

## AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A APREENSÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Daniel Bortolotti Calipo<sup>1</sup>

A educação infantil nos apresenta uma pluralidade de conhecimentos humanos capazes de desenvolver tanto os adultos educadores como as crianças de forma integral. A música, como um destes conhecimentos, possibilita um devir sem separação entre razão e emoção, tanto das crianças como de seus educadores. As atividades musicais propostas neste contexto educativo devem entrelaçar, portanto, a objetividade conceitual da música aos infindáveis significados de seus executantes. A criança e seu educador incorporam os sons, os ritmos, tonalidades subjetivamente, atribuindo a estes conceitos musicais, valores e entendimentos que lhes são pessoais, porém todos com uma só intenção: experimentar coletivamente a viagem musical pelo imaginário da criança.

Chamo de objetividade musical alguns conceitos explorados, legitimados e difundidos pela história da música ocidental, tais como harmonia, melodia e ritmo, dentro da esfera da música tonal e, mais especificamente, do cancionário infantil e da música popular brasileira. Não quero com isso restringir a matéria da música a estes conceitos, mas apenas situar meus limites de entendimento musical.

Entretanto, o que vem conduzindo os currículos da primeira infância e posteriormente os primeiros anos do ensino fundamental são perspectivas pedagógicas tradicionais que visam trabalhar os diferentes conhecimentos humanos de forma separada e isolada, fragmentando o conhecimento. A música dentro desta concepção é vista como algo pronto e acabado, que somente deve ser transmitida à criança como um produto a ser aprendido e reproduzido. As crianças são obrigadas a experimentar atividades musicais estritamente conceituais e objetivas, com conteúdos pré-estabelecidos em cartilhas que esperam resultados predeterminados e descartam quaisquer sentimentos inesperados e significações do próprio executante, causando, com isso, limitações no alcance de novos horizontes à navegação no mar da música.

Mas continuamos apenas cantando canções que já vêm prontas, tocando os instrumentos única e exclusivamente de acordo com as indicações prévias do professor, batendo o pulso, o ritmo, etc. quase sempre excluindo a interação com a linguagem musical, que se dá pela exploração, pela pesquisa e criação, pela integração de subjetivo e objetivo, de sujeito e objeto [...] (BRITO, 2003, p. 52).

E no que podemos ser diferentes em nossas práticas musicais no contexto da educação infantil?

Primeiro temos que nos distanciar do uso da música para outros fins, como por exemplo, marcação da rotina escolar, alfabetização, controle e ordem das crianças ou tão somente para o complemento de conteúdos do currículo pedagógico. (BRITO, 2003). Há, contudo, uma possibilidade de relação da música para com as outras linguagens, relação esta capaz de potencializar as expressões artísticas das crianças e suas experiências com os diferentes conhecimentos.

Em perspectivas pedagógicas sócio-construtivistas, que consideram a educação infantil como o lugar privilegiado das interações simbólicas entre as linguagens infantis, no qual a criança é o sujeito protagonista das ações educativas e da construção do conhecimento, a música pode ser incorporada como a manifestação de ser do sujeito no mundo, sendo por sua vez

---

<sup>1</sup> Daniel B. Calipo é graduado em Pedagogia pela Unicamp, músico-compositor autodidata, produtor e educador musical. Trabalha na Prefeitura de Campinas como professor da educação infantil e formador de professores e monitores. E-mail: [daniccalipo@yahoo.com.br](mailto:daniccalipo@yahoo.com.br).

também uma linguagem que potencializa essas ações, justamente por estar imbricada em relações entre as subjetividades das crianças e a realidade que as envolvem. Neste viés, este processo de construção do conhecimento passa a ser sensível-criativo.

A criatividade parece emergir de múltiplas experiências, juntamente com um desenvolvimento estimulado de recursos pessoais, incluindo um senso de liberdade para aventurar-se além do conhecido. (EDWARDS, 1999, p. 87).

A partir daí, nosso pensamento musical pode se expandir aos pressupostos da linguagem em seu sentido filosófico, cabendo-nos atribuir uma profunda correlação do músico ao seu contexto de expressão. Os atributos e significados da música imbricam-se às situações sócio-educativas vividas pelas crianças, deslocando a ênfase do objeto para o sujeito, ou seja, da música para o seu executante, este que, dentro de seu mundo de relações, predica sua musicalidade.

Em outras palavras, como já dito, a música como uma linguagem do conhecimento infantil não pode ser trabalhada com as crianças de forma isolada, tem de estar integrada às outras linguagens infantis. Pois para a criança, a construção do conhecimento é fruto de um profundo diálogo entre a literatura, o jogo, a música, o teatro, a dança, enfim as cem linguagens da criança. (EDWARDS, 1999).

E como se dá esta construção?

As crianças não aprendem música por atividades rítmicas repetitivas ou por inculcar modelos e padrões estéticos musicais pré-determinados. Ao contrário, elas começam a perceber a musicalidade nas brincadeiras de faz de conta, em seus jogos de roda preferidos, quando percebem a música como um potencial criativo de expressão e movimento para integrar corpo, (razão e emoção). A forma de explorar e organizar musicalmente o conteúdo da educação infantil possibilita uma apreensão e percepção do real esteticamente integrada. "... o sensível e o inteligível estão necessariamente integrados". (BRAIT, 2013).

A brincadeira de faz de conta, se não a fantasia é o resultado da criatividade das crianças em combinar elementos da realidade com elementos da subjetividade. É para criança o principal recurso para o aprendizado musical (SCHROEDER & SCHROEDER, 2011).

As crianças, como seres humanos sociais, aprendem os conhecimentos culturais e as regras de sua sociedade vivenciando experiências lúdicas, tanto fora da escola como nos espaços formais de educação. Por meio da imaginação são capazes de recriar fragmentos realísticos dentro das suas brincadeiras, representando os papéis dos atores sociais com os quais interagem cotidianamente, expressando seus sentimentos e pensamentos, criando um movimento lúdico-fantástico capaz de promover um conhecimento potencialmente criativo e significativo da realidade.

Sendo assim, também não é a criatividade um compartimento isolado do ser humano que brota do nada, em qualquer hora, sem algum propósito. Para sermos criativos precisamos estar integrados com as experiências acumuladas da cultura, conhecimentos outrora construídos, outras fantasias e recordações para potencializarmos nossa capacidade de ação no mundo, em busca de conhecê-lo. (VYGOTSKY, 1987).

Para tanto, faz-se necessário que o educador proporcione atividades musicais dentro de contextos educativos integrados por diferentes linguagens infantis, de modo que as crianças possam tecer uma ligação entre, por exemplo, tocar um instrumento e se sentir uma princesa, ou cantar uma canção sendo um pirata de "verdade", ou ainda compor uma nova canção a partir de uma história da literatura infantil que, por exemplo, tenha marcado a turma. A criança vai se interessar e construir um conhecimento musical quando ela significar esta música dentro de um contexto educativo-social criado por ela mesma para apreender a realidade circundante. A criança é um ser ávido por conhecer!

Deste modo, criatividade passa a ser um instrumento-chave para o aprendizado musical infantil. As crianças não são criativas por um dom especial da natureza. A criatividade da criança dependerá do quanto ela irá saborear de um substrato cultural existente, social ou particular, proposto pelo educador em cumplicidade com a criança e, das relações de aprendizagem que ela conseguir fazer, a partir de sua subjetividade para com este substrato. “Por isso, a conclusão pedagógica sobre a necessidade de ampliar a experiência da criança se queremos proporcionar a elas base suficientemente sólida para sua atividade criativa.” (VYGOTSKY, 1978, p. 18. tradução nossa).

Por fim, cabe aos educadores remar ao encontro de novas experiências musicais, cênicas, plásticas, científicas etc, a fim de ampliar seu repertório cultural e transbordá-lo às crianças. Isso proporcionará aos atores da educação infantil possibilidades de relações criativas entre estas diferentes experiências de aprendizados significativos, do nosso vasto mundo do conhecimento.

### **Um norte metodológico aos cursos de formação.**

Quando iniciei os cursos de formação em educação musical pela Secretaria de Educação do município de Campinas, entre os anos de 2012 a 2015, considerei, para propor uma metodologia diferenciada ao desenvolvimento da temática em questão, todo meu conhecimento em educação musical construído, a tempo, dentro de um processo pessoal de amadurecimento teórico, coletivo e inacabável. Busquei aprofundar uma didática que referendasse a homologia dos processos: aproximar os educadores de uma forma de construção do conhecimento musical que fosse, na prática, parecido ao que eles poderiam tecer, junto das suas crianças, na aventura do desvendar da música.

Se me pegasse preso a uma teoria tradicional do conhecimento, ao contrário do que tentei caracterizar também nesta introdução como uma possível pedagogia sócio-construtivista à educação musical, promoveria práticas formativas isentas de diálogos na arquitetura do conhecimento, uma vez que este se encontraria pronto e acabado, apenas esperando ser transmitido do professor para o aluno. Estabelecer-se-ia assim, uma relação hierárquica de quem “ensina” sobre quem “aprende”. (FREIRE, 1996). Obtendo como processo e produto desta formação uma contínua repetição tanto das formas, como também dos conteúdos, já existentes sobre a educação musical. Dificilmente poderíamos encontrar uma relação de aprendizagem criativa, na qual os conhecimentos construídos não fossem significativamente situados e identificados pelos próprios sujeitos da formação. A ideia de um sujeito situado em seu contexto de relação sócio-educativa impede a realização de uma ação formativa que desconsidere o outro como fonte do conhecimento. Sendo este *outro* os próprios educadores em formação, as crianças do ato educativo e o formador:

“A proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu-para-si, condição de formação de identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido.”

“Essa noção de sujeito implica, nesses termos, pensar o contexto complexo em que se age, implica considerar tanto o princípio dialógico, – que segue a direção do interdiscurso, constitutivo do discurso, mas não se esgota aí – como os elementos sociais, históricos etc, que formam o contexto mais amplo do agir, sempre interativo”. (BRAIT, 2014, p. 22 e 23).

Estabelece aqui, para estas definições, que a música é uma linguagem latente do conhecimento humano, com potencialidade de emergir a realidade de cada um de nós; capaz de compor, junto a outras linguagens, um rol de manifestações artísticas para o ser e estar dos sujeitos no mundo. Quando nos encontramos musicalmente dentro de uma perspectiva do inacabado, compreendemos que as formas e conteúdos sobre a matéria musical não são verdades imutáveis. Permitir-se-á aos atores da educação musical conceber novos olhares e valores de interpretação para uma ideia rítmica, ou frase melódica, por exemplo, e com isso, atribuir, a tais formas e conteúdos uma matéria musical passível de resignificação e transformação. E isto se dá tanto na subjetividade de cada um, como também nas reflexões dos discursos coletivos, entre os pares formativos. Neste caso, a criança passa a ser o par formativo do educador, assim como este o é para as crianças e, por demais dizer as crianças com elas mesmas e os educadores entre eles.

Estabelece-se uma profunda tentativa dialógica entre estes diferentes atores destas relações horizontais de aprendizagem, a fim de se chegar a uma síntese, mesmo que momentânea, sobre o que nos possa representar como conhecido, num dado ponto da história. Não há uma pretensão por um acabamento do conteúdo a ser desvendado. Tanto o educador como as crianças se tornam cúmplices do processo de construção de um conhecimento, portanto, criativo, significado, identificado, situado, coletivo e inacabado. Partimos todos para um caminho estético inimaginável, mútuos sujeitos do ato educativo.

Essa síntese momentânea precisa ser registrada para que se efetive como um marco na história do conhecimento encontrado. O fazer deste registro é parte constituinte da busca do que se quer conhecer, ao contrário de mera formalização ou prova do apreendido. A forma do registro cabe ao que se quer encontrar, na intenção final do diálogo e, assim como este não se restringe à linguagem escrita ou oral, ainda mais para o campo da música, evade ao não-verbal, às formas sonoras e musicais da conversa.

Para, além disso, criamos a certeza de que este educador musical dialético está, por fim, viajando em uma contínua corrente marítima de formações, por estar sempre preso no ato educativo se relacionando com outrem. Do seu encontro dialógico verdadeiro com seus pares depende seu levante ao conhecimento e a visão do norte à sua navegação, no mar da música.

## Referências

EDWARDS, C. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância; trad. Dayse Batista. – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

BRITO, Teça Alencar. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

DEWEY, J. **A arte como experiência**. trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

VYGOTSKY, L. S. *La imaginacion y el arte em la infancia*. Madrid, Espanha: Akal, 1982. Capítulo I, II e III – Arte e Imaginacion – p. 7 a 38.

REGTMAN, D. C. **Música transpessoal**: Uma cartografia Holística da Arte, da Ciência e do Misticismo. São Paulo: Cultrix, 1989.

CHEDEIAK, A. **Harmonia & Improvisação**. Petrópolis, RJ Editora Vozes.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

SCHROEDER, S.; SCHROEDER, J. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. **Revista da Abem**, Londrina, v. 19, n. 26, 2011, p. 105-118, jul./dez. 2011.

PRADO, G.; SOLIGO, R. (Org.). **Escrever é Fazer História**: revelações, subversões, superações. São Paulo: Alínea, 2007.

BOTÍA, A. “¿*De nobis ipsis silemus?*”: Epistemología de La investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, 2002.