

APRENDIZADO, DESENVOLVIMENTO E O COMPORTAMENTO DA CRIANÇA PEQUENA NA AULA DE MÚSICA

Joana Malta Gomes

joanamago@yahoo.com.br

Orientadora: Salomea Gandelman

salomea@iis.com.br

Resumo

Os conceitos de desenvolvimento humano, aprendizado e comportamento são aqui apresentados, assim como algumas teorias e pesquisas sobre desenvolvimento musical e aprendizado de música são examinadas a partir dos estudos da psicologia infantil desenvolvidos por Henri Wallon e L. S. Vigotski com o intuito de discutir o comportamento da criança pequena e o processo de ensino e aprendizagem de música na escola.

Palavras-chave: desenvolvimento humano, aprendizado de música; comportamento infantil

Abstract

Human development concepts, learning and behavior are presented as well as some theories and researches on musical development and learning are examined from young child psychology studies developed by Henri Wallon and L. S. Vigotski in order to discuss the young child behavior and the musical teaching and learning process in school.

Key-words: Human development, music learning; child behavior.

Introdução

Hargreaves e Zimmerman¹⁰⁷ nos mostram de forma comparativa as contribuições das pesquisas que vem sendo feitas na área da psicologia da música ligadas ao desenvolvimento e aprendizado musical. Ostwald,¹⁰⁸ reconhecendo a importância da música na infância e na relação da criança com o mundo dos adultos, se propõe a organizar o conhecimento sobre música na infância em três grandes domínios: o da biologia, no que diz respeito à relação da música com o cérebro; o da psicologia, com ênfase no desenvolvimento de habilidades musicais e da inteligência; dos estudos clínicos, sob a perspectiva da psicanálise, com ênfase no desenvolvimento emocional da criança e sua

¹⁰⁷ HARGREAVES, David & ZIMMERMAN, Marilyn. *Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical*. In: ILARI, Beatriz S. (Org). *Em busca da mente musical. Ensaio sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Trad. Beatriz S. Ilari. P. 231 – 267. Curitiba, Editora da UFPR, 2006.

¹⁰⁸ OSTWALD, Peter F. *Music in the Organization of Childhood Experience and Emotion*. In: Wilson, Frank R. & Roermann, Franz L. (eds). *Music and Child Development*. St. Louis, MO: MMB Music Inc, 1997.

relação com a música. Blacking,¹⁰⁹ a partir de pesquisas etnomusicológicas, procura definir a música em dois âmbitos: música como sistema cultural e música como capacidade humana inata. Propõe também a distinção de dois conceitos: pensamento musical e inteligência musical.

Este artigo procura reunir textos de diferentes áreas científicas, psicologia do desenvolvimento, psicologia da música e etnomusicologia, com o objetivo de relacionar elementos do comportamento musical da criança com as teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem, de forma a fornecer subsídios que possam embasar a prática do professor de música em sala de aula, atendendo crianças de dois a cinco anos de idade.

Aprendizado, desenvolvimento e ensino de música

O desenvolvimento humano é entendido por Michael Cole e Sheila R. Cole¹¹⁰ como “uma fusão de processos biológicos, sociais e psicológicos interagindo na cultura humana”.¹¹¹ O estudo do desenvolvimento tanto pode ser abordado pelo viés da prática aplicada ao desenvolvimento infantil por meio de cuidados e estímulos à criança, como pelo teórico, que procura explicar como esse desenvolvimento acontece. Mas para Michael Cole e Sheila R. Cole, “o diálogo entre teoria e prática conduz, naturalmente, a disputas sobre os eventos do desenvolvimento e, também, sobre as metodologias usadas para dominar esses fatos em defesa de uma ou outra perspectiva”.¹¹² Ou seja, analisar as teorias existentes comparadas à realidade observada na prática é o desafio de toda pesquisa científica sobre o desenvolvimento humano, e requer uma constante reavaliação não somente dos fatos, como do próprio método de pesquisa. Esses autores acreditam que “a cultura é uma constituinte fundamental de qualquer teoria abrangente do desenvolvimento”, mas não a consideram em oposição aos fatos biológicos. Ponderam que “não somente a

¹⁰⁹ BLACKING, John. *Music in Children's Cognitive and Affective Development: Problems posed by ethnomusicological research*. In: Wilson, Frank R. & Roermann, Franz L. (eds). *Music and Child Development*. St. Louis, MO: MMB Music Inc, 1997.

¹¹⁰ COLE, M. e COLE, S. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Trad. Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

¹¹¹ Ibid. P.15.

¹¹² Ibid, p. 16.

capacidade para criar e usar a cultura é um dos fatos biológicos mais notáveis da nossa espécie como também não haveria desenvolvimento algum sem maturação biológica”.¹¹³

Os avanços nas ciências biológicas têm influenciado profundamente o desenvolvimento humano através de um cuidado especial com a saúde e de procedimentos médicos avançados. Além disso, as ciências biológicas ampliaram nosso entendimento sobre o desenvolvimento, lançando luz sobre questões críticas como os vínculos íntimos entre alterações biológicas no cérebro e nas habilidades cognitivas das crianças.¹¹⁴

Quando Blacking¹¹⁵ trata de inteligência musical e pensamento musical como duas coisas de naturezas distintas, ele parece está diferenciando o biológico do cultural.

Pensamento musical é compor, executar, ouvir e falar sobre música como partes dos processos de fazer o mundo ter sentido através de e com a música. Inteligência musical é o equipamento afetivo e cognitivo do cérebro com o qual as pessoas fazem sentido musical do mundo.¹¹⁶

Segundo Blacking, o pensamento musical pressupõe uma racionalização e conceitualização da música, enquanto a inteligência musical seria o potencial humano inato para desenvolver habilidades musicais ou estéticas. Wallon¹¹⁷ apresenta uma distinção na relação entre maturação do organismo e aprendizado no que diz respeito a “atos naturais, como beliscar alimento, andar, pegar, falar, cuja aquisição é constante em todo indivíduo normal que vive num meio normal” e “atividades mais artificiais, ou seja, que não aparecem durante o desenvolvimento a menos que haja circunstâncias particulares”. Para ele, quanto aos “atos naturais”, “estímulos, circunstâncias apropriadas são decerto necessários para que eles ocorram, mas sua utilização só se torna realmente eficaz no momento em que as condições biológicas da função atingem a maturação.” Quanto às “atividades mais artificiais, [...] a menos que haja circunstâncias particulares, condições funcionais adequadas não são menos necessárias, mas a importância da aprendizagem se torna essencial”.¹¹⁸

¹¹³ Ibid, p. 17.

¹¹⁴ Ibid, p. 17.

¹¹⁵ Blacking, 1997, op.cit.

¹¹⁶ [...] musical thought is composing, performing, listening to and talking about music as parts of the processes of making sense of the world through and with music. Musical intelligence is the cognitive and affective equipment of the brain with which people make musical sense of the world (Blacking, 1997, p.73).

¹¹⁷ WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

¹¹⁸ Ibid, p.39.

Para Vigotski¹¹⁹, “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”.¹²⁰ Ele faz uma revisão das teorias sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento, apontando três teorias sobre o tema:

A primeira centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso [...] A segunda posição teórica é a que postula que aprendizado é desenvolvimento [...]. A terceira posição teórica sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as.¹²¹

Vigotski explica e dá exemplos das três teorias, mas desconsidera todas e tenta elaborar uma “visão mais adequada da relação entre aprendizado e desenvolvimento”.¹²² Ele cria o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, pois percebe uma diferença entre o aprendizado da criança antes de freqüentar a escola e seu aprendizado quando já na escola. Em seu entender, há dois níveis de desenvolvimento: um, quando a criança começa a aprender determinado conteúdo, outro, quando ela já domina este conteúdo. Ele define a zona de desenvolvimento proximal como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.¹²³

O que ele considera como nível desenvolvimento real de uma criança são as funções já amadurecidas, o que a criança já consegue fazer sozinha, sem a ajuda de ninguém. Mas ele acredita que para a criança conseguir realizar uma tarefa sozinha existe um caminho que vai desde a primeira tentativa de realizar tal tarefa até ser capaz de realizá-la completamente, sem ajuda. Então a “zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções

¹¹⁹ VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

¹²⁰ Ibid, p. 110.

¹²¹ Ibid, p.103-106.

¹²² Ibid, p.109.

¹²³ Ibid, p. 112.

que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário”.¹²⁴ Esta análise de Vigotski inverte a relação entre desenvolvimento e aprendizado, se comparado a primeira teoria apresentada por ele, no sentido de que o desenvolvimento pode ser visto como uma consequência do aprendizado e não desvinculado do mesmo. Ele coloca também a questão importante do mediador, sejam eles pais, irmãos, professores ou colegas, como personagens importantes no processo de desenvolvimento do indivíduo. É o ambiente social como condição para o desenvolvimento humano.

Hargreaves e Zimmerman chamam a atenção para a distinção entre os conceitos de aculturação, treino, aprendizado e ensino, no que diz respeito ao desenvolvimento,

se usarmos o termo “desenvolvimento” em seu sentido mais abrangente (isto é, simplesmente para nos referirmos às mudanças gerais, decorrentes da idade e que seguem um seqüência regular e invariável, no padrão do comportamento), precisamos lembrar da distinção entre as mudanças que ocorrem em consequência da *aculturação* e aquelas que são frutos do *treino*. A primeira ocorre de forma espontânea em uma dada cultura, sem qualquer esforço consciente ou direção; já a segunda resulta da autoconsciência e de esforços dirigidos. Em outras palavras, é necessário fazermos uma distinção entre definições de *aprendizagem* musical e *ensino* musical quando avaliamos os pressupostos de diferentes teorias.¹²⁵

Quando Hargreaves e Zimmerman falam de *aculturação* como um processo “espontâneo em uma dada cultura, sem qualquer esforço consciente ou direção”¹²⁶, estão se referindo a um processo de aprendizagem pelo qual todo ser humano passa e que é diferenciado em função do ambiente em que vive. Isto é, a aculturação seria o resultado da interação do indivíduo com o ambiente social independentemente de qualquer intenção de aprender ou de ensinar. Por outro lado, a aculturação por si só não explica como uma criança aprende e se desenvolve, apenas nos mostra que todo indivíduo se desenvolve em qualquer que seja seu ambiente cultural. De fato, os autores estão querendo chamar a atenção para a diferenciação entre o aprendizado espontâneo e aquele que é ensinado, ou como entende Vigotski¹²⁷, aquele que é mediado por outra pessoa e que pressupõe uma intencionalidade por parte dessa pessoa, o mediador.

¹²⁴ Ibid, p. 113.

¹²⁵ Ibid, p. 232, aspas do autor.

¹²⁶ Op. Cit.

¹²⁷ Op. cit.

Wallon explica como a criança aprende e se desenvolve no contato com o ambiente em que vive. Ele mostra como a criança, a partir da sua própria relação física com o ambiente, desenvolve as diversas habilidades que precisa para sobreviver e crescer. O aprendizado espontâneo acontece na relação entre o que a criança capta do ambiente por meio dos sentidos e o que ela percebe como resultado de suas ações. Na relação entre a criança e o ambiente existem dois domínios: o da sensibilidade proprioceptiva e o da impressão exteroceptiva.

A sensibilidade do corpo próprio é aquela que Sherrington chamou proprioceptiva, por oposição à sensibilidade exteroceptiva, voltada para o exterior e cujos órgãos são os sentidos. [...] A sensibilidade proprioceptiva está ligada às reações de equilíbrio e às atitudes, que se apóiam na contração tônica dos músculos. [...] Ao contrário, a impressão exteroceptiva e o movimento que lhe corresponde estão nas duas extremidades de um circuito mais ou menos vasto. Entre o olho que olha o objeto e a mão que o pega, não há nenhuma similitude de órgão. Entre a impressão visual e as contrações musculares, [há] sistemas complexos de conexões nervosas. Longos meses são necessários para que a criança disponha deles. Maturação orgânica dos centros [nervosos] e aprendizagem têm de se completar, etapa por etapa.¹²⁸

A ligação entre sensações e movimento é fundamental para o desenvolvimento da criança. Esta ligação foi denominada por Baldwin¹²⁹ e descrita por Wallon como *reação circular*.

Os exemplos de atividade circular são constantes na criança. A todo instante o efeito produzido por um de seus gestos suscita um novo gesto destinado a reproduzi-lo e muitas vezes a modificá-lo durante séries com variações sistemáticas. Assim a criança aprende a usar seus órgãos sob o controle de sensações produzidas ou modificadas por ela mesma e a identificar melhor cada uma de suas sensações, produzindo-a de maneira diferente de suas vizinhas.¹³⁰

Segundo Blacking “crianças parecem descobrir, por acidente, muitas atividades proto-musicais, mas não podem lembrar como fizeram isso e então perdem tal habilidade”¹³¹. Para ele não adianta o reforço externo de tais atividades. Ele descreve como

¹²⁸ Wallon, 2007, p.46-47, Op cit.

¹²⁹ apud Wallon, 2007, p. 47, op. cit.

¹³⁰ Ibid, p. 47-48.

¹³¹ “[...] infants seems to Discovery, by accident a lot of proto-musical activities but cannot remember how they did them, and so lose the ability, perhaps for good” (Blacking, p. 73, 1997, op.cit). Entendo como atividades proto-musicais aquelas potencialmente musicais.

exemplo, uma experiência em que um bebê de cinco meses de idade, observado por ele durante um tempo, descobrira a coordenação motora necessária para fazer “da, da, da”. Apesar do reforço promovido por pais e irmãos mais velhos, o bebê perdeu tal habilidade em três dias. Duas semanas e meia depois ele produziu aqueles sons mais uma vez.

A habilidade de fazer música e falar depende de se ser capaz de compreender precisamente o que está acontecendo em volta de si mesmo. Ela não sabia o que era “da, da, da”, assim ela não estava sendo reforçada. Ela não era capaz de ouvi-lo inteligentemente. Isso ficou como sua própria descoberta, não um resultado de comunicação com os outros. [...] É devido a este tipo de problema que eu desejo salientar a distinção entre pensamento musical e inteligência musical. Quando estamos discutindo, [...] estímulos musicais pré-natal e pós-natal, ou mesmo estímulos durante a infância, eu conjecturo se podemos ou devemos usar a palavra “musical”, já que a criança não tem conceitualização de som musical.¹³²

O que Blacking coloca como “sua própria descoberta” seria o aprendizado como resultado da ligação entre a sensibilidade proprioceptiva do bebê e sua tentativa de controlar os movimentos ligados a fala, o que coincide com a descrição de reação circular apresentada por Wallon. Neste caso Blacking está certo ao considerar que não se pode falar de música quando se trata de balbúcio, pois este é apenas uma etapa do desenvolvimento do aparelho fonador que servirá tanto para o canto como para a fala. Partindo do princípio de que a noção de música é adquirida ancorada na capacidade de conceitualização e que a habilidade do ser humano para entoar (imprescindível para o desenvolvimento da fala) é inata, Blacking também pode estar certo ao diferenciar pensamento musical de inteligência musical.

Ostwald¹³³ compartilha a idéia de que a capacidade musical do ser humano é inata. Ele acredita que o desenvolvimento musical começa antes mesmo do nascimento. Em particular, comenta o fato do ouvido médio e ouvido interno do feto já serem quase do

¹³² The ability to make music and to speak depends on being able to comprehend precisely what is happening around you. She didn't know what “da, da, da” was, so she wasn't being reinforced. She was not able to listen to it intelligently. It remained her own discovery, not a result of communication with others. [...] It is because of this kind of problem that I wish to draw the distinction between musical thought and musical intelligence. When we are discussing, [...] pre-natal and post-natal stimuli musical, or even stimuli during infancy, I wonder if we can or should use the word “musical”, since the infant has no conceptualization of musical sound. (Blacking, 1997, p. 72-73, op. cit).

¹³³ Ostwald, 1997, op. Cit.

mesmo tamanho dos de um adulto, o que faz com que ele possa escutar os sons internos do corpo de sua mãe, assim como sua voz.

Acontece que eu acredito que uma apreciação para nuances musicais é construída no cérebro durante o desenvolvimento embrionário. Penso que muito da nova pesquisa em aquisição de linguagem aponta nesta direção. Eu também acredito que a capacidade de produzir certos sons que possuem propriedades musicais é inata, e que estes sons estão ligados à experiência de afeto primário tais como dor e prazer.¹³⁴

Ostwald relaciona a produção de sons com propriedades musicais com o desenvolvimento da linguagem; o que ele denominou sons com propriedades musicais talvez corresponda ao que Blacking¹³⁵ chamou de atividades proto-musicais. De uma forma ou de outra, parece muito difícil distinguir no desenvolvimento do bebê, o que é desenvolvimento musical ou desenvolvimento da fala. Na verdade parecem ser partes de um mesmo processo. No entanto em algum momento do desenvolvimento infantil fica mais notória a diferença entre os exercícios vocais da criança para a fala e as entoações na tentativa de cantar. Wallon ilustra como a criança exercita e desenvolve suas habilidades vocais e auditivas.

O som que ela produziu de maneira mais ou menos fortuita é repetido, afinado, modificado, e termina se desenvolvendo em longas sequências de fonemas em que as leis e as alegrias da audição tornam-se cada vez mais reconhecíveis na formação de sons.¹³⁶

O que Wallon descreve é um exemplo de reação circular, como já foi comentado, e que só é possível no momento em que a sensação de produzir o som está associada ao seu gesto. A motivação desse exercício vem da própria sensação que desencadeia uma reação circular. Estes sons produzidos e afinados pela criança por meio de um exercício motor ainda não podem ser classificados como música ou linguagem. A aquisição da linguagem se dá pela imitação do movimento¹³⁷ e não por uma reação circular. A diferença entre reação circular e imitação está na motivação da criança. Se a motivação vem da própria

¹³⁴ I happen to believe that an appreciation for acoustical nuances is built into the brain during its embryonic development. I think that much of the new research on language acquisition points in that direction. I also believe that the capacity to produce certain sounds which have musical properties is innate, and that these sounds are linked to the experience of primary affect such as pain and pleasure (Ostwald, p. 13, 1997, op. cit).

¹³⁵ Blacking, 1997, op. cit.

¹³⁶ Wallon, 2006, p. 138.

¹³⁷ Ibid, p. 145.

sensação do som produzido, isto será uma reação circular, mas quando a motivação vem de fora, vem do outro, do que é exterior à criança e não da sua sensibilidade proprioceptiva, trata-se então de imitação. A imitação aparece no comportamento da criança quando ela já é capaz de perceber o outro e tê-lo como modelo.¹³⁸ A imitação deve ser entendida como parte do processo de aprendizado e que, como mostra Wallon, surge como consequência da relação afetiva com o outro.

Em suas imitações espontâneas, a criança não tem uma imagem abstrata ou objetiva do modelo. Longe de conseguir se opor, começa unindo-se a ele numa espécie de intuição mimética. Só imita as pessoas por quem se sente profundamente atraída ou as ações que a cativaram. Na raiz de suas imitações, há amor, admiração e também rivalidade.¹³⁹

Considerando que a música está presente em todas as culturas fazendo parte do ambiente de cada criança, ela começa a aprender música por meio da imitação de movimentos percebidos no outro. É na relação afetiva com o outro que a criança pode reproduzir música a partir dos movimentos realizados pelo outro na ação de fazer música. Ou seja, aqueles sons produzidos pelo bebê (do exemplo de Blacking) num ato espontâneo serviram de base sensório-motora para que ele pudesse mais tarde imitar seus pais ou irmãos no ato de cantar.

Entendendo a imitação como um mecanismo de aprendizagem que é ativado numa etapa do desenvolvimento infantil e ancorado na afetividade que permeia a relação com o outro, pode-se dizer que há uma afinidade entre a teoria de Vigotski¹⁴⁰ e Wallon¹⁴¹ no que diz respeito à importância do outro no processo de aprendizagem. No entanto é importante destacar que, no que se refere ao mecanismo de imitação, o outro participa de uma forma diferente do mediador de Vigotski. A diferença reside no fato de que o mediador é alguém que ensina, isto é, alguém que tem a intenção de promover o aprendizado da criança, o que não necessariamente ocorre com a pessoa que está sendo imitada por ela. Segundo Wallon, a criança imita movida pelo desejo de participação, o que insere esse mecanismo (de imitar) no processo de aculturação de Hargreaves e Zimmerman.¹⁴² Ou seja, para Wallon, o desejo

¹³⁸ Ibid, p. 144.

¹³⁹ Ibid, p. 144.

¹⁴⁰ Vigotski, 1998, op. cit.

¹⁴¹ Wallon, 2007, op. cit.

¹⁴² Hargreaves e Zimmerman, 2006, op. cit.

da criança (em oposição ao do cuidador) é o desencadeador do processo de aprendizagem. Da mesma forma o treino, que Hargreaves e Zimmerman definiram como sendo resultado “da autoconsciência e de esforços dirigidos”, para ser bem sucedido, deve partir do desejo da criança de aprender e não do desejo (ou dever) do professor de ensinar. Em particular, um professor pode ensinar algo ao seu aluno e o mesmo não conseguir aprender. Ou seja, podemos inferir que, segundo esses autores, o aprendizado requer uma predisposição da criança para aprender e não apenas a ação de ensinar do educador. Assim o aprendizado estaria mais relacionado ao desejo da criança do que às intenções e ações do educador. É por isso que pretendo aqui chamar a atenção para a importância de se observar o comportamento da criança no processo de ensino e aprendizagem de música no que diz respeito a algumas questões que surgem na prática da aula de música na escola para crianças de dois a cinco anos: o que faz uma criança querer aprender música e se dispor a participar de uma aula de música; como proceder com as crianças que não se dispõem a participar das aulas a que são submetidas; o que leva uma criança a não querer participar da aula de música.

Comportamento, música e aprendizado

É muito comum haver referências ao mau comportamento da criança: “você não está se comportando direito”, “olha a má-criação!” ou “não seja mal-educado”. Essas duas últimas falas remetem para a noção (do senso comum) de que o comportamento da criança, ou melhor, o mau comportamento, está associado à criação ou educação da criança. Gesell¹⁴³ define o comportamento como

um termo conveniente para **todas as reações da criança, sejam elas reflexas, voluntárias, espontâneas ou aprendidas**. [...] O corpo da criança cresce e seu comportamento cresce; ela forma sua “mente” do mesmo modo que forma seu corpo – através dos processos do desenvolvimento. À medida que seu sistema nervoso sofre diferenciações ligadas ao crescimento, as formas de seu comportamento também se diferenciam.¹⁴⁴

¹⁴³ GESELL, Arnold. *Gesell e Amatruda diagnóstico do desenvolvimento: avaliação e tratamento do desenvolvimento neuropsicológico no lactente e na criança pequena, o normal e o patológico* Editores: Hilda Knobloch e Benjamin Passamanick. 3. Ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2002.

¹⁴⁴ Ibid, p. 3, grifo meu.

Ou seja, podemos resumir dizendo que comportamento é o termo que usamos para designar a forma com que nos apresentamos no mundo. É a expressão pública de cada um ou, mais precisamente, é a expressão pública da reação do indivíduo ao ambiente em geral.

Diversos pesquisadores detectaram semelhanças de comportamentos infantis que independiam da cultura e que podiam ser associados a etapas do crescimento das crianças.¹⁴⁵ A partir daí criou-se a convicção de que o comportamento da criança deve ser considerado como algo inerente ao desenvolvimento infantil, o que nos permite falar em psicologia do desenvolvimento, pois à medida que a criança cresce, o seu comportamento também muda. Em particular, Piaget¹⁴⁶ e Wallon¹⁴⁷ se dedicaram a observar o comportamento de crianças e desenvolveram teorias propondo estágios do desenvolvimento psicológico infantil durante o qual, a cada fase, a criança apresenta um comportamento característico. Observamos que considerar o comportamento infantil como consequência do seu desenvolvimento também explica por que, de forma geral, as crianças apresentam comportamentos semelhantes, mesmo sendo criadas em culturas totalmente distintas.

Blacking¹⁴⁸ em sua pesquisa sobre os Vendas fala do comportamento musical das crianças desta sociedade.

Entre as idades de 24 e 36 meses, a maior parte das crianças produziu primeiro uma melodia errática, palavras instáveis e movimentos rítmicos regulares que, não necessariamente, coincidiam com as frases melódicas; elas então os graduaram sem esforço para desempenhos coordenados publicamente aceitos como corretos.¹⁴⁹

Blacking mostra que a maioria das crianças Vendas de 2 a três anos de idade, são capazes de marcar um ritmo regular mesmo que não consigam acertar o início da frase. Mostra que elas cantam a melodia errando as palavras e as notas, mas nada disso impede que elas participem e se apresentem publicamente. Moog¹⁵⁰ em uma pesquisa sobre o

¹⁴⁵ Gesell é um deles.

¹⁴⁶ Apud Hargreaves e Zimmerman, 2006, p. 233, op. cit.

¹⁴⁷ Wallon, 2007, p. 113, op. cit.

¹⁴⁸ Blacking, 1997, op. cit.

¹⁴⁹ Between the ages 24 and 36 months most children produced first an erratic melody, unstable words and rhythmic movements that were regular but did not necessarily coincide with the melodic phrases, and they then graduated effortlessly to coordinated performances that were publicly accepted as correct (Blacking, p. 77, 1997).

¹⁵⁰ MOOG, Helmut. *The Development of Musical Experience in Children of Pre-School Age* In: Psychology of Music No. 4, p. 38-45, 1976. SAGE Publications. Disponível em: <http://www.sagepublication.com>. Acesso em: Março 7, 2008.

desenvolvimento musical de crianças pequenas que reuniu 500 crianças, afirma que metade das crianças pesquisadas na faixa de três anos de idade era capaz de cantar as palavras, o ritmo e as alturas de uma canção inteira mais ou menos corretos. Ele conclui que se é possível dizer que crianças de dois anos podem cantar mais ou menos, a maioria das crianças de três anos são capazes do canto imitativo.¹⁵¹ Pode-se dizer que, no que diz respeito à idade da criança e à habilidade de cantar canções, as pesquisas de Moog e Blacking apresentam resultados coincidentes.

Blacking comenta que, na sociedade dos Venda, quando as crianças começam a fazer barulho, os pais ou outras pessoas não as repreendem, o que os adultos fazem é converter o barulho em música¹⁵². Estes exemplos mostram que, muitas vezes acreditamos que a criança apresenta um comportamento inadequado, mas na verdade, o que pode estar inadequado é o que se espera da criança (ou o que se entende por comportamento adequado). Não é o comportamento musical da criança que é diferente no caso do exemplo dos Vendas, a diferença está na aceitação da performance musical da criança na forma como ela pode fazer.

A partir da reflexão sobre minha prática como professora de música de crianças de dois a cinco anos de idade, pude perceber o quanto é preciso um conhecimento prévio do que se pode esperar do comportamento da criança para planejar uma aula de música. É preciso saber o que cada criança é capaz de fazer em cada fase do seu desenvolvimento para não se propor atividades incompatíveis. Mas esta avaliação não pode ser feita apenas pela idade, pois mesmo que haja padrões comportamentais para cada idade, nem todas as crianças se desenvolvem ao mesmo tempo, e do mesmo modo, pois existem “faixas de variação individual” como afirma Gesell.¹⁵³ É preciso estar sensível a cada criança e sempre que possível comparar sua idade com o seu comportamento para poder diagnosticar se corresponde *a um padrão comportamental normal*. Gesell define *padrão comportamental normal* como “um critério de maturidade que foi definido por estudos sistemáticos da evolução sadia média do desenvolvimento comportamental”.¹⁵⁴ Para Gesell,

¹⁵¹ Ibid, p. 43.

¹⁵² Blacking, 1997, p. 75, op. cit.

¹⁵³ Gesell, 2002, p. 6, op. cit

¹⁵⁴ Ibid, p. 6.

o desenvolvimento é passível de diagnóstico, pois a construção do sistema de ação do bebê e da criança é um processo ordenado. Os padrões comportamentais não são subprodutos extravagantes ou acidentais. [...] Os produtos finais comportamentais do processo total de desenvolvimento são consequência da interação recíproca contínua entre a dotação genética e o meio ambiente.¹⁵⁵

Quando se propõe atividades que envolvem o corpo e a movimentação da criança, é importante perceber a habilidade motora de cada criança. Por exemplo, crianças de dois anos, apesar de já serem capazes de andar e por vezes pular, não possuem ainda um domínio estável desses movimentos. Promover uma apreciação musical que incite a criança a dançar e pular pode gerar o caos, pois as crianças podem cair umas sobre as outras e se machucar. Ou pode justamente acontecer o contrário, esperar que as crianças apreciem uma música sentadas e se surpreender com a agitação. Se repreendidas, as crianças estarão sendo inibidas naquilo que pode ter sido sua maior expressão musical: dançar com a música. Ou seja, há uma situação um tanto delicada e contraditória, pois o professor que lida com crianças nesta faixa etária tem que cuidar tanto da segurança na aula, como da liberdade de expressão artística de seus pequenos alunos. Crianças pulando ou rolando pelo chão não são crianças desatentas ou desrespeitosas da aula de música pois, dependendo da idade, elas ainda nem sabem o que é “desrespeitar uma aula”. Quando a proposta de educação é uma sensibilização estética, seja na apreciação ou na criação musical, qualquer interferência (mesmo que necessária) do professor no sentido de controlar o comportamento da criança acaba por inibir sua expressão musical e, portanto, é muito importante que o professor esteja consciente desse fato.

O que esperar e como interpretar o comportamento de uma criança na aula de música? É justamente para compreender e responder questões como estas que devemos recorrer ao saber da psicologia que estuda o desenvolvimento da criança e seu comportamento, e pode assim nos fornecer subsídios teóricos para o desenvolvimento de uma prática educacional coerente e eficaz.

Conclusão

As teorias do desenvolvimento infantil, assim como os resultados das pesquisas e experiências sobre práticas musicais das crianças pequenas podem, sem dúvida, contribuir

¹⁵⁵ Ibid, p. 4.

muito para a prática do professor de música. Entender o comportamento da criança é fundamental, pois como qualquer educador, o professor de música interfere no seu desenvolvimento no momento em que é o mediador do seu processo de aprendizado. Não se ensina apenas música quando se está diante de crianças pequenas. O próprio comportamento do professor e a relação afetiva que este estabelece com elas vão interferir profundamente na forma como as crianças irão aceitar a aula de música e provavelmente a própria música ao longo de sua vida.

Percebe-se que o preparo do professor de música ultrapassa o conhecimento musical. Por vezes, há outras prioridades a serem atendidas nas aulas e que não dizem respeito à música propriamente dita. São elas, por exemplo, aprender a compartilhar os instrumentos, esperar a sua vez de falar, cantar ou tocar; controlar os movimentos do corpo, seus impulsos e desejos são questões também sempre presentes nas aulas de música. Para cada fase da criança há uma explicação para o seu comportamento, e para aquelas cujo comportamento não corresponde à sua idade, é necessária uma atenção especial. Nas escolas com proposta de educação inclusiva, isto é, que atendem crianças com necessidades especiais, cujo desenvolvimento e comportamento não seguem o padrão considerado normal, as aulas de música também precisam oferecer uma proposta educacional inclusiva. Isto significa dizer que o professor de música precisará lidar com uma turma heterogênea, com crianças que apesar de terem a mesma idade apresentam comportamentos distintos, possíveis dificuldades motoras ou de linguagem. A pesquisa de Blacking¹⁵⁶ que mostra como a sociedade Venda inclui a criança desde pequena na prática musical dos adultos mostra uma das possibilidades de inclusão que a música pode propiciar. Exemplos como esse devem ser aprendidos por professores de música para que, num processo de inclusão da criança, possam transformar cada aula de música em uma experiência estética para todos.

¹⁵⁶ Op. cit.