

# REPERTÓRIO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MÚSICA PARA CRIANÇAS?

*Musical repertoire in early childhood education: music for children?*

*Repertorio musical en la educación infantil: ¿música para niños?*

JÉSSICA MAMI MAKINO

*Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto*  
jmakino@usp.br

**Resumo:** Este trabalho é uma reflexão sobre o repertório musical a ser desenvolvido em sala de aula e uma análise das relações existentes entre o consumo de mercadorias e o consumo musical, descrevendo comportamentos de adultos e crianças, encontrando conexões entre seus gostos por produtos e por músicas comuns aos dois universos etários. O objetivo deste trabalho, então, é provocar professores à reflexão acerca da escolha do repertório musical destinado às crianças. Para isso, utilizamos categorias criadas pela filósofa Lydia Goehr para analisar um momento histórico para a produção musical, no qual se questiona a função da composição que, por uma linha, é a vanguarda da técnica musical do século XX e que, por outra, é ferramenta de exercício político e de desenvolvimento do pensamento estético-crítico. Essas duas linhas são lidas neste trabalho no contexto do repertório desenvolvido na aula de música realizada na educação infantil, valendo-se de referenciais teóricos como Paulo Freire, Maria Rita Kehl, Oliver Sacks, Gisela Wajskop, entre outros, para amparar a reflexão.

**Palavras-chave:** Repertório musical. Infantilização. Adultização.

**Abstract:** This work is a reflection on the musical repertoire to be developed in the classroom and an analysis of the existing relations between the consumption of merchandise and the musical consumption, describing behaviors of adults and children, and finding connections between their tastes for merchandise and for music common to both age groups. The objective of this work, then, is to motivate teachers to reflect on the choice of musical repertoire for children. For that, we use categories created by the philosopher Lydia Goehr to analyze a historical instance for musical production, in which the function of composition is questioned. By one line of thought, that function is the vanguard of the musical technique of the twentieth century and, by another, is a tool for political exercise and development of aesthetic-critical thought. These two lines are read in this work in the context of the repertoire developed in the music classroom held in Early Childhood Education, using theoretical references such as Paulo Freire, Maria Rita Kehl, Oliver Sacks, Gisela Wajskop among others, to support the reflection.

**Keywords:** Musical repertoire. Infantilization. Adultization.

**Resumen:** Este trabajo es una reflexión sobre el repertorio musical a desarrollar en el aula y un análisis de las relaciones existentes entre el consumo de productos y el consumo musical, describiendo el comportamiento de adultos y niños, encontrando conexiones entre sus gustos por los productos y la música comunes a ambos grupos de edad. El objetivo de este trabajo, entonces, es motivar a los profesores a reflexionar sobre la elección del repertorio musical para los niños. Para ello, utilizamos las categorías creadas por la filósofa Lydia Goehr para analizar un momento histórico de la producción musical, en la que se cuestiona la función de la composición, que, por una parte, es la vanguardia de la técnica musical del siglo XX y, por otra, es una herramienta para el ejercicio político y el desarrollo del pensamiento estético-crítico. Estas dos líneas se leen en esta obra en el contexto del repertorio desarrollado en la clase de música que se imparte en la Educación Infantil, utilizando referencias teóricas como Paulo Freire, Maria Rita Kehl, Oliver Sacks, Gisela Wajskop entre otros, para apoyar la reflexión.

**Palabras clave:** Repertorio musical. Infantilización. Adultización.

## INTRODUÇÃO

Quando tratamos do ensino de música na educação infantil costumamos trazer ao foco da discussão a importância ou não do ensino de música para crianças pequenas. Embora ainda seja uma questão presente nas escolas, EMEIs e creches, trata-se de um tema amplamente debatido, sendo um assunto que já conta com publicações diversas que defendem a importância do trabalho musical na primeira infância. Das oficiais, podemos destacar as produzidas pelo Ministério da Educação, como o *Referencial curricular nacional da educação infantil* (Brasil, 1998) e as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (2010); pelas secretarias municipais de Educação, os documentos da cidade de São Paulo *Orientações curriculares* (São Paulo, 2007) e o caderno *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo* (São Paulo, 2006). Dentre os não oficiais, podemos citar os produzidos pelos autores Martins, Picosque e Guerra (1998), Maffioletti (2001), Brito (2003), Diniz e Del Ben (2006), Ilari e Broock (2013), Rosset, Rizzi e Webster (2017), por exemplo, que discorrem sobre a importância do fazer musical na idade pré-escolar, além de descreverem experiências sobre esse fazer.

Apesar de ser a questão central da educação musical infantil porque é o tema que coloca a música nos espaços educacionais, há outros igualmente importantes que são menos polêmicos e menos discutidos. Dentre eles estão as questões ligadas a repertório: o que trabalhar com a criança pequena? Quais seriam os critérios de escolha? Como chegar a esse repertório? Tendo em vista essas questões, o objetivo deste texto é provocar o professor a refletir acerca das escolhas musicais para a composição do repertório trabalhado nas escolas de educação infantil.

O ambiente e a comunidade escolar por diversas vezes nos trazem informações sobre como podemos ensinar o que os alunos gostariam ou precisariam aprender. Temos Paulo Freire (2005), em *Pedagogia do oprimido*, nos ensinando a olhar o aluno como um indivíduo com história, gostos, repertório, saberes que precisam ser respeitados para que possam aprender os saberes necessários para a vida em sociedade, para a produção dentro de um coletivo. Esse olhar se aplica ao método de letramento desenvolvido pelo autor ao longo de sua vida e traz na expressão “tema gerador” o elemento motriz do aprendizado, aquele que emerge do saber e da curiosidade do educando e que o faz desejar pesquisar e aprender (Freire, 2005, p. 100-115).

Em música, os professores sofrem com as angústias de não reconhecerem no educando o repertório de onde poderá nascer o projeto do trabalho. Por vezes, o repertório que interessa a eles é muito diferente daquele apreciado pelo professor especialista, geralmente formado em conservatório cujo repertório estudado é centralizado no clássico europeu. Embora esse seja o perfil de grande parte dos professores-músicos, há os que não têm formação musical, mas, mesmo assim, preferem as composições europeias ao trabalharem música na escola. Isso se daria por nossa tradição de colônia europeia? Talvez sim, mas há argumentos mais recentes para reforçar essa preferência.

No início da década de 1990 houve a publicação de artigos científicos que diziam que estudantes universitários mostraram considerável desenvolvimento cognitivo quando expostos à música de Wolfgang Amadeus Mozart.<sup>1</sup> A partir disso, houve uma procura desenfreada por gravações de músicas que fossem de Mozart ou ligadas a Mozart de alguma maneira. As coleções *Classics for babies*, *Mozart for babies*, *The Mozart effect music for babies*, *Baby Einstein*, *Baby Mozart* foram e continuam sendo muito compradas por pais que gostariam que seus filhos pudessem ter melhores condições de trabalho e de vida com um desempenho intelectual potencializado por gravações das obras de Mozart que nem sempre são musicalmente interessantes.

A partir da ideia de que Mozart é bom, a obra do compositor barroco Johann Sebastian Bach e qualquer outro tipo de música tocada por orquestra (trilha sonora de cinema, MPB, boleros, tangos, entre outros) passaram a ser alvo da indústria cultural que os vende como poções milagrosas que farão os bebês se transformarem em sucessores de Mozart e Bach, bons matemáticos, profissionais de altíssimo desempenho. Formou-se, no senso comum, a convicção de que a música europeia dos períodos Barroco e Clássico, e qualquer outra que possa de alguma forma estar relacionada a ela, por si só, produz gênios, quando, na verdade, isso ainda é um assunto controverso no meio científico.

Nas pesquisas musicais há estudos que apontam a melhora considerável do desempenho cognitivo da criança, da sua habilidade de se relacionar com as pessoas a sua volta, do desenvolvimento da linguagem verbal, do domínio do corpo, como é descrito na experiência alemã por Bastian (2009) e na japonesa por Suzuki (1983). Contudo, nas duas experiências citadas, a escuta musical nunca é passiva e sim, ativa; ela precisa ter seus sentidos (estético, formal, discursivo, emocional, entre outros) percebidos para que alcance o ouvinte. Em Bastian e em Suzuki a escuta ativa se dá pela correspondência corporal, verbal, escrita, desenhada ou tocada daquilo que se ouviu, e mais, para que haja desenvolvimento musical, cognitivo, social, verbal, entre outras habilidades humanas, os autores mostram que o estudante precisa interpretar no seu instrumento (voz, corpo, violino, piano, flauta, xilofone, entre outros) aquilo que escutou para que possa ter repertório para suas composições/leituras de mundo. Ou seja, além do trabalho com repertório, são imprescindíveis a prática e a criação sonora para que haja real usufruto da linguagem musical. Daí a importância de a aula de música na escola não ser utilizada como pano de fundo de outra atividade.

Voltando às questões iniciais sobre qual repertório valer-se nas aulas de música, como escolher e como chegar a ele, podemos acrescentar: entre o repertório que o professor de música aprendeu que era bom no conservatório e o que o senso comum diz que é bom para a criança (como o *Baby Einstein*), entre o que o professor não especialista acredita que pode ser bom para a criança e o que a criança traz de casa, qual (ou quais) seria o mais adequado para ser desenvolvido na escola?

---

<sup>1</sup> Conferir artigo na revista *Scientific American Brasil* (Fato..., 2020).

## TOMANDO EMPRESTADAS CATEGORIAS DA MUSICOLOGIA

Para contribuir com a reflexão neste trabalho, tomamos emprestada a pesquisa da esteta Lydia Goehr (1994) para estudar o professor e a escolha de repertório. Partimos, então, do artigo “Música política e as políticas da música”,<sup>2</sup> em que ela analisa a música e suas funções em um episódio vivido pelo compositor Hanns Eisler, alemão comunista naturalizado americano.

Eisler foi perseguido pela censura americana no fim da década de 1940, período conhecido como macarthismo, uma época de caçada a jornalistas e artistas que demonstrassem em seus trabalhos qualquer tendência socialista ou comunista. O compositor foi diversas vezes questionado sobre a natureza política de músicas que tinham títulos suspeitos como *Red front*, *Casamento vermelho*, ou *O aborto é ilegal*. Em resposta, o compositor sempre se esquivava da censura alegando que fazia somente a música, pois era apenas um compositor e não podia ser responsável pela letra (Goehr, 1994, p. 99).

Essa era uma defesa sagaz, pois ao conhecer a sua biografia fica difícil acreditar que tal argumento fosse real. Eisler trabalhou para Bertolt Brecht (que era marxista) e fez parte de vários grupos políticos, compondo hinos e músicas engajadas. Para ele, política e música eram inseparáveis, e esta não poderia ser composta como vinha sendo feito por compositores de vanguarda, como Arnold Schoenberg, inacessível, especializada, elitizada, incompreensível para as massas. Para Eisler “uma música que perde seu senso de comunidade perde a si mesma: a música é composta pelo povo para o povo” (Eisler, 1978 *apud* Goehr, 1994, p. 99, tradução nossa).

Para Eisler, a música tinha a função de educar politicamente as massas por meio de um trabalho elaborado, porém compreensível aos ouvidos pouco treinados de quem não frequentou a academia de música. Para ouvintes de alto nível técnico, por sua vez, a música de pesquisa feita por Schoenberg mexe com a razão e rompe com padrões estéticos e essa, naturalmente, não seria compreensível para todos porque o seu entendimento necessitaria de um repertório técnico-musical pouco presente na vida cotidiana das massas.

A partir dessas posições, Goehr questiona: que tipo de relação a música deve manter com a sociedade? A música precisa ser politicamente comprometida? Valorizamos os aspectos técnico-musicais de uma peça se ignorarmos aqueles extramusicais, como os aspectos políticos? Diante dessas duas posições, política e apolítica, a autora fala sobre uma resposta crítica que compreende que há aspectos estéticos e políticos na música, mas não acredita que uns excluam os outros, porque “quanto mais a música evita a sociedade, mais a representa” (Adorno, 1976 *apud* Goehr, 1994, p. 107, tradução nossa). Então, acredita que a música deve transitar entre o meio vulgar e politizado de Eisler e o intelectualmente transcendental de Schoenberg, valendo-se do pluralismo.

Transpondo o momento histórico analisado por Goehr para a realidade brasileira dos dias hoje, podemos pensar o repertório musical de educação

<sup>2</sup> No original: “Political music and the politics of music” (tradução nossa).

infantil em duas categorias representadas por professores, que o elegem para ser desenvolvido na sala de aula. Esses tipos foram encontrados e reencontrados ao longo dos 21 anos de trabalho com capacitação musical de docentes. De certo modo são dois perfis que serão descritos em características extremas para que esta discussão seja clara.

### Categoria 1 – repertório extremista

Na primeira categoria estariam os professores extremistas, tanto os que escolhem obras apolíticas ligadas à intelectualidade (A) quanto aqueles que preferem as políticas ligadas ao povo e ao cotidiano (B). Contudo, nessa transposição algumas características precisam ser revistas: no ambiente real é muito difícil encontrar professores que trabalhem com repertório de vanguarda intelectual, principalmente na educação infantil. Nesse sentido, podemos ver nesse grupo aqueles professores que escolherão o repertório porque acreditam que ele tem alta qualidade musical, como os clássicos citados anteriormente, as músicas populares brasileiras, entre outros. Por isso, nomearemos esse perfil de professor como aquele que escolhe:

- A. *repertório “elitizado”*, que, no imaginário da sociedade e dos conservatórios, trata-se do melhor e mais refinado.

Em relação ao grupo B, que seria o do repertório político, optamos por focar suas características relacionadas à cultura popular, à música do cotidiano, dos festejos, dos rituais, das danças, das tradições. Essa opção se deu por considerarmos que músicas da MPB que caberiam no grupo A também têm aspectos políticos (composições de Chico Buarque, Caetano Veloso, entre outros). Como Goehr utiliza-se das categorias para mostrar duas polaridades (apolítico, intelectual, eurocêntrico/político, popularesco, local) tomamos a liberdade de nos focar apenas em alguns aspectos desses extremos para tornar viável a comparação. Nesse sentido, temos o grupo de professores que escolheria o:

- B. *repertório popular*, nacional, composto de cantigas de roda, parlendas, danças, canções de ninar, músicas folclóricas, canções de desafio, modas de viola, todas as que tenham relação com as raízes culturais do local.

Optamos, também, por criar mais um grupo para complementar o quadro de perfis:

- C. *repertório da indústria cultural*. Esse repertório seria escolhido ou porque a criança gosta (por fazer parte de seu ambiente sonoro) ou porque o professor gosta e, por isso, acha que é bom. Nesse grupo caberiam escolhas como as músicas da moda (*Baby shark*, baladas de duplas sertanejas, entre outros) ou aquelas que fazem parte da indústria cultural e têm apelo educativo (*Xuxa*, *Eliana e os dedinhos*, entre outros).

## Categoria 2 – repertório flexível

Para se contrapor à primeira categoria, pensaremos na segunda contendo um aspecto menos extremista e mais flexível. O professor com perfil da segunda categoria escolheria de forma crítica o material musical encontrado no ambiente escolar e também tomaria o mesmo cuidado crítico ao preparar o repertório que é desconhecido aos seus educandos, passeando pelos vários locais musicais (europeus, ou nacionais, ou locais, ou de qualquer outra nação ou lugar), pelos vários tempos musicais (das músicas da Idade Média às pesquisas sonoras do século XXI), sempre se adequando às necessidades de sua turma.

Com o material adaptado de Goehr procuraremos realizar algumas provocações:

Quais aspectos do repertório da categoria flexível/crítica (2) poderiam ser utilizados pelo educador musical brasileiro para refletir sobre o que seu aluno escuta e o que gostaria que ele escutasse? Qual o repertório e a postura que esse educador escolheria para trabalhar com seu aluno: o elitizado (1A) que oferece as músicas de Bach, Mozart (compositores europeus mais populares) e Toquinho e Tom Jobim (compositores brasileiros mais populares) ensinando que a música de massa não tem boa qualidade; o popular, nacional (1B) que defende que a “verdadeira música” é aquela que é desenvolvida na terra natal; ou o da indústria cultural (1C), que, na ânsia de respeitar o seu gosto e o gosto dos outros, repete na escola aquilo que a criança ouve na televisão? Optando pela segunda categoria, como apostar na pluralidade musical? Como se iniciaria a construção desse repertório plural? Pelo gosto do professor ou pelo gosto do aluno?

## UM PONTO DE PARTIDA

Para podermos iniciar a nossa reflexão, pensaremos em uma situação hipotética envolvendo alunos de uma EMEI, de uma creche ou de uma escola de educação infantil. Imaginemos uma aula inicial em que aconteceria o levantamento do que os alunos gostam de escutar. Como esses alunos não são reais, mas prováveis, selecionamos como ponto de partida uma música que foi reconhecida pelos meios de comunicação como “música viral”, ou seja, teve a primeira divulgação feita de modo informal, seguindo o modelo de recomendações “boca a boca”, dos algoritmos do YouTube,<sup>3</sup> Instagram ou Facebook<sup>4</sup> e posteriormente, quando já tinha alcançado certa popularidade, passou a ter a divulgação ampliada pela grande mídia (televisão, rádios, sites de redes oficiais de informação e meios impressos).

A música em questão é a *Dança do quadrado*, que tem a composição de Sharon Acioly, ex-monitora de acampamento da cidade de Porto Seguro, Bahia (Sharon..., 2002-2019). Alguns anos depois, Acioly compôs outra música viral

<sup>3</sup> Site que contém vídeos caseiros ou profissionais disponíveis gratuitamente.

<sup>4</sup> Redes sociais.

que chegou a ser indicada a um prêmio da indústria fonográfica. Em rápida pesquisa no Google Vídeos, foi possível encontrar 54.300 vídeos relacionados a essa música, dentre tutoriais, que são os vídeos produzidos para ensinar o passo da dança, os *memes*, sátiras aos tutoriais da dança, e os *reviews*, vídeos criados para comentar a “viralidade” da música.

Como a maioria dos virais e das músicas de moda, muito se falou dessa música, mas pouco ou quase nada restou de sua fama. Justificamos a escolha da música viral passada e não de outra atual por ser um bom exemplo dos modismos musicais que marcaram o final do século XX e ainda marcam o início do século XXI, por se adequar às músicas que atenderam várias faixas etárias e que podem ser vistas com distanciamento temporal.

Reproduzimos abaixo a parte inicial da letra da música. Recomendamos ao leitor que a escute em qualquer um dos 54.300 vídeos disponíveis.

***Dança do quadrado*** – Sharon Acioly

– *Aí galera!*  
*Tô chegando*  
*Com a dança do quadrado!*  
*Pegue seu quadrado*  
*E quem pisar na linha*  
*Vai pagar prenda, hein?*  
*Vamos juntos!*

*Cada um no seu quadrado! (8x)*

*Eu disse ado-a-ado!*  
*Cada um no seu quadrado!*  
*Ado-a-ado!*  
*Cada um no seu quadrado!*

*Saci no seu quadrado! (4x)*  
*Saci com giratória! (4x)*  
*Claudinho e Buchecha no seu quadrado! (4x)*  
*Claudinho e Buchecha com giratória! (4x)*

[...]

(Dança..., 2003-2019)

A música lembra o funk carioca que tem como característica o “batidão”, uma sequência rítmica eletrônica peculiar que se repete ciclicamente com pequenas variações. Sobre essa “cama” rítmica, Sharon declama o texto de forma quase cantada. A letra indica movimentos de acordo com o gestual de personagens do folclore ou personalidades da televisão.

Nos vídeos é possível ver crianças muito pequenas dançando sobre o tapete quadrado mencionado na música, mas também pré-adolescentes, adolescentes, adultos e idosos de diferentes classes sociais esforçando-se para seguir os comandos no ritmo. Os espaços são variados: salas de aula, micaretas, salões

de dança, estúdio de gravação, programas de televisão, salas, quartos, quintais e cozinhas de casas anônimas, parques, quadras de esportes, clubes, festas.

Por atingir essa abrangência de faixa etária, classe social e local de reprodução, pensamos nessa manifestação musical como uma provável escolha de uma turma de alunos hipotéticos, um ponto de partida provável para se estudar com as categorias estabelecidas a partir de Lydia Goehr.

Tentando ler *Dança do quadrado* segundo as perspectivas apresentadas por Goehr, poderíamos chegar às seguintes considerações:

Em uma perspectiva de repertório elitista (1A), talvez *Dança do quadrado* não fosse nem reconhecida como música, já que fere os aspectos da procura da excelência técnica e estética da música erudita europeia e em nenhum momento apresenta instrumental compatível com o do repertório da MPB ou de Mozart, ou de Bach. Nesse sentido, se o educador ler a primeira contribuição do aluno sob essa perspectiva, provavelmente descartará a música como material inicial de trabalho.

Em uma perspectiva de repertório popular, nacional (1B) talvez *Dança do quadrado* também não fosse considerada pelo professor, já que aparentemente não traz valores culturais ligados à tradição, nem à música chamada “de raiz”. É considerada música de massa, com grande divulgação e apelo, passando a ser agregada por outros músicos populares em suas apresentações, além de ter sido utilizada em propagandas de venda de eletrodomésticos e automóveis. O professor partidário dessa visão possivelmente não adotaria essa música como ponto de partida. Contudo, não se pode negar que a *Dança do quadrado* não deixa de ser uma manifestação musical de uma comunidade, seja na micareta, no salão de baile, na escola, no clube ou em casa.

Talvez o docente adepto do repertório ditado pela indústria cultural (1C) fosse o mais receptivo à música de Acioly. Ele aproveitaria o jogo de comandos, procurando desenvolver um trabalho motor e coreográfico.

Em uma perspectiva flexível, crítica (2), como a pluralidade musical é permitida, antes de tomar qualquer tipo de posição o professor, talvez, precisasse estudar o contexto sociocultural no qual está inserida essa música.

Para compreender como um professor poderia trabalhar sob essa perspectiva, realizamos mais provocações, que seguem abaixo.

## Infantilização?

A *Dança do quadrado* começou a ser difundida como uma brincadeira antes de ser popularizada como dança e música. Era utilizada pela compositora para entreter, animar e exercitar os convidados do acampamento em que trabalhava. O que faria essa brincadeira ser aceita por perfis que variam da criança que ainda não sabe distinguir o lado esquerdo do direito ao idoso que sofre de limitação de movimentos?

Os comandos da dança indicam uma proximidade com os *jogos de exercícios* segundo classificação do estudioso dos jogos Gilles Brougère (1998), pois se caracteriza por exercícios motores prazerosos cuja finalidade é explorar e

exercitar os movimentos do corpo. Entrariam nessa categoria as brincadeiras *Siga o mestre*, *O mestre mandou*, *Simon says* entre outros. Essa classificação é usada para estudar as brincadeiras das crianças. Ela se aplicaria aos adultos?

Segundo a leitura do comportamento adulto feito pela psicóloga Maria Rita Kehl (2008), o adulto do final do século XX e começo do século XXI está passando por um processo de *teenagização*. Isso quer dizer que vários de seus comportamentos e escolhas não combinam com a idade adulta. Atitudes como a demora a sair da casa dos pais, a ausência de comprometimento no trabalho e nos estudos, a falta de preocupação e planejamento sobre assuntos do futuro são características do homem que está na “adulescência” (Kehl, 2008, p. 9). Faz coro com Kehl a educadora Gisela Wajskop (informação verbal),<sup>5</sup> que relacionou o desejo do adulto com o desejo inconsciente de ser criança. Segundo ela, o adulto inveja a criança, a sua energia, juventude e o seu tempo livre. Os adultos dos grandes centros urbanos e dos grandes mercados consumidores aparentam esgotamento pela excessiva carga de trabalho em uma sociedade em que cada vez mais se valoriza o “ser” medindo-se a quantidade do que se pode “ter”.

Por essas razões, ter o tempo livre para brincar e se divertir sem grandes desafios corporais parece ser muito atrativo para o adulto. Ao mesmo tempo, levar a brincadeira de infância para o trabalho pode ser uma forma de levar o aparente não trabalho da criança para o seu sofrido cotidiano.

O mercado de *gadgets*, bugigangas ou utilitários de casa e escritório tem uma linha para adultos denominada *toy art*, que possui forma de brinquedo, como os mostrados abaixo.



**Figura 1:** Mouse em formato de cachorro.<sup>6</sup>



**Figura 2:** Pendrive em formato de sapo.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Em palestra proferida no IX Congresso e Feira de Educação Saber 2005, em setembro de 2005, em São Paulo.

<sup>6</sup> Imagem retirada do site <https://pt.aliexpress.com/item/4001188490797.html> (acesso em 28/11/2019).

<sup>7</sup> Imagem retirada do site <https://www.biaalioigifts.com.br/ezb8o5yeg-pen-drive-4gb-chaves> (acesso em 28/11/2019).

O desenho dos objetos é arredondado, sem pontas, com o cuidado tomado pela indústria para que crianças pequenas não se machuquem. As cores são chamativas e variadas. São produtos que têm como finalidade o consumidor adulto, mas que têm apelo infantil.

A música seguiria o mesmo processo de *teenagização* e infantilização? Os funks cariocas cantados por moças de voz aguda, estridente e infantilizada seriam uma manifestação dessa tendência? As músicas dos trios elétricos nordestinos que têm a descrição de coreografias em suas letras e a própria *Dança do quadrado* não seriam um reflexo desse momento social?

E por que esse movimento de querer voltar à infância? O adulto do século XXI teria medo da idade madura em uma sociedade em que se cultua o corpo atlético e jovem, em que se valoriza o excesso de trabalho e em um período no qual o idoso não tem função. Numa sociedade tecnológica em que as informações transitam em grande velocidade e o acesso à informação foi facilitado pelo meio digital, a função histórica do idoso de transmitir os conhecimentos de sua geração às gerações novas perde importância (Bosi, 2003). Nesse sentido, a maturidade precisa ser ignorada ou retardada.

Se os adultos estão se infantilizando, o que tem acontecido com as crianças?

## PARA ADULTOS OU PARA CRIANÇAS?

*Papéis muito próximos, de crianças e adultos, causam uma certa confusão ao tentar definir a função do brinquedo.*

Walter Benjamin (1984, p. 14)



**Figura 3:** Maquiagem O Boticário para crianças.<sup>8</sup>



**Figura 4:** Maquiagem Missha para adultos.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Paleta de sombras infantil O Boticário (cf. <https://www.boticario.com.br/paleta-de-maquiagem-sophie/>, acesso em 28/11/2020).

<sup>9</sup> Missha Line Friends (cf. <https://www.misshaus.com/default/color-filter-shadow-palette-no-5-shy-shy-brown-line-friends-edition.html>, acesso em 28/11/2019).

As imagens acima foram coletadas em lojas da internet. São imagens de produtos produzidos por marcas de cosméticos reconhecidas pela boa qualidade. A primeira imagem mostra paleta de sombras para crianças, enquanto a segunda, uma paleta de sombras para adultos. Mas por que a criança precisaria de maquiagem? E por que um urso em traços infantis seria apelativo para o consumo de produtos para adultos?

Além do processo de *teenagização* do adulto apontado por Kehl, a pesquisadora Gisela Wajskop (informação verbal)<sup>10</sup> tem identificado uma tendência a *adultização* do mundo da criança. Cada vez mais a criança tem responsabilidades. Nas classes sociais abastadas, frequentando cursos extraescolares; nas menos favorecidas, ocupando o lugar dos pais, trabalhando para complementar o sustento da família. Temos, também, um mercado que enxerga na criança um consumidor em potencial, de grande força de convencimento dos adultos e, também, um adulto em miniatura que deseja agir como tal, não brincando com as roupas dos pais, mas tendo sua própria maquiagem, suas próprias roupas de adulto (como é o caso do *soutien* infantil), ou possuindo seu próprio sapato de salto alto. Em vez de brincar de faz de conta, a criança vive a sua própria versão de vida adulta.



**Figura 5:** Soutien infantil.<sup>11</sup>



**Figura 6:** Sapato de salto alto para bebês (cf. Salgado, 2016).

E as crianças ouvem o mesmo que os adultos? Provavelmente sim, e, no caso da *Dança do quadrado*, certamente sim.

É característica das crianças pequenas a repetição de experiências que lhes deem prazer. Aquele desenho animado de que se tanto gosta, a história

<sup>10</sup> Em palestra proferida no IX Congresso e Feira de Educação Saber 2005, em setembro de 2005, em São Paulo.

<sup>11</sup> *Soutien* infantil (cf. <https://www.lingerievitoria.com.br/lingerie-infantil/conjunto-infantil-menina--p>, acesso em 28/11/2020).

preferida, a música que termina com um gesto brusco que leva todo mundo ao chão são exemplos de experiências que precisam ser revividas várias vezes. Esse gosto pela repetição faz parte de seu mecanismo de aprendizado; o prazer obtido com a repetição é um meio espontâneo de incentivar o refinamento do gesto, da escuta, da atenção enquanto as ações se sucedem. Por isso, o gosto pela *Dança do quadrado* não causaria tanto estranhamento.

A repetição prazerosa para o adulto parece não se associar ao aprendizado como acontece com a criança, mas, sim, ao fazer sem pensar, o fazer sem a angústia da reflexão, resultante de uma ação decorrente da repetição necessária para a execução de um trabalho em esteira de linha de montagem. Se funcionalmente esse tipo de manifestação cultural parece ser simplório a adultos maduros, por que então atrai tanto as pessoas dessa faixa etária?

A música traria para o adulto uma sensação de recorte do tempo, fazendo-o retornar aos jogos infantis, reforçando seu “desejo” de ser criança; por alguns momentos – aqueles em que a música está soando –, ele deixa de ter as responsabilidades de adulto, para ter os benefícios da infância, o jogo sem grandes consequências, a euforia dos acertos na brincadeira, a letra de fácil memorização, o ritmo bem marcado, a melodia de efeito “chiclete” ou “*brainworm*” (Sacks, 2007, p. 36).

Retornando à sala de aula hipotética, veríamos que no ato do jogo da *Dança do quadrado* pode haver manifestação momentânea de alegria, sensação de desprendimento, como se fosse possível ser magicamente transportado a outra realidade, como pode ser visto em qualquer um dos 54.300 vídeos indicado pelo Google Vídeos sobre o assunto. Curiosamente, as sensações causadas pela música citadas acima se assemelham às descritas por um psiquiatra de 36 anos em uma pesquisa realizada pela Profa. Dra. Yara Cznók, pesquisadora da área de percepção musical:

[...] música para mim tem a ver com o estado de espírito. Há uma inter-relação entre ambos... a música tem o poder de reforçar e às vezes, mudar, meu estado de espírito. Por exemplo, se estou deprimido, ponho Bach e conforme a música vai fluindo, vou decifrando e entendendo melhor meus sentimentos [...]  
(Cznók, 1992, p. 16).

Longe de comparar as qualidades estéticas musicais de Acioly e Bach, pretendemos, com essa citação, mostrar que a sensação de mudança positiva de humor, do desprendimento, da ruptura espaço-temporal pode ser provocada por ambos, para diferentes públicos. Então, por que não aceitar o trabalho de Acioly como um ponto de partida válido para o fazer musical na escola?

Vimos, que a aproximação entre infância e idade adulta mostrada na *Dança do quadrado* e nos acessórios e brinquedos são sintomas de uma tendência comportamental. Por que não podemos aceitar a sua existência e provocar reflexões sobre ela?

Adorno (2001, p. 12), citando Schiller, comenta que a alegria da arte está no lúdico e não em seu conteúdo espiritual. A arte, também, traz a sensação

de felicidade em meio ao desespero; seria, portanto, no processo, na experiência do jogo que se encontraria a alegria da arte, o que seria uma solução para a barbárie pós-Auschwitz no contexto de Adorno, e a solução para a barbárie consumista pós-anulação das idades.

## CAMINHOS FLEXÍVEIS – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva da categoria crítica (2) pode oferecer a visão de um caminho flexível, que ajude o professor a enxergar o meio cultural no qual estão inseridos seus alunos, não importando a classe social e a idade. Nesse sentido, não se rejeitaria o gosto musical do aluno (nessa situação hipotética), mas se utilizaria dele, o que é um excelente extrato do contexto social, da visão de mundo, dos valores desse indivíduo. Isso possibilitaria a utilização da música como objeto de leitura crítica desse contexto musical e social, a ser realizada pelo aluno com orientação do professor, resultando em ampliação de repertório para músicas de moldes elitizados (1A) e/ou populares, nacionais (1B), partindo do que trabalharia o professor influenciado pela indústria cultural (1C). Ou seja, retomando Goehr, experimentando as várias tendências existentes entre o popular e o erudito, o político e o estético, o engajado e o alienado. Nesse sentido, aquilo que o aluno gosta e que está “na moda” e no meio de comunicação pode ser o tema gerador (Freire, 2005, p. 100) do projeto desenvolvido com o professor de música. Contudo, para que isso aconteça, esse tema precisa ser aceito e estudado com minimização de preconceitos por parte do professor.

Assim, colher do universo musical dos estudantes a música que poderá ser desdobrada em outros temas é uma forma de levar em conta o repertório cultural do estudante na relação dialógica de ensino-aprendizagem estabelecida com o professor. Na leitura musical da proposta de Paulo Freire, a *Dança do quadrado* pode se conectar com os pontos de Iansã, via estudo da batida do funk e a comparação com o toque do atabaque na umbanda. Ou então conectar-se a um minueto de Johann Sebastian Bach por sua forma binária simples presente tanto nessa dança do século XVIII quanto na dança do quadrado do século XXI.

Em ambos os exemplos de ampliação musical se podem atender perfis diferentes de estilo docente. Conectar-se aos pontos de Iansã pode alcançar os repertórios cultivados pelo professor de perfil 1B, que valoriza a estética cultural popular, nacional, “de raiz”. Comparar as formas musicais de Acioly e Bach pode atender o perfil do professor que cultiva repertório europeu (1A). Essas duas possibilidades partindo de uma música da indústria cultural (1C). Essas conexões podem ser viáveis se forem sugeridas por um olhar crítico e reflexivo de um docente flexível (2).

Em uma das aulas da disciplina Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, foi perguntado à docente o que a escola pode fazer em uma situação em que as crianças mostram interesse por jogos socialmente não aceitáveis, como o bilhar. A resposta dizia que, apesar das imposições morais, a brincadeira que a criança conhece pode ser muito do que ela tem, e precisa ser respeitado (Kishimoto, 2010).

Afinal, aquilo que o aluno traz de casa – seus valores, seus brinquedos, seus gostos, seus desejos, seus repertórios – representa tudo o que ele é como sujeito, e precisa ser valorizado antes de ser ampliado, mesmo que seja produto da indústria cultural. Reforçamos então, a necessidade de olhar para a música da criança da mesma forma que Kishimoto olha para os brinquedos das crianças, com flexibilidade, com o cuidado e respeito que merece ser visto um tema gerador.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. A arte é alegre?. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (org.). *Teoria crítica, estética educação*. Campinas: Unimep, 2001. p. 11-18.
- BASTIAN, Hans Günther. *Música na escola*. São Paulo: Paulus, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 25 nov. 2019.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BROUGÉRE, Gilles. *Jogo e educação*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAZNÓK, Yara. *A audição da música nova: uma investigação histórica e fenomenológica*. 1992. Dissertação (mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.
- DANÇA do quadrado. In: LETRAS. Belo Horizonte: Música Começa com Letras, 2003-2019. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/sharon-axe-moi/1227126/>. Acesso em: 28 nov. 2019.
- DINIZ, Lélia Negrini; DEL BEN, Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 27-37, set. 2006.

FATO ou ficção: bebês que escutam música clássica ficam mais inteligentes?. *Scientific American Brasil*, 2020. Disponível em: <https://sciam.com.br/fato-ou-ficcao-bebes-que-escutam-musica-classica-ficam-mais-inteligentes/>. Acesso em: 26 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOEHR, Lydia. Political music and the politics of music. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, v. 52, n. 1, p. 99-112, Winter, 1994. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/431589?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/431589?seq=1#metadata_info_tab_contents) Acesso em: 25 nov. 2009.

ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita. *Música e educação infantil*. Campinas: Papirus, 2013.

KEHL, Maria Rita. *A fratria órfã*. São Paulo: Olho d'água, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Anotações das aulas da disciplina Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil FE-USP, 1º. Semestre de 2010*. São Paulo, 2010.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). *Educação infantil: para que te quero?*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 123-134.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Terezinha. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

ROSSET, Joyce Menasce; RIZZI, Maria Ângela; WEBSTER, Maria Helena. *Educação infantil: um mundo de janelas abertas*. Porto Alegre: Edelbra, 2017. p. 37-38.

SACKS, Oliver. *Alucinações musicais: relatos sobre música e cérebro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALGADO, Nívea. Sapatos de salto alto para bebês: fofurice ou absurdo completo?. In: BEBÊ.COM.BR, São Paulo: Abril, 28 out. 2016. Disponível em: <https://bebe.abril.com.br/familia/sapatos-de-salto-alto-para-bebes-fofurice-ou-absurdo-completo/>. Acesso em: 28 nov. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo*. São Paulo: SME/DOT, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil*. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SHARON Acioly. *In*: DICIONÁRIO Online Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Cravo Albin, 2002-2019. Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/sharon-acioly/dados-artisticos>. Acesso em: 28 nov. 2019.

SUZUKI, Shinichi. *Nurtured by love: the classic approach to talent education*. Trad. Waltraud Suzuki. Miami: Warner Bros. Publications, 1983.

Recebido em 08/12/2019, aprovado em 22/09/2020

---

**Jéssica Mami Makino** é mestre e doutora em Música pelo Instituto de Artes da Unesp. Atualmente é docente de disciplinas nas áreas de Arte, Música e Expressão e Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. É membro do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia – GPAP. Licenciada em Música e formada em nível técnico – piano, trabalha nas áreas de educação, educação musical e formação docente desde 1999. Autora de materiais didáticos, fez parte de equipes de atualização curricular e de oficinas de formação para o município e o estado de São Paulo. Sua experiência em ensino e pesquisa abrange diversos contextos e instituições da educação pública e privada: creches municipais, escolas de educação básica, Faculdade Paulista de Arte, Instituto Superior Tecnológico de Osasco, Instituto Superior de Educação Vera Cruz, IA/Unesp e FFCLRP/USP. <http://orcid.org/0000-0001-8653-3550>