Escutando as crianças em seus processos de aprendizagem musical

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

Renata de Oliveira Antonio
Universidade de São Paulo – renatamu90@gmail.com

Resumo: Este trabalho discorre sobre o sentido de escutar as crianças em seus processos de aprendizagem musical a partir de experiências em sala de aula e concentra-se na revisão bibliográfica realizada. Apoio-me em Paulo Freire, Adriana Friedmann, Manuel J. Sarmento, Carl Rogers e Teca Alencar de Brito para elencar alguns dos elementos constitutivos desta *escuta* que consiste em ampla percepção das diferentes formas de expressão das crianças. Foi possível concluir que esta escuta supõe uma disponibilidade para o gesto do outro, para construções coletivas e o conhecimento das culturas da infância.

Palavras-chave: Escutar crianças. Culturas da Infância. Aprendizagem musical.

Listening to Children in Music Learning Processes

Abstract: This paper discusses the meaning of listening to children in their music learning processes based on classroom experiences and focuses on the bibliographical review. I am based on Paulo Freire, Adriana Friedmann, Manuel J. Sarmento, Carl Rogers and Teca Alencar de Brito to list some of the constituent elements of this listening that consists a wide perception of the different forms of children expression. It was possible to conclude that this listening presupposes an availability for the other's gesture, for collective constructions and the knowledge of the childhood cultures.

Keywords: Listening to children. Children's cultures. Musical learning.

1. As crianças como atores sociais

As crianças têm maneiras próprias de apreender o mundo e se inserir na cultura, na qual atuam ativa e criativamente. Os estudos da sociologia da infância vêm colaborando para a ampliação desta perspectiva, reconhecendo as crianças como atores sociais que fazem parte de uma categoria estrutural da sociedade, a infância (CORSARO, 2011). Assim, vem ocorrendo uma profunda transformação no modo como as crianças são definidas: de um papel passivo - em que devem ser treinadas e educadas para se tornarem adultos colaboradores da sociedade - a um papel ativo, através do qual se apropriam da cultura, transformando-a de maneiras singulares.

A criança passa a ser compreendida não mais a partir de características que ela não tem, mas a partir de suas capacidades e especificidades:

> (...) a criança começa a ser cada vez mais pensada a partir do que ela é, do que ela sabe, do que ela pode, das suas competências, das suas formas de construir cultura, do modo como ela elabora sistemas ideológicos, não necessariamente coincidentes com o dos adultos; faz isso no mundo social em relação aos adultos, nas relações entre

> crianças. Essa é a grande transformação nos últimos, digamos, 25 anos, 35 anos no máximo, no pensamento sobre a infância: a criança é pensada a partir da positividade das suas próprias características (SARMENTO, 2018, p. 6).

Em consonância com a ideia de que as crianças são atores sociais capazes de se apropriar de conhecimentos e recriá-los produzindo suas próprias culturas, podemos inferir que, como sujeitos, essas crianças também têm maneiras próprias de vivenciar e criar seus processos de aprendizagem e de construir conhecimentos.

Como educadoras e educadores de todas as áreas, presentes em tantas instituições educacionais onde as crianças passam grande parte de seu tempo, temos a imensa responsabilidade de criar espaços físicos e subjetivos para que elas possam vivenciar seus processos de aprendizagem de maneira que sejam respeitadas e acolhidas em suas formas de se expressar e compreender o mundo. Também é parte desta responsabilidade reconhecer que o excesso de conteúdos e, por vezes, de estímulos que as instituições oferecem pode ser opressivo e castrador; e ainda compreender e aceitar que os conhecimentos provêm de fontes diversas e não apenas de nossos direcionamentos, proposições ou formalizações didáticas. Temos, portanto, a responsabilidade de oferecer tempo e observar; de deixar que as crianças possam protagonizar seus processos de aprendizagem.b

Dessa forma, o potencializar da aprendizagem musical se dá considerando as singularidades de cada um, compreendendo como a música pode criar espaços de expressão e compreensão do mundo. Esse modo de pensar música, crianças e aprendizagem encontra ressonâncias na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 20 de dezembro de 2017:

> (...) as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. (BRASIL, 2017, p.191)

A fim de colaborar para a reflexão sobre o que significa, de fato, *escutar* crianças em processos de aprendizagem musical, consideraremos que elas se expressam não somente verbalmente, mas por meio de gestos, sons, movimentos e outros modos expressivos, compreendendo a escuta como uma ampliação das formas de percepção destes elementos.

As elaborações deste trabalho constituem um recorte de minha pesquisa de mestrado (em andamento), que se desenvolveu a partir da análise de experiências de processos de aprendizagem musical vivenciados com crianças do Programa de Iniciação Artística (Piá) da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo e com crianças do 3º ano da EE Francisco de

Assis Reys. Em ambos os locais foram exploradas possibilidades de produção de conhecimento musical em processos construídos conjuntamente com as crianças.

Os pontos aqui elencados como constituintes desta escuta foram configurados a partir das experiências com as crianças em interlocução com os autores apresentados na discussão abaixo. Privilegiaremos, neste artigo, parte da revisão bibliográfica norteadora da pesquisa apoiando-nos em ideias de diferentes autores que têm em comum uma percepção das crianças como sujeitos, sendo eles Paulo Freire, Adriana Friedmann, Manuel Jacinto Sarmento, Willian Corsaro, Márcia Strazzacappa, Carl Rogers e Teca Alencar de Brito.

2. Sobre a escuta

A escuta à qual me refiro neste texto não se restringe ao ato de ouvir (recepção de ondas sonoras, processamento e compreensão do som emitido), mas a uma ampliação da percepção dos educadores musicais com relação às crianças e suas ações. Ela abrange disponibilidade para as ideias do outro, para as construções coletivas, o conhecimento das culturas da infância e do fazer musical nas diferentes infâncias. Constitui, ainda, um reconhecimento de que cada criança tem muito a expressar e a ensinar, tem seus próprios pontos de vista e vivencia sua aprendizagem de modo singular e compartilhado com as outras crianças. Como afirma Freire, essa escuta se refere a uma disponibilidade:

> Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE, 1996, p.45).

Essa *escuta* que me permite perceber o outro e a maneira como ele aprende é uma ferramenta essencial para o que Carl Rogers, psicólogo e educador estadunidense, chamou de aprendizagem significativa (ZIMRING, 2010). Os processos de aprendizagem significativa envolvem aspectos que combinam o lógico, o intuitivo, os sentimentos, o intelecto, a construção de conceitos, ou seja, a experiência como um todo, integrando diversas capacidades na busca pela compreensão de algo novo. Partindo das necessidades e interesses do aprendiz, as experiências podem ser imbuídas de significado.

Esta aprendizagem, advinda das necessidades de cada um, permeia nossas relações com o mundo uma vez que a todo momento estamos aprendendo e experimentando novas situações. Portanto, a maior parte do tempo aprendemos sem sermos ensinados. Partimos de nossas observações, pontos de vista, comparações, tentativas, erros, acertos e experiências diversas que podemos ter com determinado “objeto” a ser apreendido e com as experiências do

outro. A construção dos nossos próprios e mais variados processos de aprendizagem é uma constante em nossas vidas e pode habitar cada ação de nosso cotidiano.

Dessa forma, podemos observar que a aprendizagem significativa ou significante se relaciona muito mais com a maneira como cada indivíduo constrói sua aprendizagem e com o significado que ele atribui ao processo que vive, do que com os processos de ensino aos quais ele é submetido formalmente. As metodologias de ensino têm grande influência no aprendizado de determinados conteúdos, porém não garantem que o aprendizado aconteça de fato.

A aprendizagem significativa pode ser potencializada quando o educador responsável pelo processo se propõe a observar e compreender as necessidades e interesses da criança nele envolvida, ou seja, quando apresenta esta *escuta* da qual estamos falando.

A fim de organizar essa ideia de escuta, destaquei alguns pontos que podem constituí-la, sendo eles os seguintes:

Os fazeres musicais das crianças

O primeiro ponto constituinte desta escuta é observar as diferentes relações que as crianças podem estabelecer com a música e as diversas maneiras como elas podem aprendê-la, uma vez que compreender o que significa para as crianças fazer música é crucial para que possamos colaborar com seus processos de aprendizagem musical.

> As crianças também são capturadas por ideias de música. À interação com o ambiente sonoro – ouvindo os sons do entorno, produzindo sons vocais, corporais e com materiais diversos –, se agrega o contato com produtos musicais estabilizados segundo os modelos da cultura em questão. E no curso da infância emergem – ou podem emergir – experiências de ordens diversas: da vivência intuitiva, do contato direto com o fenômeno do som, da produção experimental, à aprendizagem sistematizada e ao reconhecimento e reprodução de modelos musicais. (BRITO, 2007, p. 68)

No entanto, muitos espaços destinados à formação musical trazem como premissa a repetição de modelos e o desenvolvimento de conteúdos que elegem, de forma geral, a música tonal tradicional como único caminho a ser percorrido pelo aprendiz, desconsiderando a diversidade de conceitos e expressões musicais de outras formas de música, de outras culturas e também das próprias crianças.

Compreender o que a criança entende por música e suas maneiras próprias de produzi-la pode nos possibilitar a descoberta de caminhos pelos quais podemos incitá-la em seu desenvolvimento musical, de forma a ampliar sua própria visão de música, estimulando-a em seu próprio jogo musical. Ampliando nosso conceito de música e nossa visão acerca das

possibilidades do fazer musical, compreendemos que as expressões sonoras das crianças devem ser consideradas como fazer musical genuíno (que se utiliza do gesto sonoro para a expressão de sentimentos, pensamentos e ideias, inclusive ideias sonoras) passando a respeitar e considerar suas produções, auxiliando-as no ganho de complexidade de seus processos de aprendizagem musical.

Presença, risco e incerteza

Essa *presença* está relacionada a uma "inteireza" do educador, proveniente de sua disponibilidade corporal, mental e emocional para as experiências, engajando-se em vivenciar os processos *com* as crianças e não apenas pensar em atividades *para* elas. Significa estar *inteiro* e *presente* em uma aula de música para fazer música com as crianças, tanto em processos de criação musical como de interpretação, apreciação e pesquisas sonoras. Para Adriana Friedmann, pesquisadora da infância, a escuta das crianças pelos educadores se faz com essa presença:

> E o que significa ouvir, escutar as crianças? Podemos ouvir e não escutar. Escutar tem a ver com estar presente, conter a tendência que nós, adultos, temos de querer entender; e ter a coragem de entrar por inteiro no universo das crianças a partir das nossas impressões, sensações e percepções. (FRIEDMANN, 2015, p. 40).

Mas estes processos de criação conjunta são permeados pela incerteza e pelo risco, na medida em que nos obrigam a sair de um lugar de conforto, da segurança de um planejamento, para um terreno desconhecido: lugares que podem apresentar o "caos", a dúvida, o inesperado, o novo. Quando nos lançamos à construção conjunta de um processo, não temos todos os passos definidos, pelo contrário: experimentamos e construímos por meio dessa escuta durante todo processo vivido. Não quero com isso dizer que planejamentos não devem ser feitos, mas que eles podem ser construídos de maneira a fazer sentido para o grupo que o vivencia e que possa apresentar abertura para ser constantemente reinventado e redirecionado pelas experiências e necessidades que vão surgindo durante sua execução.

Compreensão do brincar como linguagem e forma de ocupação do mundo

Compreender o brincar como linguagem implica em valorizar as brincadeiras que as crianças trazem e pelas quais tanto se interessam, observando quais ideias e sentimentos estão expressando e propondo por meio delas, a fim de tê-las como possíveis guias na construção do conhecimento.

É essencial que nós educadores possamos compreender o brincar como uma potente linguagem por meio da qual as crianças representam, apreendem e modificam o mundo e nele se expressam. Ele se constitui pela observação, imitação, recriação, criação e expressão de elementos diversos, através dos quais as crianças dão sentido ao mundo ao mesmo tempo em que são por ele transformadas.

> O brincar, assim como a arte, o movimento, a expressão plástica, verbal e musical, pode ser considerado como uma linguagem, através da qual as crianças se comunicam, entre si e com os adultos. O brincar é um sistema de signos que representa, de forma inconsciente, a vida real, sob o olhar daquele que brinca (o jogo simbólico, por exemplo); o brinquedo ou os objetos utilizados no jogo, representam uma ponte, um meio de comunicação, a partir do qual designa-se uma realidade mais complexa. (FRIEDMANN, 2014, p.95).

Não me refiro aqui a um brincar das atividades propostas pelos adultos, mas ao brincar espontâneo das crianças, a criação constante que se dá nas relações com o próprio corpo, os objetos, o espaço, os sons, as narrativas... O brincar livre, marcado pela espontaneidade e como forma de ocupação do mundo.

O fazer musical, deste modo, se constitui de ações próprias do brincar das crianças: descobrir sons, criar sonoridades e composições[1], explorar objetos e instrumentos musicais, entre tantas outras ações. Dessa forma, é nossa função como educadores potencializar a descoberta e as possibilidades da música como uma linguagem permeada pelo brincar por meio da qual as crianças estabelecem relações com o mundo.

Escuta do corpo das crianças

Lançar um olhar sobre o corpo das crianças, principalmente na escola, é algo de extrema urgência em nossos contextos educacionais onde as crianças estão permanecendo, cada vez mais cedo, cada vez mais tempo, fazendo atividades geralmente sentadas e tendo pouquíssimo tempo para vivenciar as inúmeras possibilidades de seus corpos na compreensão de si e do mundo. Ao que ainda se acrescenta, para muitas crianças, o tempo passado com aparelhos eletrônicos.

> O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. No entanto, há um preconceito contra o movimento. (STRAZZACAPPA, 2001, p.69).

Este preconceito ao qual a autora se refere relaciona-se a uma confusão equivocada entre movimento e “descontrole” ou indisciplina. Muitas escolas ainda buscam formatar corpos

obedientes, que devem permanecer sentados ou imóveis durante grande parte do tempo em que lá estiverem, ou que devem se locomover em filas e em silêncio. Sempre sob controle.

Quantas vezes "estagnamos" movimentos das crianças como pular, correr, entre outros tantos gestos, em prol da "ordem" e do controle? Muitas vezes já estive com um grupo de crianças sentadas em roda e uma delas continuava se movimentando, andando, em pé ou sentada de maneira diferente das outras. Isso, a meu ver, não deve ser um problema. É possível observar, em muitos casos, que essa criança aparentemente dispersa e alheia à atividade está participando à sua maneira e captando informações e intenções.

E estes gestos e movimentos que emergem em seus corpos, mesmo que escapem de nossos planejamentos, podem se tornar uma nova proposta de experimentação a ser lançada para o grupo como um todo, lembrando, ainda, que movimento é som e som é movimento. Este olhar e a compreensão dos gestos das crianças podem colaborar para que elas mantenham a conexão com o próprio corpo, percebendo suas necessidades e possibilidades e ainda para que experimentem linguagens das culturas nas quais se inserem. Como afirma Sayão:

> Do ponto de vista das crianças, a privação do movimento, de fato, constitui-se em um problema não somente porque reduz a autonomia que poderiam conquistar através dele, mas porque tal restrição limita a capacidade e a possibilidade de experimentar com o corpo gestos, movimentos e linguagens próprias da cultura onde estão inseridos/as. (2005, p.241).

O fazer musical exige essa conexão corporal. A percepção e exploração das diversas possibilidades colaboram para a integridade do fazer musical que não separa corpo e mente, mas se potencializa com essa conexão.

3. Considerações Finais

É possível concluir que, partindo dessa escuta, os processos se criam de forma conjunta e o educador tem por função lançar disparadores de processos, criar ambientes, problematizar e orientar os educandos segundo as necessidades e interesses percebidos pela *escuta* desse educador que abraça as incertezas dos caminhos da aprendizagem e se abre para as possibilidades criativas advindas das relações entre pessoas.

Assim, torna-se possível transformar os espaços de educação musical em locais para se fazer música *com* as crianças e não apenas desenvolver atividades musicais *para* elas. Apoiá-las e desafiá-las perceptivamente para que criem seus próprios pensamentos e fazeres musicais, tendendo a desencadear processos de aprendizagem significativos, fomentando o pensamento crítico e a ação criativa e interativa.

Como conclusão parcial de minha pesquisa de mestrado em andamento, foi possível compreender que essa escuta se dá por meio da compreensão dos fazeres musicais das crianças, pela postura dos educadores assumindo a necessidade da presença, do risco e da incerteza nos caminhos de construção da aprendizagem musical das crianças, pela compreensão do brincar como linguagem e forma de ocupação no mundo e pela escuta do corpo das crianças. Outros elementos ainda estão em desenvolvimento, como a autoescuta do educador e as interações com e entre crianças.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf > Acesso em: maio de 2018.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento*: novas estratégias de comunicação. Tese de doutorado. PUC/SP, São Paulo, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. *O universo simbólico da criança:* olhares sensíveis para a infância. São Paulo: NEPSID, 2014. Disponível em: <http://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana_Friedmann_O_Universo_Simbolico_da_Crianca.pdf> Acesso em 29/03/19.

_____O olhar antropológico por dentro da infância*:* adentrando nas casinhas das crianças. In: MEIRELLES, Renata (org.). *Território do brincar*: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf> Acesso em 27/03/19.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Retrato em positivo. In: FRIEDMANN, Adriana e ROMEU, Gabriela (org.). *Quem está na escuta?* Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. Entrevista Manuel Jacinto Sarmento. [s.l.]: Bluncher, 2018. Disponível em: <https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/quem-esta-na-escuta-dialogos-reflexoes-e-trocas-de-especialistas-que-dao-vez-e-voz-as-criancas-1461/educacao-e-licenciatura-113> Acesso em 21/03/2019.

SAYÃO, Déborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil:* um estudo de professores em creche. 273f. Tese de doutorado. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

ZIMRING, Fred. *Carl Rogers.* Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Notas

[1] Refiro-me à composição no sentido de um procedimento construtivo e não no sentido de uma “obra acabada”.