

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

A IMITAÇÃO NO ENSINO DO PIANO

ANA PAULA TEIXEIRA REINOSO

Rio de Janeiro, 2008

A IMITAÇÃO NO ENSINO DO PIANO

por

ANA PAULA TEIXEIRA REINOSO

Monografia apresentada para conclusão do curso de Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música do Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes da UNIRIO, sob a orientação da Professora Ingrid Barancoski.

Rio de Janeiro, 2008

*A minha querida mãe Ana Deolinda Teixeira
Reinoso (in memoriam), professora maior de
minha vida. Que a alegria que hoje sinto, lhe
contagie, onde quer que esteja.*

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Ana Deolinda e Julio, por todo o amor e confiança em mim depositados.

Aos meus irmãos, Natalie e José Enrique, pela força no ano mais doloroso de minha vida.

A minha avó, pelo carinho, cuidado e preocupação que tem por mim.

A Eliane e Simone, pela fundamental ajuda em casa.

À minha orientadora, Ingrid Barancoski, pelo material disponibilizado e indicado, pela atenta leitura e observações feitas a este trabalho.

À Professora Maria Angela Corrêa, pelos ensinamentos imprescindíveis à consecução deste trabalho.

À Professora Mariana Salles, por gentilmente conceder-me uma entrevista.

À Professora Mônica Duarte, pelo auxílio na estruturação do trabalho.

Ao Professor José Nunes Fernandes, pela gentileza de enviar-me alguns artigos.

À Professora Silvia Sobreira, pela troca de idéias na faculdade.

A todos os professores da UNIRIO cujas lições foram essenciais à minha formação, em especial à Professora Estela Caldi, pelas valiosas aulas de piano.

À Carlota e ao Paulo, pelo atendimento e atenção às minhas solicitações.

À Amine, por me dar a oportunidade de colocar em prática tudo o que aprendi.

Ao meu grande amigo Humberto Amorim, pelo estímulo, colaboração e amizade durante todos estes anos de faculdade.

Aos amigos Larissa de Oliveira, Marília Machado, Ana Mercedes Figueiredo, Débora Lombardi, Carolina Couri, Pedro Henrique Barbosa, Flávia de Castro, Vinícius Amaral, Marcia Jaqueline e Guilherme Tomaselli, por dividir boas risadas e por me apoiar em momentos difíceis.

A Marcelo Thys, pelo amor e experiência compartilhada.

REINOSO, Ana Paula Teixeira. *A imitação no ensino do piano*. 2008. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística- Habilitação em Música) - Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Este trabalho propõe-se a estudar a imitação no ensino do piano. Para tanto, estudamos o desenvolvimento psicomotor e cognitivo da criança, a relação entre aprendizado e desenvolvimento e alguns métodos de ensino de piano. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a revisão bibliográfica e uma entrevista. Buscamos demonstrar que a imitação no ensino do piano desperta processos de desenvolvimento psicomotor e cognitivo nas crianças, que, de outra forma, seriam adiados.

Palavras-chave: aprendizado, desenvolvimento, imitação e piano.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	2
DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR E COGNITIVO DA CRIANÇA NOS ANOS PRÉ-ESCOLARES	2
1.1 desenvolvimento psicomotor.....	2
1.2 desenvolvimento cognitivo.....	5
CAPÍTULO II	9
APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO: A TEORIA DE VYGOTSKY E OUTRAS CONCEPÇÕES	9
2.1 as diferentes concepções a respeito da relação entre o aprendizado e o desenvolvimento.....	9
2.2 Vygotsky: uma outra perspectiva	11
2.2.1 o pensamento sócio-interacionista de Vygotsky	11
2.2.2 a relação entre aprendizado e desenvolvimento	13
2.2.3 nível de desenvolvimento real e potencial.....	14
2.2.4 zona de desenvolvimento proximal	16
2.2.5 A imitação no aprendizado	19
CAPÍTULO 3	24
A IMITAÇÃO NO ENSINO DO PIANO	24
3.1 o método Suzuki e suas premissas.....	24
3.2 a memória e a imitação	27
3.3 a posição de outros professores	31
CONCLUSÃO	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40

INTRODUÇÃO

Uma boa idéia pode surgir a qualquer momento. Foi na aula de psicologia da educação que decidi sobre o que iria escrever. Estudando a teoria de Vygotsky, chegamos ao conceito de zona de desenvolvimento proximal. Imediatamente pensei: será que estas idéias também poderiam ser aplicadas ao ensino do piano?

Foi esta a pergunta que me estimulou a realizar este trabalho que tem o objetivo de estudar a imitação no ensino do piano, suas implicações no desenvolvimento psicomotor e cognitivo da criança. Dividimos o presente trabalho em três capítulos. Dedicamos o primeiro capítulo ao estudo das principais características do desenvolvimento psicomotor e cognitivo das crianças em idade pré-escolar. Em seguida, estudamos a relação entre os processos de aprendizado e desenvolvimento, selecionando a teoria de Vygotsky como a mais adequada para explicá-la. A partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal, destacamos o papel da imitação no desenvolvimento da criança. No último capítulo, procuramos demonstrar, através das idéias do método Suzuki, do método das Professoras Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves e Cacilda Barbosa, e do depoimento da Professora Mariana Salles, quais processos de desenvolvimento psicomotor e cognitivo são despertados nas crianças, através da imitação no ensino do piano. Acreditamos que este trabalho pode contribuir para o ensino do piano para crianças, trazendo novos horizontes para esta prática.

CAPÍTULO I

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR E COGNITIVO DA CRIANÇA NOS ANOS PRÉ-ESCOLARES

Este capítulo dedica-se a uma exposição sobre o desenvolvimento psicomotor e cognitivo da criança, ressaltando os principais aspectos evolutivos de ambos os processos ao longo do período pré-escolar (2 aos 7 anos). Jean Piaget (1896-1980) denomina este período de “pré-operacional”, que representa o segundo dos quatro períodos em que classifica o desenvolvimento da criança. O primeiro período é o “sensório-motor”, que vai do nascimento aos dois anos de idade; o terceiro período é o período das “operações concretas”, que vai de sete aos onze anos; e o último é o das “operações formais”, que começa na adolescência.

Devemos explicar que o crescimento físico não foi por nós abordado, porque sobre este o ensino do piano através da imitação não tem muito a estimular.

1.1 Desenvolvimento psicomotor

A psicomotricidade está relacionada às implicações psicológicas do movimento na relação estabelecida entre o organismo e o ambiente em que se desenvolve. Na psicomotricidade relacionam-se elementos maturacionais, relativos ao cérebro e ao sistema nervoso, e elementos relacionais, ou seja, a experiência social da criança. Estes elementos estão presentes no âmbito prático (da ação) do desenvolvimento psicomotor e no âmbito simbólico (da representação do corpo e de suas possibilidades).

Importantes mudanças no âmbito prático ocorrem no período pré-escolar. Na medida

em que os progressos maturativos se desencadeiam no cérebro, adquire-se um maior controle sobre o próprio corpo. E, seguindo a lei próximo-distal¹, este controle vai alcançando as partes mais afastadas do eixo corporal, permitindo o manuseio dos músculos que controlam os movimentos dos punhos e dedos. Graças a este maior controle, pouco a pouco a motricidade fina vai se aperfeiçoando, as crianças vão adquirindo habilidade para pintar com os dedos, traçar linhas verticais, desenhar figuras circulares e recortar com tesouras.

O aumento do domínio sobre o corpo também é fundamental para a construção de uma organização psicomotora independente e coordenada. Independente no sentido da capacidade de controlar cada segmento motor. Ao longo do período pré-escolar, a criança vai adquirindo esta independência, eliminando alterações em partes do corpo que não se deseja mover. Assim, a criança torna-se capaz de fazer um movimento complexo com uma das mãos, sem mover a outra e sem mexer qualquer outro segmento do corpo. E coordenada no sentido de que diversos segmentos associam-se e encadeiam-se. O mais interessante desta coordenação é a automatização dos movimentos, de modo que a criança deixa de se preocupar com “quais” movimentos executar e “como” realizá-los. Um único estímulo é suficiente para desencadear uma seqüência de movimentos automatizados, sem que o dispositivo cognitivo que processa os estímulos fique sobrecarregado. Desta forma, a atenção da criança pode estar voltada para o processamento de outros aspectos.

Ademais, no início dos anos escolares, já estará concluída a maior parte da mielinização dos neurônios (a mielina é uma bainha que reveste os neurônios, aumentando a velocidade de condução dos impulsos em seu interior²), o que permite a realização de

¹ O domínio do controle corporal ocorre segundo duas grandes leis do desenvolvimento: a lei cefalo-caudal e a lei próximo-distal. A primeira lei diz que o controle das partes próximas à cabeça ocorre antes, e o controle estende-se para baixo. A lei próximo-distal impõe que o controle das partes mais próximas do eixo corporal (uma linha vertical imaginária que divide o corpo em duas partes simétricas) é anterior ao controle das partes mais afastadas deste.

² A definição de mielina encontrada na wikipedia é “a mielina está presente na chamada bainha de mielina (formada pelas células de Schwann), que rodeia algumas fibras nervosas, fazendo com que tenham uma condução de impulsos nervosos mais rápida (condução saltatória)”.

atividades motoras e sensoriais com muito mais rapidez e precisão. Por volta dos 5-6 anos de idade, o lóbulo frontal do cérebro terá maturado consideravelmente, viabilizando as funções de regulação e planejamento da conduta. Com isso, várias funções psicológicas que antes eram involuntárias, passam a ser controladas. Como exemplo, podemos citar o controle sobre a atenção que, ao longo deste período pré-escolar, vai tornando-se maior e mais consciente.

Outro importante avanço que ocorre entre três e seis anos de idade, é a lateralização. A preferência lateral da criança ocorre espontaneamente, porque nosso próprio cérebro nos faz ser destro ou canhoto. Assim, se uma definição ainda não tiver ocorrido por parte da criança, convém lateralizá-la por volta dos cinco anos de idade.

O *tônus*, um outro componente da psicomotricidade que merece ser considerado, é o grau de contração de um músculo a cada momento, podendo estar em estado de hipertonia (tensão) ou hipotonia (relaxamento). O estado do tônus pode se modificar involuntariamente por parte do próprio sistema nervoso, mas é passível de controle voluntário, tanto é que podemos contrair ou relaxar conscientemente nossa musculatura. As crianças aprendem a ajustar seu tônus muscular às especificidades de cada situação através de suas experiências pessoais. O desenvolvimento desta capacidade de controlar a força a ser implementada por um músculo traduz um maior controle voluntário do próprio corpo.

Este controle da tonicidade muscular é ainda importante porque o tônus tem relação com a manutenção da atenção. Enquanto a hipertonia muscular é um fator que dificulta a manutenção da atenção, a hipotonia tende a facilitá-la. Portanto, aprender a dominar a tonicidade muscular é facilitar a aprendizagem do controle da atenção.

Além destes aspectos práticos da motricidade, convém falar dos aspectos simbólicos. A partir de suas vivências e experiências, a criança começa a formar um esquema corporal, isto é, ela conhece melhor seu próprio corpo e torna-se capaz de ajustar suas ações de acordo com seus propósitos. A construção deste esquema é, pois, progressiva, na medida em que a

maturação e as experimentações vão acrescentando novos elementos. Ressalte-se que, para a construção desta representação corporal, é decisiva a experiência social. De fato, antes de conhecermos o nosso próprio corpo, exploramos o corpo do outro. Assim, acontece com o bebê. A criança obtém informações sobre elementos do corpo percebendo-os nos demais e combinando com as experiências do próprio corpo. Desta forma, como afirmam Mora e Palácios (1995), “a percepção do corpo do outro é importante para elaborar um esquema corporal correto” (p.117-118).

Portanto, o desenvolvimento da psicomotricidade tem por objetivo o controle integral do próprio corpo, de forma a ser capaz de extrair dele todas as possibilidades de movimento possíveis para a consecução de um determinado propósito.

1.2 Desenvolvimento cognitivo

Em primeiro lugar, devemos dizer que até os anos 80 o desenvolvimento cognitivo das crianças de dois a sete anos era praticamente desconhecido. Um dos motivos que contribuiu para esta situação foi o fato de que as teorias que trabalhavam com a idéia de “estágios” do desenvolvimento, dentre estas a teoria de Piaget, consideravam limitada a capacidade das crianças nesta faixa etária, esperando que transformações ocorressem no período posterior.

Na teoria de Piaget esta fase é marcada pelo aparecimento da linguagem oral, que confere à criança capacidade para construir esquemas simbólicos, ou seja, representações que envolvem a idéia preexistente de algo. Neste momento a criança desenvolve apenas pré-conceitos, isto é, primeiras noções a respeito dos objetos. Como neste período ainda não existe um pensamento conceitual, e tampouco noções de conservação, premissas básicas para a realização de operações, Piaget denominou este período de “pré-operatório”. Mas, graças às pesquisas realizadas na década de 90, demonstrou-se que as crianças em idade pré-escolar apresentam habilidades cognitivas peculiares a este período, não havendo motivo, portanto,

para o seu menosprezo.

A categorização da realidade é uma capacidade que permite à criança fazer associações entre objetos mediante relações de semelhança, discriminando, assim, diversas categorias. Eleanor Rosch e Katherine Nelson (1976) citados no texto de Maria José Rodrigo (1995) fizeram uma pesquisa e comprovaram que, a partir dos dois anos e meio, a criança já é capaz de categorizar coisas a um nível básico. Por exemplo, crianças com idade maior que dois anos e meio agrupam cães com cães, flores com flores etc. O que se observa é que, nesta faixa etária, a capacidade de categorizar depende tanto do conteúdo quanto do contexto em que se realiza. O conhecimento categorial é, pois, uma forma de a criança aumentar seu conhecimento.

Duas outras valiosas pesquisas são mencionadas por Rodrigo (1995) foram realizadas: uma no campo da aquisição de noções aritméticas, outra no âmbito da evolução do raciocínio lógico. A primeira foi efetuada por Gelman e Gallistel (1978). Estes investigadores concluíram que a criança entre dois e cinco anos já tem uma noção implícita de alguns princípios que regem a quantificação. Um destes princípios, por exemplo, é o *princípio da correspondência um a um*, que significa conhecer que a cada objeto de uma coleção deve ser atribuído apenas um número. Segundo Gelman e Gallistel, crianças de dois anos são plenamente capazes de atribuir somente um número para cada coisa, o que indica que ela tem noção daquele princípio.

A segunda pesquisa, realizada por Siegler (1978), comprovou que as bases de um raciocínio científico, cuja característica fundamental é ser regido por regras, começam a se estabelecer aos três anos de idade. Siegler chega a esta conclusão a partir de um experimento realizado com pesos colocados sobre uma balança. Dentre outras observações, ele constata que crianças de três anos, treinadas para codificar o peso, são capazes de aprender que apenas pesos iguais mantêm a balança em equilíbrio. Desta forma, conclui-se que, desde os três anos

de idade, a criança emprega regras no seu raciocínio.

Neste período, as estratégias de memorização da criança começam a se desenvolver. Pesquisadores afirmam que ao longo do desenvolvimento da criança há uma progressão gradual no uso destas estratégias. Rodrigo (1995) cita algumas pesquisas que abordam o uso de estratégias no período pré-escolar. O estudo de Istomina (1975), por exemplo, verificou que, nos anos pré-escolares, as crianças utilizam estratégias de memorização na medida de suas motivações e interesses pelo objeto a ser memorizado. Investigações realizadas por Wellman (1977) e Deloache e Brown (1981) demonstram que crianças de três anos de idade desenvolvem uma série de estratégias para recordar a localização de um objeto escondido, tais como: olhar fixamente para o local em que se supõe estar o objeto; tocar com a mão o local; fazer sinal afirmativo com a cabeça quando apontam para o local etc. Portanto, crianças menores de sete anos já contam com um repertório de estratégias eficiente para a realização de certas tarefas.

Conclui-se, assim, que nos anos pré-escolares diversos fatores influenciam a criança a adotar estratégias de memorização, dentre eles: o seu grau de envolvimento pessoal; o seu estado motivacional em relação à atividade e a familiaridade com o material da aprendizagem.

Portanto, o raciocínio de uma criança nos anos pré-escolares não é meramente intuitivo, ela é capaz de solucionar problemas, partindo das estratégias de memorização que elaborou, dos princípios e regras que conhece implicitamente e dos esquemas simbólicos que construiu. É preciso apenas que o educador “não subestime as possibilidades educacionais da criança em idade pré-escolar, e proporcione-lhe um meio cultural e de experiências enriquecido, no qual possa desenvolver plenamente suas capacidades” (Rodrigo, 1995, p.133).

Entendido os avanços no desenvolvimento psicomotor e cognitivo que ocorrem durante os anos pré-escolares, passemos, então, ao estudo da relação entre aprendizado e desenvolvimento, buscando entender a natureza desta relação, e, pois, como o aprendizado

através da imitação pode ajudar no processo de desenvolvimento.

CAPÍTULO II

APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO: A TEORIA DE VYGOTSKY E OUTRAS CONCEPÇÕES

2.1 As diferentes concepções a respeito da relação entre o aprendizado e o desenvolvimento

De acordo com um breve panorama teórico elaborado por Vygotsky³ (2003) as inúmeras concepções acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizado podem ser reduzidas a três posições teóricas.

A primeira posição sustenta que desenvolvimento e aprendizado o desenvolvimento é pré-requisito para o aprendizado. O desenvolvimento é compreendido como um processo de maturação sujeito às leis naturais; e o aprendizado, como o proveito que se dá às “ferramentas” criadas pelo desenvolvimento. Desta forma, se as funções mentais da criança ainda não estão maduras o suficiente para que ela possa compreender determinado assunto, é inútil tentar ensiná-la. O aprendizado não altera o caminho, nem a velocidade do desenvolvimento, ele apenas beneficia-se do desenvolvimento.

Podemos enumerar dois teóricos que são adeptos desta primeira posição teórica:

³Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha, cidade da Bielo-Rússia; faleceu de tuberculose em 11 de novembro de 1934 em Moscou. Formou-se em Direito em 1918 pela Universidade de Moscou. Além de Direito, Vygotsky também estudou filosofia, história e fez cursos na faculdade de medicina em Moscou. Seu interesse pela psicologia acadêmica partiu de um trabalho de formação de professores em que teve contato com crianças com defeitos congênitos. Esta experiência estimulou Vygotsky a buscar alternativas para ajudar o desenvolvimento destas crianças e, ao mesmo tempo, era uma oportunidade para compreender os processos mentais humanos. A partir de 1924, Vygotsky dedicou-se sistematicamente à psicologia. Suas idéias, portanto, foram desenvolvidas na União Soviética pós-revolucionária, e refletiram todo o desejo de construir uma teoria psicológica voltada para a nova realidade social. Seus maiores colaboradores foram Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979).

Piaget (1896-1980) e Binet. Estes teóricos buscam estabelecer a idade mínima para que uma certa habilidade possa ser aprendida pela primeira vez. Eles buscam afastar as instruções prematuras, isto é, o ensino de assuntos antes que a criança esteja preparada para aprender. Ao sustentar que o aprendizado segue os avanços do desenvolvimento, estes teóricos repudiam a idéia de que o aprendizado pode ter alguma influência no processo de desenvolvimento. Há, portanto, uma relação unilateral na qual o aprendizado depende do desenvolvimento.

A segunda posição teórica entende que aprendizado é desenvolvimento. Os dois processos ocorrem simultaneamente. Este é a idéia comum a várias teorias que têm origens diferentes. Uma destas teorias tomou como base o conceito de reflexo. O desenvolvimento é entendido como o domínio de reflexos condicionados. Segundo Vygotsky (2003), para esta teoria “o desenvolvimento resume-se, primariamente, à acumulação de todas as respostas possíveis” (p.105). Willian James (1958) é um dos autores que defende esta teoria, e afirma que “não existe melhor maneira de descrever a educação do que considerá-la como a organização dos hábitos de conduta e tendências comportamentais adquiridos” (apud Vygotsky, 2003, p.105). O desenvolvimento é concebido como substituição às respostas inatas.

Outro teórico que também se encontra neste segundo grupo é Thorndike que entende que o desenvolvimento se limita a um processo de aquisição de habilidades e hábitos.

Segundo Thorndike (1914),

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. (...) o desenvolvimento da consciência é o desenvolvimento de um conjunto de determinadas capacidades independentes ou de um conjunto de hábitos específicos (apud Vygotsky, 2003, p.108).

Assim, a grande diferença entre estas duas posições teóricas está na relação temporal entre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizado.

A terceira posição, representada pelo gestaltismo, é uma combinação entre as duas primeiras. Vygotsky (2003) cita a teoria de Koffka para representar esta posição. Na teoria de

Koffka, o desenvolvimento tem como base dois processos diferentes, que, no entanto, são mutuamente dependentes e interagem entre si: “a maturação que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso”, e “o aprendizado que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento” (apud Vygotsky, 2003, p.106). Para Koffka, entre o processo de desenvolvimento e o de aprendizagem não há identidade, mas uma relação bastante complexa. De um lado o processo de maturação prepara o processo de aprendizado, de outro o processo de aprendizado impulsiona o processo de desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (2003), os teóricos que defendem a terceira posição atribuem ao aprendizado um papel de grande importância para o desenvolvimento da criança. Contrário à posição de Thorndike, estes teóricos postulam que o aprendizado não pode ser reduzido à formação de hábitos ou habilidades específicas. Afirma Vygotsky que, para estes teóricos, o processo de aprendizado leva a mente a incorporar uma “ordem intelectual” que permite a transposição dos princípios gerais assimilados durante a solução de uma operação para várias outras operações (p.109). O aprendizado permite, pois, a transferência do conhecimento. Ademais, segundo Koffka, o desenvolvimento de uma capacidade mental, como “atenção”, “memória”, “observação”, “concentração”, etc., também promove o desenvolvimento das demais. Desta forma, para Koffka, a influência do aprendizado no desenvolvimento da mente nunca é específica. Conseqüentemente, se a criança evolui um grau em seu aprendizado, seu desenvolvimento é, no mínimo, duas vezes maior.

2.2 Vygotsky: uma outra perspectiva

Para compreendermos como Vygotsky entende a relação entre aprendizado e desenvolvimento, é preciso, primeiro, esclarecer as características de seu pensamento.

2.2.1 O pensamento sócio-interacionista de Vygotsky

Vygotsky (1896-1934) buscou no pensamento marxista a base para construir sua teoria histórico-social, também conhecida como sócio-interacionista. Os métodos e princípios do materialismo dialético, sua concepção de sociedade, de trabalho humano, de uso de instrumentos, e a interação dialética entre homem e a natureza serviram como fundamento para Vygotsky elaborar sua teoria, segundo a qual o desenvolvimento humano é profundamente enraizado na sociedade e na cultura. Vygotsky acreditava que só por meio desta abordagem abrangente seria possível explicar o aspecto intelectual humano.

De acordo com a teoria sócio-interacionista de Vygotsky, as funções psicológicas humanas não nascem prontas, nascem da relação que se estabelece entre os homens e desenvolvem-se na medida em que internalizam os modos culturais de comportamento. Teresa Cristina Rego (1995), em seu livro sobre Vygotsky, explica que pra ele “o desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana.” (pp.41-42). Tais funções amadurecem ao longo da vida de cada um, na medida em que o indivíduo interage com o meio histórico e cultural. A cultura é, pois, parte integrante da natureza de cada pessoa.

Para Vygotsky (2003), o processo geral de desenvolvimento é composto por “duas linhas qualitativamente diferentes” de desenvolvimento, diferindo quanto à origem, mas que se entrelaçam: as funções elementares, de origem biológica, e as superiores, de origem sócio-cultural (p.61). As funções elementares caracterizam-se por ser total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. As funções superiores têm como característica fundamental a estimulação auto-gerada, isto é, a criação e a utilização de “estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento” (p.53). Estes estímulos artificiais, também chamado de signos, permitem ao ser humano controlar o seu próprio comportamento, agindo independentemente dos estímulos externos. Afirma Vygotsky que “os seres humanos foram

além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento” (p.52).

Funções psicológicas superiores têm, como características principais, a “consciência reflexiva” e o “controle deliberado” (Vygotsky, 1998, p.112). Podemos citar, como exemplo, a memória voluntária, a capacidade de planejamento, a imaginação que, segundo Vygotsky, são características tipicamente humanas. Estas não são inatas, nem são apenas reflexos das pressões do meio exterior; elas resultam da interação dialética do homem com o seu contexto histórico e cultural. Segundo Luria⁴ (apud Rego, 1995),

As funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *Homo sapiens*, com os fatores culturais, que evoluíram através de dezenas de milhares de anos de história humana. (p.41).

Assim, conclui Vygotsky (2003) que,

(...) a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através deste ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (p.68).

2.2.2 A relação entre aprendizado e desenvolvimento

Ao afirmar que “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (Vygotsky, 2003, p.110), Vygotsky descarta, de imediato, a tese de que o desenvolvimento é anterior ao aprendizado. Mas, segundo Vygotsky, aprendizado tampouco é sinônimo de desenvolvimento. Não há relação de identidade entre eles. O que Vygotsky (1998) entende é que

(...) uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (p.115).

Vygotsky defende a unidade entre os dois processos. A unidade pressupõe que “um seja convertido no outro” (Vygotsky, 2003, p.118). Como, então, revelar as relações reais

⁴ Alexander Romanovich Luria (1902-1977) foi um dos principais colaboradores de Vygotsky e lhe acompanhou até o fim de sua vida. Luria, Vygotsky e Leontiev (1904-1979) constituíram a chamada “troika”, uma associação

entre a capacidade de aprendizado e o processo de desenvolvimento da criança?

2.2.3 Nível de desenvolvimento real e potencial ...

Segundo Vygotsky (1998), devemos considerar a interação da criança com o ambiente, “não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento” (p.111). Assim, para Vygotsky, é preciso determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O desenvolvimento da criança só pode ser determinado a partir da conjugação destes dois níveis.

Nível de desenvolvimento real compreende as capacidades ou funções que a criança aprendeu e domina completamente, uma vez que já pode utilizá-las sozinha, sem a colaboração de outras pessoas do seu grupo social (pai, mãe, irmãos mais velhos, professores, colegas mais experientes, etc.). Por exemplo, a criança que anda sem ajuda de outrem, ou que amarra seu sapato sem pedir a ninguém, ou que anda de bicicleta sozinha, etc.

Segundo Vygotsky (2003), o nível de desenvolvimento real refere-se ao “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*” (p.111, itálico no original). Assim, se uma criança tem domínio de determinada função ou capacidade, significa que ela já preencheu todo o ciclo de desenvolvimento necessário para tanto, habilitando-a a valer-se daquela capacidade de forma independente. Tal função ou capacidade, portanto, encontra-se dentro do nível de desenvolvimento *real* da criança.

Desta forma, Vygotsky diz que o desenvolvimento real da criança caracteriza o desenvolvimento mental de forma “retrospectiva” (Vygotsky, 2003, p.113). As funções psicológicas que integram o nível de desenvolvimento real de uma criança são aquelas que estão bem amadurecidas naquele momento de sua vida, isto é, resultam de processos de

que traduzia o idealismo e as aspirações da sociedade (Russia) pós-revolucionária.

desenvolvimento sólidos; são produtos finais do desenvolvimento.

No entanto, muitas tarefas que a criança ainda não é capaz de realizar de forma independente, podem ser cumpridas se alguém orientá-la, seja qual for o meio utilizado, simples instruções, demonstrações, ou mesmo dando-lhe assistência propriamente dita. É esta capacidade de desempenhar atividades sob a orientação de alguém mais experiente da cultura que Vygotsky denomina *nível de desenvolvimento potencial*. Como exemplo, podemos pensar numa criança de cinco anos de idade, sem necessidades especiais, que, mesmo não sabendo ler uma nota na partitura, poderá, através da observação da execução de seu professor, imitá-lo, e, após algumas repetições, a criança estará tocando a música. Esta idéia de nível de desenvolvimento potencial é fundamental na teoria de Vygotsky uma vez que ele atribui à interação social extrema importância no processo de construção das funções psicológicas. A relação com o outro é essencial no seu processo de desenvolvimento.

Desta forma, duas crianças que tenham a mesma idade cronológica, capazes de realizar as mesmas atividades de forma autônoma, podem apresentar níveis diferentes de desenvolvimento potencial. Se uma destas crianças é capaz de, com a orientação de um professor, solucionar problemas muito mais difíceis, seu nível de desenvolvimento potencial é maior que o da outra, e, por consequência, seu nível de desenvolvimento mental também é maior. No entanto, “pensadores mais sagazes” nunca atentaram para o fato de que a capacidade da criança de realizar atividades com a ajuda dos outros pode ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha (Vygotsky, 2003, p.111).

Entretanto, não se quer dizer que a todo instante uma criança pode, com o auxílio de outrem, realizar qualquer tarefa. Isto porque, a capacidade que a criança tem de tirar proveito da colaboração de outrem, ocorre a partir do momento em que a criança dispõe de um grau mínimo de desenvolvimento físico, psicomotor e cognitivo. Uma criança que, por exemplo,

ainda não sabe andar, só conseguirá andar com a ajuda de um adulto quando seu corpo apresentar uma mínima maturação. Certamente, aos quatro meses de vida, ela ainda não se encontra em nível de desenvolvimento físico, nem psicomotor para tanto.

Por fim, afirma Vygotsky (2003) que “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal” (p.118).

2.2.4 Zona de desenvolvimento proximal ⁵

Entre as funções mentais já consolidadas na criança e aquelas que ainda estão em processo de amadurecimento, existe um caminho ao qual Vygotsky denominou zona de desenvolvimento proximal cuja definição é

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 (Vygotsky, 2003. p.112).

A zona de desenvolvimento proximal é como se fosse uma trilha que ainda precisa ser percorrida para que se alcance o cume de uma montanha. A caminhada já começou, mas ainda é preciso dar muitos passos, aumentar a resistência física e psíquica, acostumar-se com bolhas nos pés, agüentar chuva, etc. Afirma Marta Kohl de Oliveira que “a zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação” (Oliveira, 1995, p.60).

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento (Vygotsky, 2003, p.113).

Assim, habilidades que ainda estão em fase inicial do desenvolvimento, “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã”

⁵ Marta Kohl de Oliveira coloca que a expressão “zona de desenvolvimento proximal” quando traduzida para a língua portuguesa pode aparecer como “zona de desenvolvimento potencial”. OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1995, p 58.

(Vygotsky, 2003, p.113). Tais funções e capacidades internalizam-se e tornam-se novas conquistas da criança, consolidando-se no seu nível de desenvolvimento real.

Se o nível de desenvolvimento real define funções que já amadureceram, isto é, produtos finais do desenvolvimento, a zona de desenvolvimento proximal define os “brotos” do desenvolvimento. Pó isso, Vygotsky (2003) afirma que “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental de forma retrospectiva, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento de forma prospectiva” (p.113). Interferindo nesta zona de desenvolvimento proximal, adultos e crianças mais experientes estão potencializando o processo de desenvolvimento das crianças.

Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é *Zona Blizhaishego Razvitiya*, em que *blizhaishego* significa “imediate”, ou “mais próximo” (Coll, Palácios e Marchesi, 1996, p.98). Segundo Coll, Palácios e Marchesi para compreender a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é preciso concebê-la como “uma área que é, ao mesmo tempo, interna e externa, física e mental”. (p.98). De acordo com estes autores,

(...) o termo ‘potencial’, empregado na definição da ZDP, tem conotações de caráter individual e interno e parece indicar uma ótica centrada no sujeito psicológico e nos processos mentais. O termo ‘próximo’, utilizado no conceito definido, tem conotações de caráter social e externo e parece convidar a uma interpretação centrada na atividade social e nos processos de instrução (Coll, Palácios e Marchesi, 1996, p.99).

Para Vygotsky, há uma interação dialética entre a dimensão biológica e a social do ser humano. Na visão de Coll, Palácios e Marchesi (1996), o que Vygotsky pretendia era construir um instrumento conceitual que permitisse “a compreensão e a intervenção em ambos os níveis simultaneamente, devolvendo assim a unidade perdida (...) aos processos de desenvolvimento-educação” (p.99).

Ademais, segundo Vygotsky (2003), um aspecto essencial do aprendizado é que ele cria esta zona de desenvolvimento proximal. “O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas de seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (Vygotsky,

2003, pp.117-118). Neste sentido, é o aprendizado que desencadeia o processo de desenvolvimento. Segundo Coll, Palácios e Marchesi (1996), “este processo, pelo qual a atividade e funções sincréticas passam a ser convertidas em capacidades e consciência individual, é o longo processo de desenvolvimento humano, que se produz na ZDP” (p.97).

Vygotsky (2003) também considera a brincadeira das crianças como um agente promotor da ampliação da zona de desenvolvimento proximal. Na maioria das vezes, no ato de brincar, especialmente a brincadeira do “faz-de-conta”, a criança cria uma situação ilusória; uma situação que, na vida real, ela ainda não é capaz de fazer, ou não pode concretizar. Desta forma, ao brincar a criança estará realizando atividades que estão acima do seu nível de desenvolvimento real. Como diz Vygotsky (2003), “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (p.134). Portanto, a brincadeira impulsiona o processo de desenvolvimento da criança.

Ademais, qualquer situação imaginária contém regras de comportamento a serem cumpridas. Tais regras aproximam-se daquilo que a criança observou na situação real. Desta forma, ao tentar reconstruir fielmente a situação imaginada, a criança estará agindo como se fosse alguém que, na realidade, não é. O vocabulário usado, a maneira de falar e de agir, tudo o que a criança lembrar, servirá de instrumento para ela representar. Seu comportamento, portanto, dependerá das idéias que possuir. Com isso, a criança aprende a agir numa esfera cognitiva que depende de motivações internas, o que estimulará seu processo de desenvolvimento.

Deve-se ressaltar que a imaginação é uma forma tipicamente humana de atividade consciente; não está presente nos animais, nem nas crianças muito pequenas. Portanto, para uma criança é um processo psicológico novo. Ao criar uma situação imaginária, a criança manifesta pela primeira vez sua emancipação em relação às restrições situacionais. Ao eleger

um objeto para representar um outro, a criança estará usando sua capacidade de separar o significado do objeto, sem saber que o está fazendo. Este já é um passo para o desenvolvimento do pensamento totalmente desvinculado de situações reais.

Portanto, agir na zona de desenvolvimento proximal da criança é extremamente importante para o seu desenvolvimento mental. Segundo Coll, Palácios e Marchesi (1996), o conceito de ZDP “não supõe, pois, somente um desejo de um melhor prognóstico psicológico do desenvolvimento, mas implica um método concreto para converter este prognóstico em desenvolvimento real, através da educação” (p.100). E Vygotsky (2003) ainda ressalta que “a compreensão plena do conceito de zona de desenvolvimento proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado” (p.114).

2.2.5 A imitação no aprendizado

A psicologia animal já tratou da questão da imitação no processo de aprendizado. Estudos concluíram que alguns animais podem aprender por imitação, mas só aprendem aquilo que poderiam descobrir de forma independente. Isto porque os animais não aprendem no sentido humano do termo. Os animais não podem ser ensinados a resolver, de forma autônoma, problemas muito avançados. Como coloca Vygotsky (2003), “*o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam*” (p.115).

Então, os homens aprendem por imitação? A imitação leva ao desenvolvimento? A “psicologia clássica” tem por princípio que a atividade imitativa não é indicativa do nível de desenvolvimento da criança (Vygotsky, 2003, p.114). Este é o motivo que justifica a forma como os testes tradicionais avaliam o desenvolvimento mental, os quais consideram apenas a solução dos problemas que a criança consegue realizar sem assistência de outra pessoa.

Vygotsky (1998), no entanto, dá especial destaque ao papel da imitação no

aprendizado. Vejamos:

No desenvolvimento da criança, (...) a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. (p.129).

Para o autor, a imitação não se resume a uma simples cópia de um modelo. A imitação é, para a criança, a reconstrução do que ela observou no outro. É, pois, uma atividade criativa, na medida em que cada criança vai criar a sua própria maneira de realizar tal atividade. Ao mesmo tempo, é algo novo, já que foi a partir da observação que ela aprendeu aquela tarefa. Como explica Moysés (1997) em seu livro “Aplicações de Vygotsky à educação matemática”, “a imitação envolve uma ‘experimentação construtiva’, ou seja, a criança realiza ações semelhantes à do modelo de uma forma construtiva, imprimindo-lhe modificações. Disso resulta uma nova forma (...)” (p.34).

Ao reconstruir o modelo, a criança estará internalizando o conhecimento externo. Como muito bem coloca Rego (1995), “a imitação pode ser entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado, um instrumento de compreensão do sujeito” (p.111). Portanto, a imitação não é uma atividade meramente mecânica.

Mas, a criança pode imitar tudo o que a ela ensinarmos? Segundo Vygotsky (1998), “para imitar é necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo” (p. 129). Não é possível ensinar a andar de bicicleta a uma criança de um ano de idade. Ela ainda não possui o equilíbrio, nem a coordenação de movimentos mínimos necessários para desempenhar tal atividade. Daí a importância do reconhecimento da zona de desenvolvimento proximal. Nesta zona encontram-se as funções que estão amadurecendo, e que, portanto, a criança pode começar a desenvolver através da imitação. Assim, só poderão ser imitadas ações que se encontrem dentro da zona de desenvolvimento proximal daquela criança. Tudo o que for “broto” poderá amadurecer através da imitação.

Coll, Palácios e Marchesi (1996), afirmam que “a imitação da criança lhe permite

situar-se em um universo de atividade de um nível organizativo superior, e que, ali aonde a criança não chega, o adulto completa a atividade proposta com seus recursos e estabelece distinções” (p.97). Estes autores vêem na imitação uma “construção a dois”, a criança utiliza sua capacidade imitativa e o adulto faz uso inteligente e educativo desta capacidade na zona de desenvolvimento proximal. “O adulto empresta à criança, através desse processo imitativo, autênticas funções psicológicas superiores externas” (p.96).

“Com o auxílio de uma outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha, ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo seu grau de desenvolvimento” (Vygotsky, 1998, p.129). Oliveira (1995), que escreve sobre a teoria de Vygotsky, traz o exemplo de uma criança que imita a escrita de um adulto. Afirma a autora que, ao fazer isto, “a criança está promovendo o amadurecimento de processos de desenvolvimento que a levarão ao aprendizado da escrita” (p.63). Neste sentido também se posicionam Coll, Palácios e Marchesi (1996):

A criança é capaz de imitar muitas ações que caem dentro de sua atual potência física de ação, mas que, graças ao caráter representacional destas ações -não acessível conscientemente à criança, porém acessível funcionalmente- e, graças ao fato de que a criança está inserida em uma atividade coletiva guiada pelos adultos, vão além deste potencial (p.97).

Desta forma, se, segundo Vygotsky, o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento (Vygotsky, 2003, p.117)⁶, imitar alguém é um ótimo aprendizado. A imitação é eficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança, ela não se restringe aos níveis de desenvolvimento já consolidados. A imitação trabalha a potencialidade da criança, aquilo que hoje ela é capaz de realizar por meio da ajuda de outrem, amanhã ela executará autonomamente. Como ressalta Rego (1995), a imitação amplia a capacidade cognitiva individual. (p.111).

⁶ Vygotsky chega a afirmar que “o único tipo produtivo de aprendizado é aquele que vai à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia”. VYGOTSKY. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fonte, 1998, p.130.

A imitação, assim, impulsiona o desenvolvimento de uma série de funções psicológicas superiores. A memória é uma delas. Para imitar alguém, a criança necessita usar bastante a sua memória. E, de acordo com Vygotsky (2003), nas fases iniciais da infância, a memória é uma dentre as “funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções” (p.66). Afirma Vygotsky (2003) que “o ato de pensar na criança muito pequena é determinado pela sua memória. (...) Para crianças muito pequenas o ato de pensar significa lembrar” (p.66). Se a memória é assim tão importante para o pensamento da criança, temos, então, um grande motivo para incentivar a utilização da imitação no processo de aprendizado.

Ademais, Vygotsky acentua que logo no início da idade escolar as funções psicológicas superiores ganham um papel de destaque no processo de desenvolvimento. Por exemplo, a atenção que antes era involuntária, passa a ser voluntária, dependendo cada vez mais do pensamento da criança; a memória mecânica transforma-se em memória lógica. “Poder-se-ia dizer que tanto a atenção quanto a memória tornam-se ‘lógicas’ e voluntárias, já que o controle de uma função é a contrapartida da consciência que se tem dela” (Vygotsky, 1998, p.113). Assim, sendo a imitação importante para o desenvolvimento de inúmeras funções psicológicas, deve ser exercitada logo nos primeiros anos escolares.

Cumprir destacar ainda que, segundo Vygotsky (2003), a formação de conceitos na mente das crianças é um “processo baseado nas suas lembranças” (p.66). Vygotsky não determina a que idade está se referindo. No entanto, segundo Piaget, na fase pré-operatória tem início o pensamento pré-conceitual. De acordo com Vygotsky (2003), quando uma criança pensa um conceito, o conteúdo que vem à mente é determinado muito mais pelas suas lembranças concretas que pela estrutura lógica do conceito em si. Desta forma, uma criança que aprende um conceito por imitação tem facilidade em lembrá-lo futuramente, já que seu conteúdo foi registrado a partir das impressões que lhe foram deixadas quando da execução da

atividade. Tem-se, pois, mais um motivo para dar crédito à importância do aprendizado por imitação.

Não podemos deixar de ressaltar que na linha de pensamento de Vygotsky, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual. O que leva Rego (1995) a afirmar que “o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com os outros indivíduos da espécie” (p.71). E, para Vygotsky (1998), “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança” (p.62). Sendo assim, a imitação ganha ainda maior relevância. Ao mesmo tempo em que a imitação desencadeia um maior contato da criança com as próprias ferramentas da linguagem, ela transmite a vivência de uma pessoa para a outra. Proporcionando, portanto, um melhor desenvolvimento do pensamento.

Vejamos, assim, como todos estes conceitos podem ser aplicados ao ensino do piano.

CAPÍTULO 3

A IMITAÇÃO NO ENSINO DO PIANO

O ensino do piano também utiliza a imitação como forma de aprendizagem. Já no século XVIII, François Couperin apontava a necessidade de a criança ouvir e reproduzir, antes de ser apresentada à notação musical. Nas suas palavras:

Não se deve começar a mostrar a notação musical a crianças, antes que elas tenham uma certa quantidade de peças nos dedos. É quase impossível que, olhando para o livro, os dedos deixem de sair da boa posição e se contorçam. Além do mais, a memória se forma bem melhor quando se aprende de cor (apud Gonçalves e Barbosa, 1989, vol.4, p.4).

Assim, tocar por imitação não é uma idéia muito nova no ensino de um instrumento de teclas. Coordenar ouvido e mão é mais fácil que a tarefa de coordenar olho, ouvido e mão, exigida numa execução por leitura. Será que este é o único motivo pelo qual a imitação é utilizada? Vejamos então o que dizem alguns métodos e professores que trabalham com a imitação no ensino do piano.

3.1 O método Suzuki e suas premissas

A suavidade do som do violino de Elman me fascinou completamente. (...) Minha emoção profunda foi o primeiro passo na busca do verdadeiro significado da arte. (...) Trouxe um violino da fábrica para casa e, ouvindo Elman tocar um minueto de Haydn, tentei imitá-lo. (...) Com o tempo, tocar violino, cada vez me dava mais prazer (Suzuki, 1994, p.68).⁷

⁷ Shinichi Suzuki nasceu em Nagoya, em 17 de outubro de 1898. Shinichi Suzuki foi tocado pela música após ouvir a “Ave Maria”, de Schubert, interpretada por Mischa Elman. Aos 21 anos, Suzuki foi estudar violino com Ko Ando, em Tóquio. Um ano depois, Suzuki foi estudar em Berlim onde foi aluno de Karl Klüger e professor por oito anos. Em 1929, Suzuki volta ao Japão. Em 1930 Suzuki tornou-se presidente da Escola de Música de Teikoku e diretor da Orquestra de Cordas de Tóquio. Em 1945, Suzuki inicia na Escola de Música de Matsumoto a Educação do Talento. Nos anos 60, professores do ocidente começam a viajar a fim de ver os estudantes de Suzuki e com ele aprender. Em 1964, Suzuki viajou para os Estados Unidos com um grupo de dezenove estudantes para dar concertos e palestras. Em 1965, o concerto anual de cordas do Japão pôde ser visto na Europa pela televisão (Suzuki, 1994, p.98). Durante sua vida, Suzuki recebeu várias condecorações, foi nomeado pelo Imperador do Japão Tesouro Nacional e foi indicado para o Prêmio Nobel da Paz. Shinichi Suzuki faleceu em 26 de janeiro de 1998. Mais informações sobre a biografia de Suzuki em

Segundo Suzuki, (1994), “talento não é um acaso do nascimento” (p.9). Esta frase inicia o prólogo de seu livro “Educação é Amor”. O autor complementa dizendo que “todo ser nasce com tendências naturais para aprender. Para viver, uma criança recém-nascida se adapta ao ambiente que a cerca e adquire assim diversas qualidades” (p.9). Segundo Suzuki, as aptidões de qualquer pessoa podem ser desenvolvidas, e somos nós mesmos que desenvolvemos nossas habilidades. “Creio, firmemente, que a aptidão cultural e musical não vem de dentro, não é herdada, mas ocorre através de condições ambientais favoráveis (p.21). “Talento não é herdado ou inato, mas tem de ser educado e desenvolvido” (p.23).

Por volta de 1931-1932, no Conservatório Imperial do Japão, pediram a Suzuki que ensinasse violino a um menino de quatro anos. Suzuki não sabia como fazer. Diante do “espanto” de que todas as crianças falavam japonês, ele descobriu o caminho. Tal “descoberta” o fez perceber que, na realidade, toda criança fala fluentemente sua língua materna. Diante disto, Suzuki (1994) concluiu que “todas as crianças do mundo são educadas por um método perfeito: por sua língua materna” (p.12). Suzuki, então, estendeu este método para o ensino da música, já que “toda criança pode alcançar altas capacidades se for exposta a um método educacional adequado” (p.11). Ele chamou seu método de “educação para o talento” (p.13).

Para Suzuki (1994), a boa educação, isto é, uma educação com “perícia e compreensão” deve começar logo no dia do nascimento. Segundo o autor, é esta a “chave do desenvolvimento integral das potencialidades humanas” (p.12). Suzuki traz o exemplo dos rouxinóis. Antes de aprender a voar, os rouxinóis são retirados do ninho e colocados juntos a um pássaro-mestre, que todos os dias emite um belo canto. Assim, o canto do pequeno rouxinol depende do que ele ouviu de seu pássaro-mestre logo no seu primeiro mês de vida. Os pássaros-mestre são como os professores. “Se tem um bom professor, [o aluno] vai,

através de transformações fisiológicas, aprender a produzir sons tão belos quanto o do seu professor” (p.17).

Segundo Suzuki (1994), o desenvolvimento do potencial humano segue a mesma linha. Preparação, tempo, e ambiente devem juntos formar a motivação. As potencialidades são como sementes. “Uma semente precisa de tempo e de estímulo para germinar” (p.14). Água, calor, luz e sombra são estímulos diários. As transformações que ocorrem são invisíveis até que “um broto aparece aos nossos olhos” (p.14). Uma vez alcançada a luz do sol, o broto cresce mais rapidamente.

“O início de qualquer aprendizado é vagaroso, até que o ‘broto da capacidade’ se estabeleça. Na verdade, precisa-se de muito tempo, mas devagar se chega a uma grande capacidade” (Suzuki, 1994, p.15). Sustenta o autor que tudo é baseado na paciência e na repetição. O princípio da Educação do Talento é baseado na premissa de que “o talento não é inato e que qualquer criança adquire habilidade, através de experiências e repetições” (Suzuki, 1994, p.26). “A semente da capacidade, uma vez plantada, cresce aceleradamente” (Suzuki, 1994, p.15). Assim pode-se entender que capacidade gera capacidade. A capacidade é lapidada pelo treinamento, e se desenvolve até o amadurecimento.

Portanto, para Suzuki (1994) as habilidades são desenvolvidas. Através do treino, as habilidades naturais emergem. Segundo o autor, deve-se ter uma preocupação com a maneira pela qual as crianças são criadas e treinadas, com a forma pela qual se dirige o desenvolvimento de sua mente, sensibilidade, sabedoria e conduta. “As crianças vivem, vêm e sentem, sua habilidade se desenvolve para ajustá-la ao seu ambiente” (p.20). Onde quer que nasça, a criança se adapta ao ambiente. “Todas as crianças adaptam as suas forças vitais e orgânicas aos seus respectivos ambientes” (p.21).

De acordo com Suzuki (1994), a força da vida humana desenvolve novas faculdades que, com treino constante, superam as dificuldades e se transformam em habilidades.

Portanto, através da repetição toda pessoa pode construir uma habilidade. “Se alguém aprendeu algo, deve conseguir maestria repetindo-o muitas vezes” (p.41). “Nós temos que praticar e educar nossos talentos, isto é, repetir as atividades até que elas aconteçam naturalmente, fácil e simplesmente” (p.45), “repetir, repetir até que algo seja parte de nós mesmos” (p.47). Mas, é preciso que este treinamento seja correto. “O importante é que a capacidade seja levada pelo trabalho à maior altura possível. Aprenda uma coisa e pratique, burile a cada dia” (p.47).

Assim, para desenvolver talento é preciso muita perseverança e paciência. E, como qualquer outra habilidade, estas também precisam ser praticadas. “Não se apresse. (...) Não descanse em seus esforços. (...) Sem parar, sem correr, cuidadosamente dando um passo por vez para frente, certamente há de chegar” (Suzuki, 1994, p.48).

3.2 A memória e a imitação

Para Suzuki (1994), deve-se aprender música da mesma forma como aprendemos nossa língua-mãe; primeiro aprendemos a falar, depois a ler. De tanto ouvir certas palavras, acabamos memorizando e utilizando. Segundo Suzuki, as crianças aprendem as nuances de sua língua mãe através da escuta repetitiva e o mesmo processo deve ser seguido para o desenvolvimento de um ouvido para a música. Por isso, no método Suzuki as crianças devem ouvir com frequência as músicas que estão estudando. “Seis dias por semana de prática e escuta em casa serão mais decisivos em determinar a velocidade do avanço da criança do que uma ou duas aulas por semana” (Suzuki, 1995, p.11).

Depois de ouvir as músicas, as crianças aprendem-nas por imitação. Observando a execução do professor, a criança começa a tocar. Defende Suzuki (1995) que “a leitura musical deve ser ensinada somente quando a sensibilidade musical, a destreza da execução e a memória tenham sido suficientemente treinadas” (p.11). Desta forma a criança terá maior

facilidade para memorizar e ainda estará “treinando o seu ouvido para reconhecer uma fina expressão musical” (Suzuki, 1995, p.10).

O método dá ênfase à memória. Afirma Suzuki (1994) que “a capacidade de memorizar é das mais importantes da vida e deve ser inculcada profundamente” (p.87) e que as crianças iniciantes “devem saber a música de cor e não consultar as notas escritas” (p.37). Afirma Suzuki (1994) que, dependendo do treinamento, a capacidade de memorizar aumenta cada vez mais e o tempo que se leva para memorizar fica cada vez mais curto.

Da mesma forma que Suzuki, Kaplan (1985) considera a memória fator essencial no processo de aprendizagem. Mas, o que é a memória? Segundo Kaplan, a memória é “um conjunto de funções do psiquismo que nos permite conservar o que foi, de algum modo, vivenciado” (p.69). A memória registra sensações. Todo órgão sensorial tem a sua memória. Daí porque existem diversos tipos de memória.

Kaplan (1985) fala em memória visual, auditiva, cinestésica, lógica, olfativa, tátil, e ressalta a existência de outras. Já Barbacci (1965) afirma que a prática musical exige e desenvolve até sete tipos de memória: memória visual, auditiva interna e externa, muscular-tátil, nominal, rítmica, analítica (ou intelectual) e emotiva. Segundo este autor, todas estas memórias devem ser aperfeiçoadas. Para tanto, é preciso trabalhar cada uma individualmente. “O processo de individualização é eminentemente psicológico” (p.58).⁸

A memória visual é a faculdade de reter na memória o que foi visto, na partitura ou na execução de alguém. A memória auditiva é a que armazena as imagens sonoras. A memória muscular-tátil, ou cinestésica é a memória do movimento, proveniente, portanto, das sensações “próprio-ceptivas”, segundo Kaplan (1985, p.69). A memória nominal é uma memória verbal; ela dita o nome das notas. A memória rítmica é a que guarda os diferentes ritmos; está em estreita conexão com a memória auditiva. A memória analítica, ou lógica, é a

mais intelectual das memórias musicais; é a memória advinda da análise da obra musical. A memória emotiva, segundo Barbacci (1965) é a que constrói a idéia emocional que o intérprete quer passar no momento da execução da peça; é a memória dos "mil detalhes imponderáveis, (...), graduáveis, mas impossíveis de escrever devem ser recordados por meio de uma memória que chamaremos de emotiva" (p.109)⁹. Assim, vários tipos de memória concorrem para a mais perfeita memorização de uma peça musical.

Segundo Barbacci, a primeira memória que crianças desenvolvem é a rítmica. E, sustenta que a memória rítmica se desenvolve mais livremente quando se pratica sem a utilização da escrita. Mas, para Barbacci, a memória auditiva é a mais importante das memórias musicais (Barbacci, 1965). Defende o autor que a educação do ouvido musical começa nas primeiras lições. "(...) é nas primeiras semanas de estudo, quando a criança ingressa no mundo da musica, que se deve despertar-lhe o interesse em escutar atentamente a todos os sons, seus timbres, os ruídos e os silêncios"¹⁰. A criança, já nas aulas iniciais, deve começar a desenvolver seu ouvido musical. "No início deve escutar tudo muito atentamente, formando assim o hábito de valorar as diferentes qualidades do som e criticando suas deficiências"¹¹.

A memória analítica ou lógica não é muito exercitada pela criança espontaneamente. A criança não se ocupa desta memória. Cabe ao professor ajudar a criança a analisar a peça com o fim de facilitar a memorização da mesma.

De acordo com Kaplan (1985), é possível distinguir três estágios durante o processo de memorização: aquisição, fixação/retenção e evocação. A aquisição refere-se ao primeiro

⁸ "El proceso de individualización es eminentemente psicológico" (Barbacci, 1965, p.58, tradução nossa).

⁹ "Mil detalles imponderables, (...), graduables, pero no posibles de escribir deben recordarse por medio de una memoria que llamaremos *emotiva*" (Barbacci, 1965, p.109).

¹⁰ "(...) es en las primeras semanas de estudio, cuando el niño ingresa en el mundo de la música, cuando debe despertarse el interés en escuchar atentamente a todos los sonidos, sus timbres, los ruidos, los silêncios" (Barbacci, 1965, p.77).

¹¹ "En principio debe *escuchar todo* muy atentamente, formando así el hábito de valorar las diferentes cualidades del sonido y criticando sus deficiencias". (Barbacci, 1965, p.76).

contato com a informação. A fixação/retenção indica o registro da informação no nosso corpo. A evocação é a capacidade de trazer à lembrança a informação retida. Estes dois primeiros estágios configuram-se basicamente como um processo cognitivo-perceptivo.

Segundo Kaplan (1985), quanto maior a atenção e a motivação no momento da aquisição, maior será a retenção da informação. Ademais, a fixação depende da compreensão do material a ser memorizado e da maneira como são realizadas as repetições do mesmo. A compreensão do material implica o reconhecimento das estruturas básicas e as possibilidades de associação entre elas. Estas associações podem ser feitas por analogias ou diferenças. “Os processos associativos constituem uma das maneiras essenciais de fixar os conhecimentos” (p.72). A associação facilita a organização mental do material a ser memorizado. “(...) esta estruturação ajuda a fixar a aprendizagem como também, no caso da execução pianística, favorece sua realização” (p.72).

A retenção da informação pode durar um curto período ou um longo período. Segundo Kaplan (1985), é como se a memória fosse “um sistema com vários estágios de diferentes durações” (p.75). No primeiro estágio as informações ficam registradas apenas durante milésimos de segundo, uma espécie de “registro sensorial”, nas palavras do autor (p.75). Um segundo estágio é capaz de armazenar a informação por um tempo um pouco maior, de 15 a 30 segundos daí porque é denominada memória a “curto prazo” (p.75). É a repetição que permite que uma informação ultrapasse estes primeiros estágios e seja retida na memória a “longo prazo” a qual é, pois, capaz de manter a informação por um tempo muito maior.

Sendo assim, a repetição desempenha um papel importantíssimo no processo de memorização.

No caso específico do aprendizado pianístico, o valor da repetição se dá num duplo sentido, pois além de favorecer a *retenção* é essencial para a criação dos hábitos e habilidades motoras necessárias para executar, do ponto de vista físico, as exigências de caráter *musical* que a partitura em estudo apresenta. (Kaplan, 1985, p.76, itálico no original).

A repetição pode ser mental ou física. Assim, um aluno, após observar a execução de

uma peça pelo seu professor, deve primeiro repeti-la mentalmente como se estivesse tocando no instrumento. Neste exercício o aluno estará pensando a seqüência das notas, o dedilhado, a dinâmica, etc. Posteriormente, o aluno poderá efetivamente repetir ao piano, e através destas repetições, desenvolverá as habilidades motoras necessárias para sua execução.

Mas, para que o desenvolvimento dos hábitos motores seja eficaz, é preciso que a repetição física seja seletiva e não mecânica. É preciso saber “o que” e “como” realizar o movimento que se quer executar e fixar. Toda repetição tem que ser controlada auditivamente pelo aprendiz, analisando-a criticamente. A cada nova repetição devemos exigir um resultado melhor.

Segundo Kaplan (1985), esta repetição seletiva requer o desenvolvimento *desde o início* dos estudos, de duas capacidades do aluno: capacidade de ouvir “internamente”, imaginando como deverá soar cada passagem; e capacidade de sentir e diferenciar as sensações que seu sistema próprio-ceptivo lhe fornece para, a partir delas, escolher os movimentos que irá precisar para executar a passagem.

Observa-se, assim, que a retenção das informações na memória por um longo período é resultado da repetição. A memória musical também funciona assim. Então, uma criança que ouve repetitivamente uma música, memorizará com mais facilidade que outra que não ouve com tanta assiduidade. Da mesma forma como ocorre no aprendizado de uma língua, na música precisamos repetir as passagens muitas vezes para dominá-la.

Portanto, a memorização é uma dentre as funções que o ensino do piano através da imitação estará desenvolvendo. Vejamos em seguida que outros processos de desenvolvimento a imitação no ensino do piano pode estimular.

3.3 A posição de outros professores

No “Manual do Professor” do Método “Educação Musical através do teclado”¹², a professora Gonçalves (1989) inclui tocar por imitação como uma das habilidades funcionais que deve ser desenvolvida ao longo do processo de aprendizado do piano (vol.4, p.4). Esta habilidade torna o teclado familiar ao aluno e desenvolve um “senso de pianismo que, de outra forma, seria *por muito tempo adiado*” (vol.4, p.4, itálico nosso).

Segundo a autora, utilizar o recurso do ensino por imitação tem como objetivo geral “proporcionar o prazer de fazer música, especialmente na etapa inicial da educação musical” (Gonçalves, 1989, vol.4 p.5). Desta forma a autora inclui nos manuais do professor algumas peças para serem ensinadas por imitação “na fase que precede o uso do 1º volume, num dos primeiros contatos com o teclado” (vol.4, p.6). A peça intitulada “au Clair de la lune”, por exemplo, é uma destas peças. (Gonçalves, 1989, vol.4, p.102/103).

Esta peça é para piano a quatro mãos, para professor e aluno. Mas, sugere a autora que a parte do *primo* seja aprendida por imitação pelo aluno antes mesmo do uso do primeiro livro do método. Observamos que a primeira parte desta melodia traz intervalos melódicos de terça e quinta. É um fato curioso, pois, o intervalo de quinta só é aprendido no capítulo 5 da 1ª parte do livro e o intervalo de terça só aparece no capítulo 2 da 2ª parte. Da mesma forma, uma outra peça, “lá no sítio do Renato”, indicada para ser aprendida por imitação antes do início da 2ª parte (pré-leitura) do 1º livro, traz intervalos de quarta, o qual só será apresentado no 5º capítulo do 2º volume do método (Gonçalves, 1989, vol.4, p.103).

Ainda no “manual do professor vol.4”, a autora indica uma peça, “a perdiz”, a ser aprendida por imitação paralelamente ao capítulo 4, da 2ª parte (pré-leitura) do 1º volume (Gonçalves, 1989, vol.4, p.108). Esta peça apresenta células rítmicas que a criança ainda não

¹² O método foi desenvolvido pelas professoras Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves e Cacilda Borges Barbosa e conta com quatro volumes. O primeiro é nomeado “etapa da musicalização” o qual é composto de duas partes: “experiências e descobertas” e “pré-leitura”; o segundo volume é “etapa da leitura: nas teclas brancas”; o terceiro volume é “nas teclas brancas e pretas”; o quarto volume é “habilidades funcionais”. Além destes livros, há os manuais para os professores

conhece, como colcheias, colcheia pontuada e semicolcheia. Tais constatações permitem-nos afirmar que uma criança iniciante já é capaz de executar por imitação melodias que apresentem uma certa complexidade rítmica e melódica, com saltos de terças, quartas, quintas e até oitavas, como aparece na peça “brincando de índio” sugerida pelas professoras como peça paralela ao capítulo 2 da 2ª parte (pré-leitura) do 1º volume. Afirma a própria professora que “todos esses conceitos de intervalos aqui experimentados só serão explorados, na página musical, *bem mais tarde*” (Gonçalves, 1989, vol.4, p.103, itálico nosso).

Uma outra peça que merece ser destacada aqui é a “onda mansinha” (Gonçalves, 1989, vol.3, p.6). Esta deve ser aprendida por imitação quando se chega ao capítulo 4, da 2ª parte (nas teclas brancas e pretas) do 2º volume (Leitura). Segundo as autoras, esta obra visa a trabalhar, dentre outros aspectos, a “elegância de gestos e equilíbrio sonoro” através do uso de mãos alternadas com deslocamento. Afirma a autora que este item constitui “experiência de pianismo bastante sofisticada, que seria atingida com dificuldade, por leitura e que, realizada por imitação, é alcançada com facilidade e prazer” (Gonçalves, 1989, vol.3, p.7).

Para tocar cruzando as mãos, sem afetar o equilíbrio sonoro, a criança precisa ser capaz de ajustar seu tônus muscular àquela situação. Como esta habilidade ainda se encontra em fase de amadurecimento durante os anos pré-escolares, o ensino do piano através da imitação estará contribuindo para seu desenvolvimento.

Sustenta ainda a autora que a habilidade de tocar por imitação deve acompanhar a evolução da aprendizagem. As peças aprendidas por imitação constituem o repertório inicial das crianças, tornando-se um repertório paralelo quando elas aprendem a ler partitura. Assim, o professor deve ter o material adequado ao momento de aprendizagem que a criança está vivendo. E, como na prática da imitação o professor é o modelo, deve executar a peça com cuidado, sem hesitações, de forma expressiva. “Na aprendizagem por imitação, o aluno não reproduz simplesmente o que vê tocar. Imita a qualidade do som, a elegância do gesto e a

bonita posição das mãos e dedos” (Gonçalves, vol.2, pp.19-20).

Ao observar o gesto e a posição dos braços, mãos e dedos do professor, a criança está obtendo informações sobre estas partes do corpo e de sua estruturação postural. Entrelaçando estes dados com a experiência do seu próprio corpo, a criança nos anos pré-escolares vai construindo seu esquema corporal. Portanto, a prática da imitação no ensino do piano concorre para que a criança amadureça a representação de seu corpo e de suas possibilidades.

Segundo Ângela Diller (1953), uma outra autora que também acredita na importância de se ensinar por meio da imitação, “no início do estudo, tocar de ouvido, aprender peças por imitação e aprender a ler deveriam processar-se simultaneamente” (apud Gonçalves, 1989, n°4, p.5). Sustenta a autora que através da imitação a criança aprende a concentrar-se, a ouvir, a utilizar um bom dedilhado, além de aprender a frasear de forma inteligente, desenvolvendo hábitos de estudo de grande qualidade. “Ensinando por imitação você estará ensinando o aluno a usar o ouvido e a mente tanto quanto os dedos” (apud Gonçalves, 1989, vol.2, pp.19-20).

A Professora de violino da UNIRIO, Mariana Salles, que trabalha há 18 anos com o método Suzuki, em entrevista concedida a nós¹³, concorda que a música “brilha, brilha estrelinha” apresenta uma certa complexidade para ser a primeira música do método, e que a criança só consegue realizá-la porque aprende através da imitação.

A entrevistada também afirma ainda que “muitas coisas” são desenvolvidas através da imitação. Ela cita o “cuidado com a afinação e com a postura”, a “qualidade sonora”, o “movimento”, e “até o amor que o professor tem por aquilo que ele faz”. Afirma ainda que, sem a leitura, o aluno “interage muito melhor com a música” e que a imitação desperta processos de desenvolvimento que ainda estão amadurecendo.

Portanto, observa-se que a utilização da imitação no ensino do piano coloca em

andamento vários processos de desenvolvimento que, se não fosse o modelo do professor a ser imitado, seriam bastante adiados. A imitação é, pois, uma ferramenta que encontra fundamentação teórica e aprovação de professores, devendo, assim, integrar as metodologias para o ensino do piano.

¹³ SALLES, Mariana. Entrevista realizada no domicílio da entrevistada. Rio de Janeiro, 2008, 1MD (16 min 12').

CONCLUSÃO

Compartilhando do pensamento sócio-interacionista exposto por Vygotsky, entendemos que as funções psicológicas humanas desenvolvem-se na medida em que o indivíduo interage com o seu meio histórico-social. O curso do desenvolvimento humano é, pois, fruto de um processo dialético. Neste sentido, podemos dizer que a habilidade para tocar piano não se desenvolve por um processo de maturação que ocorre naturalmente, nem é simples reflexo do ambiente externo, mas resulta da interação dialética que se estabelece entre o aprendiz e o ambiente.

É nesta interação que se encontra o processo de aprendizagem que, segundo Vygotsky, está inter-relacionado com o processo de desenvolvimento. Uma orientação bem planejada do processo de aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental do indivíduo. A aprendizagem é capaz de colocar em movimento processos de desenvolvimento que, de outra forma, não ocorreriam ou ocorreriam bem mais tarde.

Na teoria de Vygotsky o desenvolvimento pode ser classificado em dois níveis: o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real é baseado em “produtos finais” do desenvolvimento e aponta a capacidade da criança de realizar atividades de forma autônoma. Já o nível de desenvolvimento potencial relaciona-se àquilo que a criança é capaz de realizar por meio da assistência de um adulto ou de uma criança mais experiente; refere-se às funções mentais que estão amadurecendo.

Existe um campo repleto destes “brotos” do desenvolvimento. É o que Vygotsky denominou “zona de desenvolvimento proximal”. As funções presentes na zona de

desenvolvimento proximal ainda estão em estado embrionário, mas amadurecerão e tornar-se-ão funções amadurecidas no nível de desenvolvimento real. É o aprendizado que cria esta zona de desenvolvimento proximal. Se, através da orientação de outras pessoas, o indivíduo consegue solucionar uma atividade, significa que vários processos de desenvolvimento foram acionados para tanto. Estes processos acabaram de “brotar”, e têm muito o que desenvolver, mas, sem a assistência alheia, eles não teriam sido despertados.

Uma das formas de agir na zona de desenvolvimento proximal, incitando novos processos de desenvolvimento na criança, é através da imitação. Imitando um adulto, uma criança pode fazer uso de funções psicológicas que estão além daquelas que se encontram no seu nível de desenvolvimento real, pois, “com o auxílio de uma outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha” (Vygotsky, 1998, p.129).

No ensino do piano não é diferente. Valendo-se do recurso da imitação, uma criança no período pré-escolar é capaz de executar peças que sozinha não conseguiria. Relata a Professora Mariana Salles, em entrevista concedida a nós, que a primeira peça do método Suzuki (“brilha, brilha estrelinha”) apresenta uma certa complexidade, mas, através da imitação, uma criança em idade pré-escolar pode executá-la. Este depoimento vem corroborar a idéia de que o aprendizado estimula processos de desenvolvimento. Pois, uma criança só é capaz de tocar esta música, porque diversas funções que estavam amadurecendo foram acionadas por meio da assistência do professor.

Assim, ensinando por meio da imitação, o professor estará interferindo na zona de desenvolvimento proximal da criança, e, pois, impulsionando processos de desenvolvimento. Após algumas repetições, aquilo que, a princípio, a criança só era capaz de tocar com a ajuda do professor, internaliza-se, tornando-se uma habilidade presente no seu nível de desenvolvimento real. A imitação é, pois, uma ferramenta extremamente eficiente para o professor de piano trabalhar as habilidades que ainda estão se consolidando.

O método Suzuki e os livros da Professora Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves aplicam esta idéia. Ao propor o ensinamento das músicas através da imitação, ambos os métodos buscam impulsionar o desenvolvimento das potencialidades da criança. Podemos observar que, nesses métodos, as primeiras músicas a serem aprendidas por imitação já trabalham com diversos padrões rítmicos, saltos e movimentos diferentes entre as mãos. A criança ainda não sabe ler a partitura, mas já executa peças com todos esses conteúdos. Com isso, uma série de funções que estão amadurecendo nestes anos pré-escolares são estimuladas.

No âmbito do desenvolvimento psicomotor, a imitação no ensino do piano tem muito o que impulsionar. No período pré-escolar, o manejo fino dos músculos que controlam os movimentos dos dedos é uma função que está brotando. Assim, a criança que, durante este período, aprende por imitação a tocar piano estará fomentado o domínio da motricidade fina. Se, através da imitação, a criança é capaz de executar movimentos um tanto quanto complexos, esta criança estará desenvolvendo uma habilidade que é básica para tocar piano, e necessária para sua vida pessoal.

Ademais, é também nos anos escolares que a criança desenvolve a independência e a coordenação muscular. Ao aprender piano por imitação, a criança é capaz de realizar simultaneamente movimentos diferentes com ambas as mãos. Com isso, a criança estará amadurecendo mais uma função que é extremamente importante, não apenas para o desenvolvimento pianístico, como para a realização de uma série de atividades.

O ensino do piano por meio da imitação exige da criança a memorização. Uma vez memorizada a peça, a criança pode voltar sua atenção para o tônus muscular. Como afirma Suzuki (1995), quando o aluno consegue tocar a peça sem errar notas e digitação, “é chegado o momento de se cultivar sua maestria de música” (p.11). Vencida estas etapas, o professor deve orientar a criança a ajustar o seu tônus muscular às exigências musicais da obra. Na medida em que a criança pratique aquela peça, suas respostas musculares tornam-se mais

rápidas e adequadas aos fins desejados. Este maior domínio dos estados de contração e relaxamento dos músculos que é possibilitado pelo ensino do piano por imitação, é essencial para a prática pianística. E, como afirma a Professora Gonçalves, a busca do equilíbrio sonoro é alcançada com facilidade quando a música é aprendida por imitação, proporcionando à criança uma “experiência de pianismo bastante sofisticada” (Gonçalves, 1989, vol.3, p.7).

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, um dos estímulos proporcionados pelo ensino do piano através da imitação, recai sobre a memorização. A criança desenvolve diversos tipos de memória: visual, auditiva interna e externa, muscular-tátil, nominal, rítmica, analítica, cinestésica, e emotiva.

Ademais, a Professora Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, em seus “Manuais do Professor”, e a Professora Mariana Salles afirmam que através da imitação a criança desenvolve a postura, a posição, o movimento (ou gesto) e a qualidade sonora. Ou seja, percebendo o corpo do professor e a sua estruturação postural, a criança pode elaborar melhor seu esquema corporal.

Conclui-se, assim, que, através da imitação no ensino do piano, o professor age na zona de desenvolvimento proximal da criança, despertando o desenvolvimento de funções psicomotoras e cognitivas que, nos anos pré-escolares, ainda estão em processo de amadurecimento, proporcionando à criança experiência pianística bastante refinada nas etapas iniciais do aprendizado musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBACCI, R. *Educación de la memoria musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1965.
- COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. (orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação, v.2*. Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COUPERIN, François. *L'Art de Toucher le Clavecin*. Local: Editora, 1717. Apud: DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia na educação*. São Paulo: Editora Cortez: 1994.
- DILLER, Angela. *9 pieces to be learned by rote*. New York: Schirmer, 1976.
- GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. *Educação musical através do teclado. Etapa da leitura. Manual do Professor*, vols. 2, 3, 4. Rio de Janeiro: [s.e], 1989.
- JAMES, Willian. *Talks to teacher*. New York, 1958, pp.36-37. Apud: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.
- KAPLAN, José Alberto. *Teoria da aprendizagem pianística: uma abordagem psicológica*. Porto Alegre: Schott & Musas, 1985.
- KOFFKA. *Growth of the mind*. Apud VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.
- LURIA, A.R. *A construção da mente*. São Paulo: 1992. Apud: REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MORA, Joaquin; PALACIOS, Jesús. Desenvolvimento físico e psicomotor ao longo dos anos pré-escolares. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. (orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva, v.1*. Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.113-122.
- MOYSÉS, Lucia. *Aplicações de Vygotsky à educação matemática*. São Paulo: Papyrus, 1997.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1995.
- RAPPORT, Clara Regina. Modelo piagetiano. In: RAPPORT, C.R; FUORI, W.da R; DAVIS, Cláudia. *Teorias do desenvolvimento. Conceitos fundamentais*. São Paulo: EPU, 1981, p.51-73.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

RODRIGO, Maria José. Processos cognitivos básicos nos anos pré-escolares. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. (orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva, v.1*. Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.123-134.

SUZUKI, Shinichi. *Educação é amor*. Tradução de Anne Corinna Gottber. Santa Maria: Pallotti, 1994.

_____. *Suzuki Piano School, vol.1*. Florida: Warner Bros Publications, 1995.

THORNDIKE, E. L. *The psychology of learning*. New York: Teachers College Press, 1914. Apud VIGOTSKI. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

WIKIPÉDIA, A ENCICLOPÉDIA LIVRE. Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Mielina>> Acesso em: 10 nov. 2008.

WOOD, Enid. *A short biography*. In International Suzuki Association. Disponível em <<http://www.internationalsuzuki.org/shinichisuzuki.htm>> Acesso em: 09 out. 2008.

ENTREVISTA:

SALLES, Mariana. Entrevista realizada no domicílio da entrevistada. Rio de Janeiro, 2008, 1MD (16 min 12').