

Ensinar "disposições": o caminho do meio na Educação Musical pré-escolar

Diana Santiago e Ilma Nascimento¹

A Dra. Lilian Katz, professora de educação para a primeira infância da *University of Illinois at Urbana-Champaign*, EUA, numa palestra proferida a 07 de outubro de 1987 na *Jefferson Road Elementary School* em Pittsford, no estado de New York, investiu tempo significativo para frisar a importância do ensino das **disposições** às crianças em idade pré-escolar. Dividindo as categorias da aprendizagem a ser dispensada a estes jovens alunos em quatro (conhecimento, habilidades, disposições e sentimentos²), ela destacou o fato de que disposições, definidas na ocasião por ela como "tendências para reagir de certo modo como, por exemplo, curiosidade", são aprendidas **pelo exemplo**, daí a necessidade das pessoas à volta das crianças possuí-las e assim fornecerem modelos apropriados ao seu desenvolvimento³.

Outros aspectos importantes de sua fala, conforme as anotações que então fizemos, foram a ênfase ao fato de que devemos engajar as crianças no que fazem; ao fato de que quanto mais jovem a criança, maior a variedade de métodos que devem ser utilizados no ensino; de que "o conhecimento na primeira infância é uma coleção de *scripts*" e, portanto, o currículo para esta faixa etária deve "prover oportunidades para

¹ Diana Santiago é Mestre em Literatura e Execução Pianística; Mestre em Educação Musical (Eastman School of Music, New York, USA) e Professora Assistente da Escola de Música da UFBA.. Ilma Nascimento é graduada em Farmácia e atualmente cursa o último ano de Licenciatura em Música na UFBA., tendo contribuído com parte significativa do texto da seção "O currículo possível" e das sugestões em "Indicações no caminho" deste artigo. Ela está trabalhando como bolsista de Iniciação Científica do Programa PIBIC UFBA.-CNPq, 1985-1986, sob a orientação de Diana, ao lado da recém-graduada Lara Morelli, no projeto de pesquisa *Atividades rítmicas e melódicas apropriadas à primeira infância*.

² Em inglês, knowledge, skills, disposition, feelings.

³ Os sentimentos também são aprendidos pelo exemplo. A dra. Katz escreveu um breve artigo sobre essas categorias de aprendizagem para a revista *Parents Magazine* (Katz: 1987).

as crianças representarem *scripts* familiares em grupo, de modo que possam aprender umas das outras, e não serem limitadas pelo que acontece em suas vidas"; e ao fato de que atividades ricas de engajamento intelectual desde o início da vida promovem excelentes resultados de longo alcance, sendo que o oposto ocorre quando se inicia o trabalho acadêmico formal muito cedo na vida da criança.

O que se observa ao examinarmos o ensino musical na pré-escola no Brasil é um evidente descaso pelas questões bio-psicológicas específicas à idade, gerando uma mistura de improvisação, de "adestramento" e de *laissez-faire*. Improvisação, pois que muito é feito de última hora, de qualquer jeito, sem levar-se em conta a necessidade do planejamento das atividades artísticas; "adestramento", pois muitas das atividades musicais tratam as crianças como bichinhos a serem condicionados a responderem a estímulos desordenados, num descaso assumido para com os princípios da didática; *laissez-faire*, já que a situação se perpetua como está, ninguém advoga ou manifesta qualquer mudança. O propósito deste artigo é o de refletir sobre alguns pontos essenciais a esta área de ensino.

1 - O CURRÍCULO POSSÍVEL

1.1 - Comportamentos musicais na primeira infância

Embora existam poucos estudos dedicados à pesquisa do desenvolvimento musical na primeira infância, quando comparados numericamente com os realizados em outras áreas de desenvolvimento, eles são suficientes para demonstrar que o ser humano apresenta comportamentos musicais desde o nascimento.

Os estudos realizados em Iowa na década de 30 foram tentativas pioneiras e importantes para a mensuração de discriminações musicais e respostas físicas à música em crianças abaixo dos cinco anos de idade. Os "Pillsbury Studies", realizados entre 1937 e 1948, representam o primeiro estudo de longo termo realizado com crianças pré-escolares buscando observar suas atividades criativas (Scott-Kassner, 1992: 634). Crianças de dois a seis anos de idade participaram do programa, recebendo oportunidade continuada para fazer música de forma espontânea e sendo guiadas e assistidas no processo. Registraram-se estas atividades, consignando-se dados significativos para estudos posteriores (McDonald e Simons, 1989:13-15). Pesquisas sobre música e primeira infância floresceram notadamente na década de 80.

Vários pesquisadores registraram a atenção das crianças à música em seus primeiros meses de vida. P. Michel, por exemplo, observou que, aos dois meses, elas focalizam a atenção em sons musicais provenientes de uma canção ou de instrumento musical, e que aos cinco meses sua atenção à música pode durar meia hora. Moog e Leach afirmam que movimentos rítmicos em resposta à música se iniciam entre cinco e oito meses, e que algumas das crianças tentam juntar-se aos jogos cantados (cf. McDonald e Simons, 1989:41-43). Merry & Merry sugerem que “a criança pode cantar antes de falar, e algumas tentativas de expressão através da música podem ser observadas em praticamente todas as crianças” (in McDonald, 1979:4).

Na Argentina, Ruth Fridman realizou trabalho de pesquisa na área da educação musical desde o nascimento, fornecendo subsídios teóricos a partir da análise do primeiro choro do bebê⁴. Donna Brink-Fox, nos Estados Unidos, realizou seu trabalho de doutoramento sobre a extensão e o contorno das vocalizações de bebês com menos de um ano, chegando a conclusões interessantes sobre a correlação entre esses contornos e o da fala dos pais das crianças⁵.

Em trabalho de pesquisa por nós realizado na cidade de Salvador no período de agosto de 1994 a julho de 1995⁶, pudemos observar as respostas musicais presentes em crianças de 0 a 36 meses de idade. Pelas limitações que este artigo nos impõe, indicaremos apenas alguns resultados desta pesquisa, que foi desenvolvida simultaneamente no berçário da *Organização de Auxílio Fraternal (OAF)*, no bairro da Lapinha, e na creche da *Universidade Federal da Bahia*, tendo buscado detectar quais comportamentos musicais de resposta eram encontrados com mais frequência. Nosso primeiro cuidado foi o de estabelecer os comportamentos musicais de resposta presentes nas crianças

⁴Embora não conheçamos sua obra em detalhes, tivemos a oportunidade de assistir a uma palestra proferida por ela na Escola de Música da UFBA. no ano de 1992 e mantivemos uma longa conversação por três horas, quando recolhemos mais dados sobre seu fascinante trabalho. Ela tem publicadas várias obras, dentre as quais os livros *Los comienzos de la conducta musical*(Ed. Paidós) e *El nacimiento de la inteligencia musical* (Guadalupe), além do artigo “The first cry of the newborn: basis for the child’s future musical development”, no *Journal of Research in Music Education*, 15(3), 201-209.

⁵Fox, D. B. (1982) - “The pitch range and contour of infant vocalizations.” (Dissertação de doutorado, The Ohio State University).

⁶Além das autoras deste artigo, também participaram desta pesquisa, intitulada *Padrões de desenvolvimento psicomotor e comportamentos musicais de resposta em crianças de classe social menos favorecida*, os seguintes alunos bolsistas de Iniciação Científica do Programa PIBIC UFBA.-Cnpq 1984-1985: Aleksei Santana Turenko e Juvino Alves dos Santos Filho. Além deles, como voluntária, a Prof^ª. Vilma Castro.

daquela faixa etária. Tomando por base os construtos de resposta de Johnson e Hess, citados por David Boyle e Rudolf Radocy às páginas 88-89 do livro *Measurement and evaluation of musical experiences*⁷, excluímos aqueles não pertinentes à faixa etária sob análise, tais como identificação auditiva com leitura de notas, e incluímos movimento à música. Os comportamentos musicais de resposta para serem observados, e que se provaram abrangentes para o trabalho, foram: 1) *Comportamentos auditivos*: atenção à fonte sonora; acompanhamento auditivo; identificação; discriminação; memória auditiva; 2) *Comportamentos de execução*: reprodução; improvisação; 3) *Respostas não musicais*: movimento à música; resposta emocional.

No decorrer desta pesquisa, pudemos constatar os seguintes índices de frequência de respostas às atividades propostas:

Comportamentos	Turmas da OAF ⁸	Turmas da UFBA.
Atenção à Fonte sonora	90,9%	100%
Improvisação	90,4%	92,7%
Acomp. Auditivo	75,0%	99,1%
Movimento à Música	62,1%	49,5%
Reprodução	58,2%	53,4%
Identificação	47,9%	37,1%
Memória Auditiva	45,7%	71,4%
Discriminação	40,0%	11,8%.

Estes índices comprovam a ocorrência dos comportamentos na faixa etária.

Durante os anos pré-escolares, as crianças apresentam um gradual e progressivo desenvolvimento motor. Parece óbvio que as respostas rítmicas à música através do movimento se relacionam com este desenvolvimento, e embora os educadores musicais aceitem que a aprendizagem motora é um meio para o desempenho rítmico, há poucos trabalhos na área (Scott-Kassner, 1992: 639).

⁷Referência completa na bibliografia deste artigo. Detalhes sobre os construtos em Santiago, 1994: 146-149.

⁸As turmas da OAF incluíam crianças entre 0 a 9 meses, o que não ocorreu na UFBA., por haverem somente duas crianças nesta faixa de idade, com frequência irregular, obrigando-nos assim a excluí-las das observações e limitar o estudo a turmas de 9 a 36 meses.

Moog estabeleceu a seguinte seqüência de respostas rítmicas à música relacionadas com a idade:

- “- seis meses: movimentos do corpo inteiro não sincronizados com a música mas, certamente, uma resposta generalizada;*
- dois anos: uso de movimento de braços e pernas; sincronização temporária com a pulsação em aproximadamente 10% deste grupo: ocorrência fortuita (**chance occurrence**);*
- três a cinco anos: declínio da variedade de movimentos; um período de prática e exploração de movimentos conhecidos;*
- quatro a seis anos: com a melhoria da coordenação física, aumenta a habilidade para manter o tempo;*
- seis anos: palmas, raramente vistas antes do sexto ano, foram a resposta rítmica mais comum” (McDonald e Simons, 1989:48).*

O movimento sincronizado com a pulsação requer uma resposta muscular altamente controlada. Para o desenvolvimento desta habilidade é importante considerar que tipos de movimentos são mais fáceis para a criança realizar de forma sincronizada com a batida da música. Rainbow e Frega nos fornecem esta informação: para crianças de três a quatro anos, a marcha simples ou a marcha associada a palmas é uma resposta extremamente difícil. É-lhes mais fácil acima de tudo entoar sílabas rítmicas e, após isso, em ordem de dificuldade, simplesmente bater palmas ou manter a pulsação com bastões rítmicos. (cf. McDonald e Simons, 1989:101).

Os estudos de Ramsey e de Davidson revelam que a habilidade de cantar afinado é dependente da maturação vocal. “... crianças de dois anos podem produzir ‘canções-frases’, que consistem somente da repetição rítmica de uma palavra ou frase, com inflexão de altura ondulando próximo à altura da fala. Quando o controle vocal é obtido, as crianças expandem sua extensão de alturas disponíveis e são capazes de produzir mais acuradamente o desenho ou contorno de uma linha melódica. Exatidão de intervalo e senso de tonalidade, contudo, podem permanecer imprecisos.” Estas pesquisas sugerem inicialmente a utilização de palavras rítmicas (textos rítmicos e parlendas) e gradualmente a utilização de canções utilizando poucas notas (McDonald e Simons, 1989:89).

Estudos diversos sobre o comportamento auditivo em crianças revelam que certos elementos da música podem ser percebidos e entendidos primeiro do que outros. A percepção e a compreensão destes elementos parecem obedecer esta ordem: dinâmica

e timbre, seguidos de melodia (altura) e ritmo, por último harmonia. Crianças de quatro a cinco anos podem aprender a identificar instrumentos de orquestra e categorias de instrumento (sopro, eletrônico, cordas ou percussão) pelo som. Conceitos de contorno melódico, ritmo e alguns aspectos de intervalo ("passos" e "saltos" na melodia, ou seja, intervalos conjuntos e disjuntos) podem ser adquiridos por crianças de três a cinco anos. Crianças do jardim de infância e do primeiro ano, embora não sejam capazes de correlacionar a terminologia às suas percepções, confundindo os termos "desceu", "forte", "agudo" e seus opostos, são frequentemente capazes de mostrar entendimento do contorno melódico, pela demonstração em pequenos instrumentos de tecla ou sinos.

1.2 - Experiências musicais a serem trabalhadas

As pesquisas apontam para a necessidade de se oferecer às crianças, desde cedo, um ambiente que lhes oportunize vivenciar experiências musicais variadas, compatíveis com suas idades, propiciando o desenvolvimento de comportamentos musicais. Neste contexto, o planejamento de experiências apropriadas faz-se necessário e a melhor época para introduzi-las é durante os anos da pré-escola, quando a criança atravessa transformações fisiológicas extraordinárias, numa velocidade fantástica. É durante esta época, é bom recordar também, que ocorre o aprendizado da linguagem e a assimilação da cultura do grupo social em que se insere.

Os objetivos a serem desenvolvidos a longo prazo devem incluir:

1. Aprender a cantar afinadamente.
2. Aprender a responder ritmicamente à música através de movimento criativo e expressão instrumental.
3. Aprender a tocar instrumentos simples que não requerem coordenação muscular fina.
4. Aprender a ouvir atentamente.
5. Desenvolver conceitos musicais apropriados à idade.
6. Criar música que lhes satisfaça.
7. Respeitar e valorizar música como uma parte da vida cotidiana.

Aprender a cantar

Na seleção da canção, os parâmetros a serem observados devem ser: extensão, características estrutural e intervalar, e o seu conteúdo subjetivo.

A extensão mais confortável para a prática do canto por pré-escolares foi investigada por vários estudos. Não obstante as diferenças relativas à idade e às individualidades, particularmente nos extremos, foi encontrada uma extensão comum entre crianças de dois a seis anos, que vai do Dó central ou Ré até o Sol ou Lá uma 5ª acima. As canções iniciais deveriam possuir notas compreendidas neste intervalo. Com o domínio delas, outras abrangendo uma extensão maior poderiam ser utilizadas.

De acordo com Smith, estas canções "deveriam conter muita repetição de padrões melódicos e rítmicos", e, segundo Kirkpatrick, "canções com intervalos descendentes e poucos saltos na melodia são mais facilmente cantadas". Deve-se cantar sobre muitos, variados assuntos. As canções contribuem enormemente na aquisição de vocabulário, que na faixa etária de 2 a 5 anos se desenvolve com um ritmo de 500 a 600 palavras por ano (McDonald e Simons, 1989:91-93).

As crianças na maioria utilizam, de maneira instintiva, o intervalo de 3ª menor descendente antes de qualquer outro. Ele está presente quando criam canções, quando cantarolam chateando os amigos ("fulano não me pega..."), quando chamam alguém, tendo sido incluído, por sua universalidade, nos métodos de Orff e Kodally (Choksy et alli, 1986: 83; Mark, 1986: 121, 125), devendo ser explorado no trabalho melódico.

A canção inclui simultaneamente os elementos rítmicos, melódicos, harmônicos e expressivos, daí Edgar Willems havê-la situada no centro do processo educativo musical.

Edwin Gordon apresenta interessante descrição do que ele denomina de estágio de balbuciar musical e define-o como o estágio em que uma criança se encontra desde que nasce até o momento em que desenvolve um sentido de tonalidade e um sentido de metro. Segundo ele, este estágio "serve à mesma função, em música, que o balbuciar da fala serve à linguagem". No balbuciar musical tonal, a criança primeiramente tende a favorecer uma altura no canto e na cantilena, embora realize desvios minúsculos e extremos desta altura. Esta sua altura favorita o é de dia para dia e não representa uma tonalidade: é um centro tonal. À proporção em que a criança se desenvolve neste estágio, seu canto soa menos monotônico, e um sentido de tonalidade começa a se delinear, a princípio na escala pentatônica (dó, ré, mi, sol, lá), até que ela se expressa tonalmente, no modo maior, no menor ou em ambos. Só neste momento, ela atinge a prontidão para a educação tonal formal (1987:10).

Aprender a responder rítmicamente

Acredita-se que movimento rítmico criativo em resposta à música talvez só seja possível quando a criança for ensinado um número de padrões de movimento, de modo que ela possa desenvolver um repertório de movimentos criativos. A este respeito, afirma Moog: "Dado um nível particular de habilidade, uma criança necessita mais que alguns estímulos ao acaso para ajudá-la a fazer outros tipos de movimento além dos meramente instintivos, de balanceio. Para aprender esses novos movimentos, uma criança tem que aprender jogos cantados e danças de roda" (in McDonald e Simons, 1989:100). A resposta à música através do movimento deve ser pensada como uma preparação para o instrumento. Esta preparação é importante.

Já abordamos acima o estágio do balbuciar tonal de Edwin Gordon. Deter-nos-emos agora no percurso do balbuciar rítmico até o momento da prontidão rítmica. No estágio de balbuciar rítmico, a criança primeiramente move-se com uma pulsação regular, que é diferente de um tempo consistente por ser a repetição de um mesmo padrão curto, de geralmente duas ou três notas, com um número inconsistente de pulsos silenciosos em tempos iguais ou diferentes entre as repetições do padrão, que em si não varia. Como ensina Gordon - "À proporção em que a criança progride através do estágio de balbuciar rítmico, ela começa a utilizar padrões de pulsação regular tanto repetitivos quanto variados, com um número inconsistente de pulsos silenciosos em tempos iguais ou diferentes entre as repetições do padrão durante sua execução espontânea. Ela também começa a utilizar diferentes grupos de alturas, como na cantilena, com diferentes padrões de pulsação regular. À proporção em que a criança deixa o estágio de balbuciar rítmico, há um decréscimo gradual na ocorrência de padrões de pulsação regular na sua execução espontânea, e ela começa a executar padrões rítmicos com aproximadamente o mesmo número de pulsações silenciosas, no mesmo tempo, entre os padrões. Até este momento, uma criança deveria receber somente instrução musical informal. Deveria ser encorajada a executar espontaneamente e a escutar música de um modo não estruturado. Depois desta hora, independentemente de qual sua idade ... ela deveria receber instrução musical formal" (Gordon, 1987: 11).

Aprender a tocar

As observações de Moorhead e Pond, encontradas no relatório dos estudos da Pillsbury Foundation, com relação à utilização espontânea de instrumentos por pré-escolares, conduzem a algumas implicações para o ensino:

1. As crianças estão, antes de tudo, interessadas em como os instrumentos produzem sons. O interesse em suas possibilidades rítmicas e melódicas aparece posteriormente. Esta observação sugere que as atividades de “banda rítmica” e experiências correlatas só devem ser introduzidas depois que as crianças tenham tido muitas oportunidades para explorar livremente os instrumentos.
2. Embora as crianças possam aprender muitas coisas com essa exploração livre, é necessário que o professor, aproveitando-se do interesse delas por um instrumento qualquer, forneça informações a respeito das suas diferentes possibilidades em produzir som, sem preocupar-se inicialmente com intruções tradicionais quanto a ritmo e melodia.
3. As crianças devem expressar suas idéias musicais primeiramente com o corpo, antes que os instrumentos sejam introduzidos.
4. “Experiências com os instrumentos podem conduzir a crescimento no entendimento de timbre, altura, vibração, ritmo, relações tonais e melodia”. Como manejar os instrumentos, como produzir o som mais satisfatório, como produzir contraste de dinâmica, como usar os instrumentos para comunicar sentimentos e idéias etc., são informações que devem ser incluídas no ensino.

Aprender a ouvir

Para cantar uma canção, mover-se ritmicamente à música ou tocar um instrumento, é necessário ouvir atentamente. Contudo, audição atenta também significa ouvir música feita por outros. Neste contexto, um repertório amplo, que inclua música popular, folclórica, regional, incidental, erudita, étnica, enfim, todas as músicas, deve ser selecionado. De acordo com Moorhead e Pond, as músicas escolhidas devem ser curtas, ritmicamente dinâmicas, interessantes em timbre e tocadas por diferentes instrumentos solos ou em pequenas combinações.

Os estudos de Turnipseed, Thompson & Kennedy, Christiansen, sugerem a utilização de técnicas associativas para encorajar a audição de crianças de quatro a cinco anos. A introdução da música por uma história, a realização de movimentos apropriados para acompanhar a música e a dramatização de idéias expressas na música foram utilizadas com bons resultados. Zimmerman recomenda a participação ativa da criança em

todas as experiências musicais. Todas essas estratégias podem ajudá-la a se familiarizar e a responder a uma grande variedade de músicas, estendendo seus horizontes musicais e ampliando suas preferências (McDonald e Simons, 1989:87-88).

Aprender conceitos musicais

Os conceitos musicais apropriados à idade são adquiridos através de experiências significativas e compreendem, na faixa etária em estudo, o entendimento dos elementos da música. A aquisição destes conceitos ajudará a criança a responder à música de uma maneira mais plena.

“É dos conceitos que as crianças formam que vem seu entendimento sobre como os elementos da música interagem para formar um todo expressivo. Como resultado destes entendimentos, preferências são formadas, e comportamentos criativos emergem” (McDonald e Simons, 1989:59).

Aprender a criar música

A criança pode apresentar comportamentos criativos através do canto, movimento rítmico e execução de instrumentos. Ela é criativa de várias maneiras: por exemplo, quando muda ou adiciona palavras novas a uma canção, quando rearranja ou muda movimentos aprendidos para criar sua própria expressão física ao som, ou, ainda, quando evolui da manifestação desordenada no instrumento para uma expressão mais estruturada, envolvendo repetições e sincronização com a pulsação. A criança adquire as ferramentas para tais criações a partir do material musical que lhes oferecemos. Nessas atividades, as crianças demonstram, de sua maneira, os conceitos assimilados, além de terem ocasião de reafirmá-los, aprimorá-los ou formar outros. Destarte, o trabalho criativo fortalece a compreensão cognitiva.

Aprender a respeitar e valorizar a música

Vários estudos demonstram que crianças de berço apresentam reações emocionais à música e mesmo preferências. Já o respeito e a valorização da música são uma decorrência do convívio com os adultos: as crianças são influenciadas pelas interações com todas as pessoas que a cercam.

2 - HEREDITARIEDADE, AMBIENTE E FORMAÇÃO

A questão natureza versus educação (ou hereditariedade versus ambiente) tem sido a força motora do estudo do desenvolvimento humano. A posição dos nativistas e dos empiristas define o debate clássico. De um lado, os nativistas, representados por René Descartes (1596-1650) e Immanuel Kant (1724-1804), afirmam que os seres humanos são dotados desde o nascimento com idéias ou "categorias de conhecimento"; de outro lado, os empiristas afirmam que não existe conhecimento inato. Suas posições são representadas por duas escolas de pensamento, uma derivada de John Locke (1632-1704), que considera a mente da criança uma tabula rasa, uma folha em branco a ser preenchida, e a outra de William James (1842-1910), a sustentar que a mente do bebê é "uma confusão alvoroçada, florescente" (Lamb & Bornstein, 1987: 5).

Não apenas os filósofos se preocuparam com a questão: ela é uma das mais antigas controvérsias dos cientistas sociais. Os trabalhos clássicos na área foram realizados respectivamente nos anos de 1912 e 1913. No de 1912, Henry E. Goddard relata um estudo que realizou sobre os descendentes de um soldado da Guerra Revolucionária, a quem foi dado o pseudônimo de Martin Kallikak. Ele teve filhos com duas mulheres: sua esposa, "uma digna quaker", e uma garçonete de bar retardada mentalmente. Goddard, no trabalho, conclui que, como apenas dois dos cerca de quinhentos descendentes do casamento do soldado tinham inteligência abaixo da média e como apenas quarenta e seis dos mais que 480 descendentes do caso com a garçonete tinham inteligência normal, o fator genético é determinante. Críticas atuais ao trabalho apontam que ele apresenta um importante conceito, porém destacam a ingenuidade do pesquisador ao desconsiderar a possibilidade de outros fatores - como a própria criação dos descendentes em ambientes tão diversos - serem responsáveis pelos dados encontrados.

No trabalho de 1913, John B. Watson descreve a aplicação das teorias de estímulo-resposta de Pavlov ao comportamento infantil. Seu experimento de condicionamento de um bebê de nove meses a ter horror a qualquer objeto que lembrasse pêlo, levou-o a afirmar em 1927: "Dê-me um bebê... As possibilidades de moldá-lo em qualquer direção são quase infundáveis... Homens são construídos, não nascem".

Entretanto, "após muito calor e luz na questão da natureza versus a educação, agora parece evidente que nenhuma resposta clara é possível. A maneira como os homens agem não pode ser atribuída a causas únicas, mesmo aquelas significantes tais como natureza e hereditariedade. A natureza interage com o meio-ambiente; ambos estão presentes e ambos são importantes" (Abeles, Hoffer & Klotman, 1984: 99-101). O mesmo foi afirmado por Edwin Gordon. Segundo ele, uma criança nascida com alto

grau de aptidão musical, que não receba influências ambientais apropriadas, irá perder o seu potencial, já que somente até os nove anos de idade, aproximadamente, sua aptidão musical encontra-se no estágio de desenvolvimento (1984:25; 1987: 7-9). Também de acordo com Zimmerman, neste período, reconhecido como crítico para muitos aspectos do crescimento musical, o não oferecimento de experiências musicais adequadas trarão como consequência o não desenvolvimento de certas habilidades musicais (cf. McDonald, 1979:4).

Kirkpatrick, Moore e Hill demonstraram, através de suas pesquisas, a influência do ambiente no desenvolvimento musical das crianças. Segundo eles, crianças musicais se originam de famílias que se interessam por música, ouvem música e participam de atividades musicais. Aquelas que não são estimuladas musicalmente em seus lares, segundo Young, podem desenvolver habilidades musicais básicas através de uma educação planejada (cf. McDonald e Simons, 1989: 40), daí a importância do educador musical.

2.1 - O mundo musical da pré-escola na Bahia, hoje e no futuro

Generalizações são perigosas. O quadro encontrado na pré-escola musical da cidade do Salvador, porém, entristece. É triste ouvir músicas "enlatadas" serem cantadas aos berros por crianças e professoras de música (nas escolas em que as há) que estão mais preocupadas em satisfazer diretoras que objetivam agradar pais nas festividades do ano escolar, do que em buscar repertório que favoreça o desabrochar das qualidades musicais dos educandos. Os berros são fortes, e irão certamente marcar toda a evolução vocal daqueles pequenos seres, a menos que o destino os leve a encontrar uma que outra professora mais sensível. O que está difícil. Iguamente raro está encontrarmos salas de pré-escola com poucas crianças; e praticamente impossível encontrarmos silêncio em Salvador. Por ser uma metrópole, há barulho por toda parte (pobres de nós, homo urbanus, homens ensurdecidos! Fala-se aos berros, rádio e televisão são ligados em altura indesejável, esquecemos de saber escutar...)

Nas salas da pré-escola, a falta de conhecimentos de psicologia da aprendizagem leva professoras de música a pensarem ser impossível ensinar música no seu sentido profundo, esquecidas da capacidade enorme de assimilação da mente da criança, do potencial enorme do jogo no imaginário infantil, do prazer enorme das descobertas em grupo das possibilidades sem fim das elaborações musicais.

É verdade que as professoras de sala de aula usam a música para muitas funções, para acalmar travessuras, para ensinar palavras novas... Contudo, não sonham sequer qual seja a diferença entre timbre e intensidade.

Pobres crianças. Mundos de sons se fecham a seus ouvidos. Até as fábricas agora se vangloriam de não produzirem aparelho de som, mas sim "um tapa na orelha" (sic)! É verdade, os publicitários são sábios: já descobriram que a maioria se tornou adepta da cultura do barulho.

Seguindo-se esta maré, o futuro verá nascer homens embrutecidos, que falarão aos gritos para poderem se entender. Só estes conseguirão suportar os decibéis elevados que, atualmente, já se encontram por toda parte. Até nas salas de música das pré-escolas de Salvador...

2.2 - A família, a sociedade, o pré-escolar e a música

Foge ao escopo deste trabalho uma análise detalhada dos fundamentos sociológicos da educação musical. Sendo a música um comportamento humano, está submetida às influências que afetam a qualquer atividade humana. Essas influências são os fatores biológicos, sociais e culturais. Mencionaremos alguns pontos que se nos afiguram importantes em relação ao tema.

Socialização é "o processo pelo qual os jovens adquirem os padrões de comportamento necessários para viverem em sociedade" (Abeles, Hoffer & Klotman, 1984: 101). Na idade pré-escolar esse processo se estabelece e se mantém em regime de dedicação exclusiva, podemos assim dizer, já que do amanhecer ao anoitecer a criança aprende sobre tudo que a cerca.

O aluno, que nasce com um grau de aptidão determinado por sua herança genética (fatores biológicos), está inserto num grupo social que se situa em um estrato determinado da sociedade, que, no Brasil, é uma sociedade plural caracterizada por marcantes diferenças de norte a sul do país, e está influenciado pelos padrões culturais que determinam os gostos de seus pais e educadores (padrões sociais e culturais), já que a cultura de um povo se reflete no comportamento de cada uma das pessoas que o constituem. Cada família apresenta uma dinâmica interna própria, dependente do número de seus membros, de suas idades e, no caso dos adultos, de todas as influências que sofreram, também elas biológicas, sociais e culturais. Há uma interrelação contínua e complexa entre indivíduo, família, nação.

A formação do estado brasileiro legou-nos problemas sócio-econômicos graves. Um descaso pela cultura, com a falta de investimentos na educação; uma perda gradual da cultura popular, gerada pelos êxodos para os centros urbanos e o "atropelamento" gerado pela indústria cultural, fazem de nós um povo mal-educado musicalmente, apesar da exuberância do talento.

Na sociedade ocidental, a família e a escola são os principais agentes de socialização. Há sociedades em que a escola inexistente como instituição, o que não ocorre na nossa. Cabe a pais e educadores musicais conscientizarem-se da importância dos primeiros anos de vida para o indivíduo e, atentos às influências externas às quais estão eles mesmos submetidos, buscarem oferecer uma diversidade de oportunidades musicais às crianças. Havendo música a sua volta, elas passarão a valorizá-la.

3 - O "CAMINHO DO MEIO"

O objetivo geral da educação musical pré-escolar deve ser o de desenvolver habilidades musicais básicas, conceitos musicais gerais e criatividade, de modo a tornar as crianças sensíveis às várias manifestações da música na atualidade.

Muitas são as maneiras de atingirmos um objetivo. Ao examinarmos aqui a educação musical pré-escolar, escolhemos a analogia com um caminho, o "caminho do meio", para esclarecer nossa concepção do procedimento ideal para realizá-la.

Por "caminho do meio", entendemos aquele que conduz ao equilíbrio, por evitar exageros de excesso ou escassez. De que se constitui esse caminho? Como trilhá-lo?

3.1 - A pavimentação do caminho

A *pavimentação* do "caminho do meio" da educação musical pré-escolar deve ter, como fundamentação, no extrato mais profundo, o jogo; apoiadas nele, as categorias de aprendizagem, dosadas de modo a construir uma "estrada" ampla, segura e bela.

O jogo é "fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica⁹". No período infantil, manifesta-se o jogo com toda exuberância. Por meio dele, realizando experiências e aprendendo por tentativas e erros, as crianças constroem a imagem de si mesmas e do mundo em que vivem. Todo educador deve ter clara em sua mente esta realidade e aproveitá-la

para conduzir seus educandos à descoberta do mundo, que a aprendizagem se fará sólida e segura. A adolescência e a idade adulta trarão, a seu tempo, outras oportunidades de crescimento. (Mesmo então, o jogo deveria ser mais utilizado). Contudo, **o ensino formal não deve ser impingido a crianças menores de sete anos, já que não dispõem de estruturas lógicas que o favoreçam. Elas estão prontas a aprender, sim, de um modo que lhes é peculiar, informalmente, no seu passo. Devem ser respeitadas.**

Uma crítica ao jogo como processo educativo não é sustentável. Ocorre que não se trata de oferecer **diversão** ou **facilidades** e descambar assim no superficial. Trata-se de incentivar o sentido de curiosidade e entrega - sempre presentes no jogo! -, o sentido de maravilha e expectativa que fazem com que a semente do saber germine, seja na ciência ou nas artes. Não é à toa que *tocar*, em diversas línguas, é expresso pelo mesmo vocábulo que significa *jogar*¹⁰...

Conforme afirmamos no início deste artigo, as categorias de aprendizagem para as crianças pré-escolares podem ser fixadas em quatro: conhecimento, habilidades, disposições e sentimentos. Cada uma dessas categorias traz em si inúmeras possibilidades de aplicações, de atividades, e podem ser facilmente correlacionadas aos domínios de aprendizagem de que trata Benjamin Bloom: o cognitivo (conhecimento), o afetivo (disposições e sentimentos), o psicomotor (habilidades). Elas constituem o estrato superior da pavimentação do caminho. Saber dosá-las é que tornará a estrada segura.

3.2 - Indicações no caminho

As possibilidades de aplicação que decorrem das categorias de aprendizagem são como que as setas do caminho, a indicar por onde ir para atingirmos nossa meta.

Não poderemos aqui listar atividades ou aplicações extensivamente. Apresentaremos sugestões de conteúdo e objetivos específicos a serem trabalhadas no domínio cognitivo, já que a tônica do artigo é a ênfase no aspecto afetivo, representado pelas disposições e sentimentos. As sugestões de conteúdo incluem todos os elementos básicos da música, apresentados de modo condizente à faixa etária, conforme McDonald e Simons:¹¹

¹⁰ Em inglês, *play*; em francês, *jouer*; em alemão, *spielen*.

¹¹ McDonald e Simons, 1989:80-81.

CONCEITO	CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES
Timbre	<ol style="list-style-type: none"> 1. As qualidades singulares dos sons são determinadas pelo tipo de instrumento ou voz que os produz. 2. Os instrumentos musicais ou as vozes podem ser reconhecidos e identificados pelos seus sons característicos. 3. Quando os instrumentos ou vozes são tocados ou utilizados de maneiras diferentes, a qualidade do som (cor) produzido por eles pode ser diferente.
Dinâmica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os sons musicais são relativamente fortes ou fracos, ou podem se tornar, gradualmente ou subitamente, fortes ou fracos. 2. O caráter de uma canção ou de uma composição é de alguma forma dependente do nível e das mudanças de dinâmica produzida pelo(s) executante(s).
Ritmo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na maioria das músicas existe um pulso básico identificável - uma "pulsção" que pode ser executada ou percebida. 2. As pulsações que se repetem regularmente podem ser rápidas ou lentas, ou podem apressar ou retardar à medida que a composição progride. 3. As pulsações rítmicas são percebidas usualmente em grupos de duas ou três, definindo uma organização métrica. 4. Padrões rítmicos resultam de combinações de sons e silêncios curtos e longos.
Melodia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os sons musicais podem ser agudos ou graves, ou relativamente agudos ou graves em altura. 2. As alturas musicais de uma melodia podem mover para cima ou para baixo ou podem permanecer no mesmo lugar por uma série de pulsações. 3. As alturas musicais numa canção podem subir ou descer por "passos" ou "saltos". 4. Muitas melodias giram em torno de um "centro tonal", que pode ser identificado auditivamente, e nele acabam. 5. Padrões melódicos podem ser repetidos numa canção ou composição; tal repetição pode ser reconhecida e identificada.
Forma	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uma idéia ou pensamento musical reconhecível numa canção ou composição instrumental é denominada de frase; frases podem ser combinadas e formarem seções. 2. Frases musicais ou seções podem ser iguais, quase iguais, diferentes; a estruturação da maior parte das composições musicais é determinada pela combinação de frases ou seções iguais ou diferentes.
Textura e harmonia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dois ou mais sons musicais produzidos simultaneamente produzem harmonia. 2. Harmonia pode ocorrer em acompanhamentos para melodias - seja como acordes, <i>ostinati</i> (padrões rítmicos ou melódicos que se repetem) ou como bordões (um som grave produzido pela execução do primeiro e quinto graus de uma escala), por exemplo.

Sugerimos também, como exemplo, alguns objetivos específicos, a partir de nossa experiência em sala de aula, fundamentada em pesquisas:

Execução:

- Cantar trechos de canções e /ou canções inteiras;
- Reproduzir ritmicamente com movimentos corporais ou instrumentos de percussão simples, trechos de canções e de textos rítmicos;
- Falar ritmicamente e expressivamente textos rítmicos;
- Executar a pulsação, subdivisão da pulsação e métrica, através de movimentos corporais e instrumentos;
- Mover-se expressivamente à música;
- Tocar livremente ou sob comando, instrumentos simples que não requeiram coordenação muscular fina;
- Variar na dinâmica da execução melódica ou rítmica quando solicitado (forte/fraco; crescendo/diminuindo);
- Reagir à variação de andamento quando proposta (rápido/lento).

Audição:

- Ouvir atentamente um repertório selecionado de música;
- Identificar instrumentos regionais, populares e de orquestra pelo timbre;
- Identificar variação de andamento (rápido/lento; acelerando/retardando), intensidade (forte/fraco; crescendo/diminuindo) e altura (grave/agudo e subiu/desceu/ficou);
- Identificar pulsação e métrica;
- Identificar sons longos, curtos e silêncios;
- Identificar centro tonal;*
- Identificar padrões melódicos e rítmicos;
- Identificar frases ou seções (igual/diferente);
- Identificar tipos de acompanhamento (acorde/bordão/ostinato).*

Criação:

- Improvisar livremente através da voz, de movimentos corporais ou de instrumentos;
- Improvisar de forma conduzida através de movimentos corporais;
- Improvisar de forma conduzida através da voz ou de instrumentos;
- Utilizando sons diferentes;
- Variando na dinâmica (forte/fraco; crescendo/diminuindo).;
- Sobre uma pulsação*;
- Variando o andamento (rápido/lento; acelerando/retardando);
- Utilizando sons longos, curtos e silêncios;
- Utilizando sons agudos e graves;
- Utilizando sons que se movem para o agudo, para o grave ou permanecem na mesma altura;
- Utilizando sons que se movem por "passos ou saltos";*
- Em torno de um centro tonal*;
- Com repetição de padrões melódicos e/ou rítmicos.*
- Com número determinado de frases iguais ou diferentes*;
- Sobre acordes, bordões, ostinato.

3.3 - Disposição para caminhar

O guia pode apontar o caminho, sugerir o percurso, facilitar a movimentação, porém só o viajante pode realizar a viagem.

A bagagem deve ser levada, de preferência a mais prática possível, mas o que conta mesmo é o ser que caminha. Não importa a roupa que vista, o veículo que utilize. Ele é o fazedor, o detentor do poder de compreender, de modificar, de realizar - ou de fechar-se para tudo e nem sequer perceber os fenômenos da paisagem que o cerca.

Se numa viagem material é assim, dá-se o mesmo nas viagens psíquicas da alma humana: conhecimentos e habilidades são como roupas e veículos, que se modificam a depender das culturas, das modas, das épocas. Podem ser aprendidos hoje e tornarem-se obsoletos amanhã, mesmo errados.

* Comportamentos a serem identificados em crianças a partir de cinco anos.

É preciso reconhecermos que o aspecto central do processo de qualquer aprendizagem deve ser a *disposição para aprender, para crescer, para mudar*. As habilidades e o conhecimento são necessários. O indispensável, entretanto, é esta disposição e a valoração da experiência a ser vivida, no caso, da experiência musical. O “caminho do meio” do educador musical é aquele do equilíbrio na dosagem de conhecimentos e habilidades a serem ensinados, equilíbrio decorrente do entendimento das capacidades psicofisiológicas do educando e da convicção de que são as nossas disposições e nossos valores as forças motivadoras de nossas ações. São elas que devem ser ativadas nas crianças, são elas que poderão alentá-las nas jornadas de suas vidas, musicais ou outras que sejam.

O educador musical deve pois esforçar-se para infundir em seus alunos o espírito do amor à música por meio de seu exemplo. Ele não os fará mais talentosos - decorre isso, já o vimos, da hereditariedade e do meio ambiente do educando - porém impulsionará o aluno a prosseguir no caminho, na busca de conhecimentos e habilidades, sim, aqueles que lhe interessarem. Só chega ao destino quem persevera no caminhar, só persevera no caminho aquele que ama...

4 - CONCLUSÃO

Para concluir, um texto com o qual costumamos iniciar o semestre letivo da disciplina “Educação musical para a primeira infância”. Tem a beleza das falas dos que vivem em contato com a natureza e conhecem seus mistérios - como as crianças - e a esperança pujante dos cantos dos poetas que trazem o olhar e o coração fixos no futuro - como as crianças.

Fala Kwan-Tsu, cujo nome soa como música:

Ao planejar por um ano - semeie milho.

Ao planejar por uma década - plante árvores.

Ao planejar para a vida - treine e eduque os homens¹².

Nunca será demais valorizar a pré-escola. Os homens bebês se chamam crianças...

¹²Retirado do livro *How to bring up a child?* (Vijay (Org.), 1988: 5). Kwan-Tsu é, acreditamos, outra forma de transliteração do nome Kwang-jze. Caso isto seja verdadeiro, filósofo taoísta chinês, viveu entre a metade do quarto e do terceiro séculos antes de Cristo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELES, H.; HOFFER, C. & KLOTMAN, R. (1984). *Foundations of Music Education*. New York: Schirmer Books.
- BOYLE, D. & RADOY, R. (1987). *Measurement and Evaluation of Musical Experiences*. New York: Schirmer Books.
- CHOKSY, L.; ABRAMSON, R. M.; GILLESPIE, A. & WOODS, D. (1986). *Teaching Music in the Twentieth Century*. 2ª impr. Englewood Cliffs (N.J., USA): Prentice-Hall.
- GORDON, E.E. (1987). *The Nature, Description, Measurement and Evaluation of Music Aptitudes*. Chicago: G.I.A. Publications.
- GORDON, E.E. (1984). *Learning Sequences in Music - Skill, Content, and Patterns. A Music Learning Theory*. Chicago: G.I.A. Publications.
- HUIZINGA, J. (1996). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4ª ed.. (Trad. por João Paulo Monteiro do original alemão). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Katz, L. (1987). "What should preschoolers be taught?" *Parents Magazine*, 62 (9), p. 207.
- LAMB, M. & BORNSTEIN, M. H. (1987). *Development in Infancy: an introduction*. 2ª ed.. New York: Random House.
- MARK, M. (1986). *Contemporary Music Education*. 2ª ed.. New York: Schirmer Books.
- MCDONALD, D.T. (1979). *Music in Our Lives: the early years*. Washington (D.C., USA): National Association for the Education of Young Children.
- MCDONALD, D.T.; SIMONS, G. M. (1989). *Musical Growth and Development: birth through six*. New York: Schirmer Books.
- NASCIMENTO, I. (1996). *Projeto de Estágio para a Disciplina "Prática de Ensino" na UFBA.: musicalização para a pré-escola*. (Trabalho não publicado).
- SANTIAGO, D. (1995). *Atividades Rítmicas e Melódicas Apropriadas à Primeira Infância*. Projeto de Pesquisa (não publicado).

- SANTIAGO, D.; TURENKO, A. S. & SANTOS FILHO, J. A. (1995). *Padrões de Desenvolvimento Psicomotor e Comportamentos Musicais de Resposta em Crianças de Classe Social Menos Favorecida: relatório de pesquisa apresentado à Câmara de Pós-Graduação e Pesquisa da UFBA*. (Trabalho não publicado).
- SANTIAGO, D. (1994). "Mensuração e Avaliação em Educação Musical". In Raimundo Martins (Ed.), *Fundamentos da Educação Musical - 2 vol.*. Bahia/Rio Grande do Sul: Associação Brasileira de Educação Musical, pp.136-164.
- SCOTT-KASSNER, C. (1992). Research on Music in Early Childhood. In Richard Colwell (Ed). *Handbbok of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schimer Books, pp. 633-650.
- VIJAY (ORG.). (1988). *How to bring up a child?* 5ª imp. Pondicherry (Índia): Sri Aurobindo Society.
- WILLEMS, E. (1979). *Las bases psicológicas de la educación musical*. 4ª ed.. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

