ocupou na educação em diferentes tempos, como elucidado anteriormente, percebemos que, em nenhum momento, levou-se em conta uma real função educativa da música e princípios norteadores que contribuíssem para a efetivação dessa prática, que tivesse em seu cerne a natureza da criança e o seu desenvolvimento musical. Assim, acreditamos que os princípios aqui elencados – interesse da criança, necessidades da criança, música pertence a todos, o essencial é ter música – possam ser um primeiro passo para o real encontro da música com a criança e a educação.

Os princípios elencados aqui são importantes no processo educativo e precisam fazer parte de uma prática educativa que pretende criar condições de possibilidades para o desenvolvimento musical da criança e que considere as suas singularidades. A criança precisa ser encarada como o centro desse processo educativo, pois é ela quem, em verdade, o conduz. E o educador, é apenas o organizador do espaço educativo, que orienta as atividades com sua intencionalidade educativa, mediante o desenvolvimento musical da criança.

Referências

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Apresentação. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 11-31.

HOLLER, Marcos. **Os jesuítas e a música no Brasil colonial**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

LASNIK, Marie-Christine; PARLATO-OLIVEIRA, Erika. Quando a voz falha. **Mente&Cérebro**, 3ª ed., v. 4, 60-67, abri. 2011.

LEMOS Jr. Wilson. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira (décadas de 1930 e 1940). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 42, p. 279-295, jun. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/42/art18_42.pdf

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Concepções de professores de educação infantil acerca da atividade musical**. Brasília, 2012, 101f. Monografia de Especialização em Educação Infantil. Universidade de Brasília.

MURPHY, Anni. What we learn before we're born. **TED**, nov. 2011. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=stngBN4hp14>

PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, 39-48, set. 2006.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEDERIVA, Patrícia; TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. Curitiba: Prismas/Appris, 2013.

PRESTES, Zoia. O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica. **Ensino Em Re-Vista**. V. 19, n. 2, p. 403-407, jul./dez. 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 52-78.

TUNES, Elizabeth. É necessária a crítica radical a escola? In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: e-papers, 2011, p. 9-14.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia Pedagógica: Edição comentada**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009a.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009b.