

LUANA ROBERTA OLIVEIRA DE MEDEIROS PEREIRA

AS ATIVIDADES DE APRECIÇÃO MUSICAL EM DIÁLOGO COM O DESENHO – Uma  
análise das primeiras expressões do conhecimento musical por crianças de 3 a 6 anos

Belo Horizonte  
Escola de Música da UFMG  
2010

LUANA ROBERTA OLIVEIRA DE MEDEIROS PEREIRA

AS ATIVIDADES DE APRECIÇÃO MUSICAL EM DIÁLOGO COM O DESENHO – Uma análise das primeiras expressões do conhecimento musical por crianças de 3 a 6 anos

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Música da Universidade federal de Minas Gerais como requisito à obtenção de grau de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Estudo das práticas musicais

Orientadora: Profa. Dra. Wanda de Paula Tofani

Belo Horizonte  
Escola de Música da UFMG  
2010

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1 – O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA</b> .....	18
<b>1.1 A PSICOLOGIA COGNITIVA DE JEAN PIAGET</b> .....	18
<b>1.1.1. Introdução – Conceitos Centrais</b> .....	18
<b>1.1.2. A inteligência representativa e a inteligência sensório motora</b> .....	22
<b>1.1.3. A natureza do pensamento pré-operacional</b> .....	23
<b>1.1.4. Problematizando Piaget e a música</b> .....	27
<b>1.2 VYGOTSKY E OS CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO REAL, POTENCIAL E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL</b> .....	29
<b>1.3 A TEORIA ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE SWANWICK E TILLMAN</b> .....	32
<b>CAPÍTULO 2 – O DESENHO INFANTIL</b> .....	35
<b>2.1 A CONTRIBUIÇÃO DE LUQUET</b> .....	37
<b>2.2 AS IDÉIAS DE PIAGET</b> .....	43
<b>2.3 A VISÃO DE LOWENFELD</b> .....	45
<b>2.4 FORMAS DE PENSAR O DESENHO DE ACORDO COM EDITH DERDYK</b> .....	53
<b>2.4.1. O grafismo e o gesto</b> .....	53
<b>2.4.2. O corpo é a ponta do lápis</b> .....	56
<b>2.4.3. A sugestão do gesto</b> .....	56
<b>2.4.4. O primeiro círculo</b> .....	59
<b>2.4.5. O desenho, a fala e a escrita</b> .....	61
<b>2.4.6. Imitação e cópia</b> .....	62
<b>2.4.7. Observação, memória e imaginação</b> .....	63
<b>2.5. A APRECIÇÃO MUSICAL E O DESENHO</b> .....	64
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA</b> .....	71
<b>3.1 OBJETO DE PESQUISA</b> .....	71
<b>3.2 MÉTODO</b> .....	72
<b>3.2.1. Delineamento</b> .....	72
<b>3.2.2. Amostra</b> .....	73
<b>3.2.3. Procedimentos</b> .....	74
<b>3.2.4. Análise de dados</b> .....	75

<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DESENHOS REALIZADOS APÓS A ATIVIDADE DE APRECIÇÃO MUSICAL .....</b>	<b>76</b>
<b>4.1 DVORÁK – Sinfonia n. 9 (Novo Mundo) – Primeiro Movimento .....</b>	<b>76</b>
<b>4.2 SAINT-SAËNS – Carnaval dos Animais – Galinhas e Galos.....</b>	<b>103</b>
<b>4.3 VILLA-LOBOS – O trenzinho do caipira (da Bachiana Brasileira no. 2) .....</b>	<b>122</b>
<b>4.4 RICHARD WAGNER – A cavalgada das Valquírias .....</b>	<b>143</b>
<b>4.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES .....</b>	<b>163</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>203</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>208</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bonecos sem tronco .....	40
Figura 2 - Transparência .....	41
Figura 3 – Rebatimento (rodas e carroça) e planificação (bonecos).....	41
Figura 4 – Transparência e Rebatimento .....	42
Figura 5 – Realismo visual.....	43
Figura 6 – Garatuja desordenada .....	47
Figura 7 – Garatuja ordenada.....	47
Figura 8 – Garatuja ordenada.....	47
Figura 9 – Linha de base .....	50
Figura 10 – Dobragem .....	50
Figura 11 – Raio X .....	51
Figura 12 – Verdadeiras coreografias no espaço do papel .....	55
Figura 13 – Íris – 3 anos e 6 meses .....	58
Figura 14 – Olha eu aí - Marina .....	60
Figura 15 – Desenho 1 .....	78
Figura 16 – Desenho 2 .....	79
Figura 17 – Desenho 3 .....	80
Figura 18 – Desenho 4 .....	81
Figura 19 – Desenho 5 .....	82
Figura 20 – Desenho 6 .....	83
Figura 21 – Desenho 7 .....	84
Figura 22 – Desenho 8 .....	85
Figura 23 – Desenho 9 .....	86
Figura 24 – Desenho 10 .....	87

Figura 25 – Desenho 11 .....	89
Figura 26 – Desenho 12 .....	90
Figura 27 – Desenho 13 .....	91
Figura 28 – Desenho 14 .....	92
Figura 29 – Desenho 15 .....	93
Figura 30 – Desenho 16 .....	94
Figura 31 – Desenho 17 .....	95
Figura 32 – Desenho 18 .....	97
Figura 33 – Desenho 19 .....	98
Figura 34 – Desenho 20 .....	99
Figura 35 – Desenho 21 .....	100
Figura 36 – Desenho 22 .....	101
Figura 37 – Desenho 23 .....	102
Figura 38 – Desenho 24 .....	104
Figura 39 – Desenho 25 .....	105
Figura 40 – Desenho 26 .....	106
Figura 41 – Desenho 27 .....	107
Figura 42 – Desenho 28 .....	108
Figura 43 – Desenho 29 .....	109
Figura 44 – Desenho 30 .....	110
Figura 45 – Desenho 31 .....	111
Figura 46 – Desenho 32 .....	112
Figura 47 – Desenho 33 .....	113
Figura 48 – Desenho 34 .....	114
Figura 49 – Desenho 35 .....	115
Figura 50 – Desenho 36 .....	116

Figura 51 – Desenho 37 .....	117
Figura 52 – Desenho 38 .....	118
Figura 53 – Desenho 39 .....	119
Figura 54 – Desenho 40 .....	120
Figura 55 – Desenho 41 .....	121
Figura 56 – Desenho 42 .....	123
Figura 57 – Desenho 43 .....	124
Figura 58 – Desenho 44 .....	125
Figura 59 – Desenho 45 .....	126
Figura 60 – Desenho 46 .....	127
Figura 61 – Desenho 47 .....	128
Figura 62 – Desenho 48 .....	129
Figura 63 – Desenho 49 .....	130
Figura 64 – Desenho 50 .....	131
Figura 65 – Desenho 51 .....	132
Figura 66 – Desenho 52 .....	133
Figura 67 – Desenho 53 .....	134
Figura 68 – Desenho 54 .....	135
Figura 69 – Desenho 55 .....	136
Figura 70 – Desenho 56 .....	137
Figura 71 – Desenho 57 .....	138
Figura 72 – Desenho 58 .....	139
Figura 73 – Desenho 59 .....	140
Figura 74 – Desenho 60 .....	141
Figura 75 – Desenho 61 .....	142
Figura 76 – Desenho 62 .....	144

Figura 77 – Desenho 63 .....	145
Figura 78 – Desenho 64 .....	146
Figura 79 – Desenho 65 .....	147
Figura 80 – Desenho 66 .....	148
Figura 81 – Desenho 67 .....	149
Figura 82 – Desenho 68 .....	150
Figura 83 – Desenho 69 .....	151
Figura 84 – Desenho 70 .....	152
Figura 85 – Desenho 71 .....	153
Figura 86 – Desenho 72 .....	154
Figura 87 – Desenho 73 .....	155
Figura 88 – Desenho 74 .....	156
Figura 89 – Desenho 75 .....	157
Figura 90 – Desenho 76 .....	158
Figura 91 – Desenho 77 .....	159
Figura 92 – Desenho 78 .....	160
Figura 93 – Desenho 79 .....	161
Figura 94 – Desenho 80 .....	162
Figura 95 – Exemplos de grafias de direcionalidade sonora .....	175
Figura 96 – Desenho da criança 10 – “Cabana” .....	175
Figura 97 – Desenho da criança 13 – “Árvore de Natal” .....	176
Figura 98 – Desenho da criança 9 – “Montanha” .....	176
Figura 99 – Desenho da criança 16 .....	176
Figura 100 – Desenho da criança 17.....	176
Figura 101 – “O som alto” .....	179
Figura 102 – “O som pequeno” .....	180

Figura 103 – “Fiz baixa e alta, baixa alta e depois muito alta e altão!” .....	180
Figura 104 – “O palhaço e a bailarina” .....	180
Figura 105 – “Desenhei o lobo verde” .....	180
Figura 106 – “Uma menina tocando violino” .....	181
Figura 107 – “Desenhei o piano” .....	181
Figura 108 – “Árvore de natal, com um piano perto e chuva” .....	182
Figura 109 – “Duas meninas e um piano rápido” .....	182
Figura 110 – “Um violino” .....	183
Figura 111 – “Uma menina tocando violino” .....	183
Figura 112 – “Desenhei uma noiva, sentada na cadeira, escutando música” .....	184
Figura 113 – “Desenhei as notas que é grosso ou fino, depende da hora” .....	184
Figura 114 – “Uma flauta, trompa, trombone e violino” .....	184
Figura 115 – “Desenhei o tambor seguindo a música” .....	185
Figura 116 – “Notas musicais” .....	185
Figura 117 – “Um rei, ouvindo o som da guerra, o soldado do rei...” .....	185
Figura 118 – “Os riscos são a música forte e devagar...” .....	185
Figura 119 – “Desenhei uma menina gritando” .....	186
Figura 120 – “Desenhei uma nave, um monte de carinha da Terra...” .....	186
Figura 121 – “Desenhei as notas musicais” .....	187
Figura 122 – “Desenhei uma noiva, sentada na cadeira, escutando música” .....	187
Figura 123 – “Desenhei um rapaz tocando tambor e uma menina tocando violino”	187
Figura 124 – “Fiz alta e baixa, baixa e alta e depois muito alta e altão” .....	188
Figura 125 – “O vermelho é fraco e o amarelo e rosa é o forte” .....	188
Figura 126 – “O som altão” .....	189
Figura 127 – “A música parece com o desenho que eu fiz!” .....	189
Figura 128 – “O tambor e o som” .....	189

Figura 129 – “O som” .....	190
Figura 130 – “Desenhei a guerra” .....	190
Figura 131 – “Flauta tambor e violino tocando junto” .....	190
Figura 132 – Ritmo visual x Ritmo e Dinâmica Musicais .....	191
Figura 133 – Ritmo visual x Ritmo e Dinâmica Musicais .....	192
Figura 134 – Ritmo visual x Ritmo e Dinâmica Musicais .....	192
Figura 135 – Ritmo visual x Ritmo e Dinâmica Musicais .....	192
Figura 136 – Ritmo visual x Ritmo e Dinâmica Musicais .....	192
Figura 137 – “Um homem assobiando desesperado. Um piano. Lenta.” .....	193
Figura 138 – “Desenhei a noiva. Estava com vontade de colorir a folha.” .....	193
Figura 139 – “Violino, flauta, piano” .....	195
Figura 140 – “Tambor, clarineta, chocalho e as notas musicais” .....	195
Figura 141 – “Desenhei um tambor” .....	196
Figura 142 – “Chocalho, cascavel, tambor, trompa, piano, clarineta, violino” .....	196
Figura 143 – “Uma mulher, flauta, tambor e depois trompa” .....	197
Figura 144 – “Um homem ensinando o filho a tocar um instrumento” .....	197
Figura 145 – “Uma menina, um violino e um piano” .....	197
Figura 146 – “Eu tocando violino e piano” .....	198
Figura 147 – “Um homem tocando piano” .....	198
Figura 148 – “Um homem tocando piano” .....	199
Figura 149 – “Desenhei o violino e uma menina escutando o tambor” .....	199
Figura 150 – “Uma bailarina” .....	200
Figura 151 – “Eu escutando a música agitada e depois calma, e a flauta” .....	200

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Classificação dos relatos sobre a obra de Dvorák de acordo com a Teoria Espiral .....	163
Gráfico 2 – Classificação dos relatos sobre a obra de Saint-Saëns de acordo com a Teoria Espiral .....	165
Gráfico 3 – Classificação dos relatos sobre a obra de Villa-Lobos de acordo com a Teoria Espiral .....	166
Gráfico 4 – Classificação dos relatos sobre a obra de Wagner de acordo com a Teoria Espiral .....	167
Gráfico 5 – Classificação dos relatos do Grupo A .....	169
Gráfico 6 – Classificação dos relatos do Grupo B .....	170
Gráfico 7 – Classificação dos relatos do Grupo C .....	171
Gráfico 8 – Classificação dos relatos do Grupo D .....	172

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o desenvolvimento cognitivo-musical de crianças de três a seis anos de idade, alunos da Educação Infantil de escola regular da rede privada de Belo Horizonte, avaliando a eficácia do uso de desenhos em atividades de apreciação musical com crianças nesta faixa etária.

Com a análise dos desenhos e relatos individuais coletados em atividades metodologicamente controladas, pretende-se observar a relação entre os desenhos produzidos pelas crianças e os relatos sobre os mesmos.

Para a realização das análises dos desenhos pretende-se estabelecer relações entre as teorias de Luquet (1927), Piaget (1948) e Lowenfeld (1977) sobre o desenvolvimento do desenho infantil e os desenhos produzidos. Há um consenso entre as três teorias de que o desenvolvimento do desenho está ligado ao desenvolvimento cognitivo da criança; embora os teóricos em momento algum explicitem os processos cognitivos responsáveis pelo desenvolvimento do desenho infantil.

Para analisar os níveis de compreensão musical dos relatos das crianças, empregou-se o modelo Espiral do Desenvolvimento da Compreensão Musical proposto por Swanwick e Tillman (1986).

A partir de um conhecimento profundo do processo de desenvolvimento do desenho infantil e do desenvolvimento cognitivo das crianças em estudo, aliado aos conhecimentos acerca da compreensão musical, poderemos encontrar meios que nos ajudem a analisar e estabelecer relações nas criações e relatos apresentados pelas crianças a partir de atividades de apreciação.

## **ABSTRACT**

This research aims to investigate the cognitive and musical development of children from three to six years old, students from kindergarten of a regular private school in Belo Horizonte, evaluating the effectiveness of the use of drawings in music appreciation activities with children in this age.

With the analysis of individual reports and drawings collected in methodologically controlled activities, we intend to observe if through the drawing (allied to report about this drawing) the child can express what and how she understands the music heard.

To carry out the analysis of the drawings we intended to establish relationships between theories of Luquet (1927), Piaget (1948) and Lowenfeld (1977) on the development of children's drawing and the drawings produced. There is a consensus between the three theories of the development of the design linked to cognitive development, although the theorists at no time explicit cognitive processes responsible for the development of children's drawing. To examine the levels of musical understanding of the reports of the children, we used the model of Spiral Development of Musical Understanding proposed by Swanwick and Tillman (1986).

From a deep knowledge of the development process of children's drawing and cognitive development of children in the study, combined with the knowledge of the musical understanding, we can find ways to help us to analyze and establish relationships in the drawings and reports made by children from activities of assessment.

## INTRODUÇÃO

O uso de desenhos é bastante comum em aulas de musicalização, especialmente em se tratando de atividades de apreciação. De um modo geral, está presente no senso comum a idéia de empregar esta atividade com o objetivo de “relaxar” a turma, para que as crianças possam descansar ao final de uma aula longa e cansativa, ou mesmo para que o próprio professor descanse de aulas extenuantes. Este emprego dos desenhos também é visto como uma atividade que está sempre disponível como uma “carta na manga” para quando tudo o que foi planejado para a aula parece dar errado. Entretanto, pensar o desenho como uma atividade de relaxamento significa colocá-lo em um patamar inferior a qualquer atividade de experimentação artística. O desenho é uma área de conhecimento como outra qualquer no campo das artes e ele consolida a experiência visual. Nesta pesquisa, desenvolvo um estudo que investiga a potencialidade do desenho em consolidar ou ampliar a experiência musical, uma vez que ele também, como a música, desenvolve e refina a sensibilidade das crianças.

Sempre utilizei os desenhos nas atividades de apreciação por acreditar que eles eram importantes no processo de acomodação dos conteúdos, uma vez que fui percebendo que os alunos fixavam melhor estes conteúdos depois de realizarem atividades como esta.

A verificação dos conteúdos musicais aprendidos é mais simples, objetiva, direta, mais facilmente observável em atividades envolvendo a performance e a composição. Contudo, na apreciação torna-se mais complicado averiguar como os conteúdos estão sendo assimilados pelas crianças. Foi na tentativa de buscar ferramentas que permitissem verificar o quê e como os conteúdos estavam sendo assimilados/acomodados que passei a utilizar os desenhos nas atividades de apreciação.

Inicialmente, e por influência de vários cursos e disciplinas com professores especialistas da área, passei a realizar as atividades de apreciação mediadas pela

narração de histórias especialmente pensadas para enfatizar algum conteúdo musical que fosse marcante na peça selecionada (como a forma, contrastes expressivos, dinâmica, etc.). Um estudo de caso foi realizado para verificar se a atividade era realmente pertinente e se as crianças apreendiam e interiorizavam os conceitos que a história pretendia enfatizar (cf. SANTOS 2008, SANTOS e PEREIRA, 2009). Neste estudo, comparei a produção gráfica de duas crianças: a primeira participando da atividade de apreciação mediada pela história e a segunda sem a narração de história. Os resultados indicaram claramente que a compreensão musical da criança que participou da atividade mediada pela história foi muito mais profunda do que a da outra criança. Mesmo a complexidade do desenho foi bastante contrastante, apontando para direções similares às dos conteúdos musicais.

Ainda assim pairava no ar outra questão: seriam os desenhos ferramentas úteis que pudessem demonstrar a forma com a qual as crianças interiorizavam os conteúdos aprendidos em sala de aula? Como poderia perceber nestes desenhos indícios de compreensão musical que tivessem sido acomodados pelos alunos, sem que eles fossem induzidos a representar determinados conceitos (como no caso da narração de histórias)? Como as crianças seriam capazes de demonstrar alguns conceitos musicais interiorizados espontaneamente através dos desenhos? Ou os desenhos seriam realmente apenas um adereço à atividade musical?

Na tentativa de encontrar respostas a estas perguntas é que esta dissertação foi escrita. É importante ressaltar que a atividade aqui analisada é resultado de todo um processo anterior de musicalização. Não se pretende generalizar informações sobre a relação entre o desenho das crianças e a música, mas sim observar a produção de desenhos neste caso específico como parte de um processo de musicalização que já vinha acontecendo anteriormente.

No primeiro capítulo busca-se apoio teórico em autores que versam sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente Piaget e Vygotsky. No segundo capítulo, apresenta-se um corpus teórico específico sobre o processo de desenvolvimento do desenho infantil, bem como pesquisas realizadas na área da música envolvendo desenhos de crianças e adultos. No terceiro capítulo encontra-se

explicitada a metodologia aplicada a esta investigação. Neste capítulo a atividade de apreciação é descrita, bem como os diferentes grupos de crianças – sujeitos da pesquisa. No quarto capítulo encontram-se as análises dos desenhos coletados e as conclusões a que elas nos conduziram.

# **CAPÍTULO 1 – O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA**

## **1.1 A PSICOLOGIA COGNITIVA DE JEAN PIAGET**

### **1.1.1 Conceitos Centrais**

Jean Piaget (1896 – 1980), biólogo suíço, é um pesquisador de grande relevância na área da psicologia, tanto por suas pesquisas na área cognitiva, quanto pelas possibilidades que se abriram a partir de seus estudos em diferentes áreas do conhecimento.

Piaget desenvolveu uma teoria que busca explicar a maneira pela qual se dá o processo cognitivo nos seres humanos: como é possível aprender, conhecer e atribuir significado ao mundo que nos cerca.

Para Piaget (1967), a gênese do conhecimento está no próprio sujeito: o pensamento lógico é construído na interação homem-objeto, não sendo inato ou tampouco externo ao organismo. Desta forma, tanto a experiência sensorial quanto o raciocínio são fundamentais no processo de constituição da inteligência, ou do pensamento lógico do homem.

Para que o desenvolvimento aconteça é necessário tanto a estrutura biológica do ser humano que o possibilita desenvolver-se mentalmente, quanto a interação do sujeito com o objeto a conhecer.

Na obra *Seis Estudos de Psicologia*, Piaget (1967) apresenta o conceito de *equilíbrio* que explica todo o processo do desenvolvimento humano. O equilíbrio para Piaget se caracteriza por sua estabilidade, o que não significa imobilidade. Cada estrutura cognitiva interna pode sofrer perturbações exteriores que tendem a modificá-la. Para Piaget há equilíbrio quando estas perturbações exteriores são compensadas pelas ações do sujeito orientadas no sentido da compensação. Visto desta maneira, o “equilíbrio é sinônimo de atividade” (PIAGET, 1967, p. 127).

A teoria de Piaget leva em conta a atuação de dois elementos básicos ao desenvolvimento humano: os fatores invariantes e os fatores variantes.

**a) Os fatores invariantes:** Segundo Piaget, o indivíduo apresenta ao nascer uma série de estruturas biológicas - sensoriais e neurológicas - que permanecem constantes ao longo da sua vida. A partir dessas estruturas biológicas é que será possível surgir certas estruturas mentais. Flavell (1986, p. 44) afirma que, de acordo com a teoria piagetiana, considera-se que o indivíduo apresenta duas características inatas: a tendência natural à organização e à adaptação. Assim, todo ser vivo se adapta ao seu ambiente e possui propriedades de organização que possibilitam a adaptação. A organização é inseparável da adaptação: são os dois processos complementares de um único mecanismo; o primeiro é o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto externo.

**b) Os fatores variantes:** Estes fatores são representados pelo conceito de *esquema* que constitui a unidade básica de pensamento e ação estrutural do modelo piagetiano. O *esquema* seria um elemento que se cria, amplia e modifica no processo de interação com o meio, sempre visando à adaptação do indivíduo ao real que o circunda (FLAVELL, 1986, p. 51-52).

Neste processo contínuo de interação com o meio, o organismo do ser humano busca sempre o equilíbrio. Quando o equilíbrio é rompido, o organismo realiza esforços para que a adaptação se restabeleça. Para que ocorra esta adaptação é necessário que aconteçam dois mecanismos distintos, porém indissociáveis e complementares: a assimilação e a acomodação.

A **assimilação** é um processo de modificação dos elementos do meio, de modo a incorporá-los à estrutura do organismo. Ocorre, desta forma, um ajustamento **do** objeto. A assimilação pode ser entendida como a tentativa do indivíduo em solucionar uma determinada situação a partir da estrutura cognitiva que ele possui naquele momento específico da sua existência. Como o processo de assimilação representa sempre uma tentativa de integração de aspectos experienciais aos esquemas previamente estruturados, ao entrar em contato com o objeto do

conhecimento o indivíduo busca retirar dele as informações que lhe interessam visando sempre a restabelecer a equilíbrio do organismo.

A **acomodação**, por sua vez, ocorre quando o organismo precisa ajustar seu funcionamento às características específicas do objeto que está tentando assimilar. Assim, é um ajustamento **ao** objeto. A acomodação seria a capacidade de modificação da estrutura mental antiga para dar conta de dominar um novo objeto do conhecimento.

Pode-se sintetizar os processos de adaptação da seguinte forma: toda experiência é **assimilada** a uma estrutura de idéias já existentes (esquemas) podendo provocar uma transformação nesses esquemas, ou seja, gerando um processo de **acomodação**.

Embora sejam conceitualmente distintas, assimilação e acomodação são indissolúveis na realidade concreta de qualquer ação adaptativa. Toda assimilação de um objeto ao organismo, envolve simultaneamente uma acomodação do organismo a esse objeto. Inversamente, toda acomodação é, ao mesmo tempo, uma modificação assimilativa do objeto ao qual o organismo se acomoda. Juntas elas constituem os atributos das ações adaptativas mais elementares.

A equilíbrio é, dessa forma, um mecanismo de organização de estruturas cognitivas em um sistema coerente que visa levar o indivíduo à construção de uma forma de adaptação à realidade (FLAVELL, 1986, p. 248-249).

Nesta linha de raciocínio percebe-se a importância das condições do ambiente para o avanço do desenvolvimento: um ambiente desafiador e propiciador de conflitos cognitivos que levem o ser humano a se esforçar para superá-lo, restabelecendo o equilíbrio do seu organismo através de experiências que desencadeiem processos de assimilação e acomodação.

Este processo de equilíbrio é fortemente ligado ao nível de desenvolvimento cognitivo que o ser humano apresenta nos diversos estágios de sua

vida. Assim, Piaget considera quatro períodos no processo evolutivo da espécie humana:

- Sensório-motor (0 a 2 anos)
- Pré-operatório (2 a 7 anos)
- Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos)
- Operações formais (11 ou 12 anos em diante)

Cada período se caracteriza pelas formas diferentes de organização mental que possibilitam as diferentes maneiras do indivíduo relacionar-se com a realidade que o rodeia. De acordo com Piaget, todos os indivíduos passam por estas quatro fases nesta mesma sequência, porém podem ocorrer variações no início e no término de cada uma dessas fases de acordo com as características biológicas de cada um bem como dos estímulos proporcionados pelo meio no qual cada um se encontra inserido. Desta forma, a divisão por faixa etária seria mais uma referência e não uma norma rígida.

Como o presente estudo focaliza crianças de três a seis anos, abordaremos mais detalhadamente o período no qual se insere esta faixa etária: o período pré-operacional, sem deixar de comentar, no entanto, o período anterior.

#### **(a) Período Sensório-motor (0 a 2 anos)**

Nesta fase ocorre uma indiferenciação entre o eu e o mundo desenvolvendo-se para uma organização relativamente coerente de ações sensório-motoras diante do ambiente imediato (FONSECA, 2005, p. 17). De acordo com a tese piagetiana, a criança nasce em um universo para ela caótico, habitado por objetos evanescentes (que desapareceriam uma vez fora do campo da percepção); também o tempo e o espaço são sentidos de maneira subjetiva. No recém nascido, portanto, as funções mentais limitam-se ao exercício dos aparelhos reflexos inatos. O desenvolvimento cognitivo evolui desta maneira, a partir da ação da criança sobre o meio.

Progressivamente, a criança vai aperfeiçoando os movimentos reflexos, como preensão e sucção, por exemplo, e adquirindo habilidades e chega ao final do período sensório-motor já sendo capaz de representar o mundo mentalmente.

### **(b) Período pré-operatório (2 a 7 anos)**

O período pré-operatório ou pré-operacional é dividido em duas fases: a pré-conceitual (2 aos 4 anos) e a intuitiva (4 aos 7 anos). Para Piaget, o que marca a passagem do período sensório-motor para o pré-operatório é o desenvolvimento da função simbólica, no qual a criança faz uso de símbolos para representar aspectos do mundo outrora conhecido apenas através da ação.

Durante o período pré-operacional a criança deixa de ser um organismo, cujas funções mais inteligentes são ações sensório-motoras e explícitas e se transforma num organismo, cujas cognições superiores são manipulações internas e simbólicas da realidade (FLAVELL, 1986, p. 152).

#### **1.1.2 A inteligência representativa e a inteligência sensório-motora**

A inteligência representativa difere profundamente da inteligência sensório-motora por abranger a função simbólica, ou seja, a capacidade de diferenciar *significantes* de *significados*. A criança torna-se capaz de evocar internamente um significante (uma imagem, uma palavra, etc.) que simbolize um acontecimento perceptualmente ausente (o significado), do qual o significante não seja, de algum modo, uma parte concreta, ou seja, do qual o significante seja nitidamente diferente. Em primeiro lugar, a inteligência sensório-motora é capaz apenas de ligar, uma por uma, as ações sucessivas ou os estados perceptuais com os quais trabalha:

Piaget a compara a um filme em câmara lenta, que apresenta um quadro estático após o outro, sem poder dar uma visão simultânea e completa de todos os quadros. De outro lado, o pensamento representativo, através de sua capacidade simbólica, é capaz de abranger simultaneamente, numa síntese interna e única, toda uma extensão de eventos isolados. Trata-se de um procedimento muito mais rápido e móvel, capaz de evocar o passado, representar o presente e antecipar o futuro, através de um ato organizado e temporalmente curto. (FLAVELL, 1986, p. 153)

Como a inteligência sensório-motora é uma inteligência da ação, restringe-se à busca de objetivos concretos de ação, não abrangendo, desta forma, a procura do conhecimento ou da verdade como tais. Já o pensamento representativo, dada a sua própria natureza, pode refletir (embora, de acordo com Flavell (1986, p. 153) isto nem sempre aconteça), sobre a organização de seus atos, enquanto estes se aplicam aos objetos, em lugar de simplesmente registrar o sucesso ou o fracasso empírico. Ocorre, portanto, a possibilidade de ser *ativo-contemplativo*, no lugar de simplesmente *ativo*.

A cognição sensório-motora, por se limitar a ações *na realidade* e não a representações *da realidade*, é inevitavelmente um acontecimento privado, individual e não compartilhado. Por outro lado, a inteligência conceitual, de outro lado, pode-se socializar – e com o tempo socializa-se – através de um sistema de símbolos codificados que toda uma cultura pode compartilhar.

Para Piaget, a criança adquire a capacidade simbólica através de desenvolvimentos especiais de assimilação e, particularmente, da acomodação. Um importante produto evolutivo da função geral de acomodação é a imitação, ou seja, a reprodução acomodativa ativa de algum acontecimento externo que serve de modelo para a criança. De acordo com Flavell (1986, p. 154) o ponto principal da argumentação de Piaget, no entanto, é que a acomodação-como-imitação é a função que proporciona à criança seus primeiros significantes que lhe possibilitam representar internamente o significado ausente. Para Piaget, com o crescimento e o refinamento da capacidade de imitar, a criança finalmente torna-se capaz de fazer imitações internas do mesmo modo como faz imitações externas e observáveis. É capaz de evocar mentalmente imitações ocorridas no passado, sem precisar realizá-las concretamente.

### **1.1.3 A natureza do Pensamento Pré-Operacional**

São características do pensamento pré-operacional:

- a) **Egocentrismo** – Neste período a criança é egocêntrica em relação às representações, da mesma forma como o recém nascido era egocêntrico em relação às ações sensório-motoras. O egocentrismo pré-operacional é uma

característica bastante geral que possui numerosas conseqüências. A criança demonstra frequentemente uma relativa incapacidade de assumir o papel de outra pessoa, ou seja, de considerar seu próprio ponto de vista como um entre muitos outros e de tentar coordená-lo com estes outros pontos de vista. Este fenômeno é manifestado nitidamente na área da linguagem e da comunicação, onde a criança parece fazer pouco esforço no sentido de adaptar sua linguagem falada às necessidades do ouvinte. O egocentrismo da criança decorre em duas outras dificuldades. Em primeiro lugar, a criança – na ausência da capacidade de se orientar assumindo o papel do outro – não sente necessidade nem de justificar seu raciocínio para os outros, nem de procurar possíveis contradições em sua lógica. Conseqüentemente, ela acha extremamente difícil tratar seus próprios processos mentais como objeto de pensamento. Em outras palavras, ela é incapaz de reconstruir uma cadeia de raciocínios que acabou de fazer; ela pensa, mas é incapaz de pensar sobre o seu próprio pensamento.

**b) Centração e descentração** – Uma das características mais marcantes do pensamento pré-operacional é a sua tendência a *centrar*, segundo Piaget, a atenção num aspecto único e saliente do objeto sobre o qual o raciocínio incide, em detrimento de outros aspectos importantes, o que produz uma distorção no raciocínio. Desta forma, a criança é incapaz de *descentração*, ou seja, de levar em consideração aspectos que poderiam equilibrar e compensar os efeitos distorsivos da centração em um aspecto particular. A criança pré-operacional limita-se à superfície dos fenômenos sobre os quais tenta raciocinar, assimilando apenas aqueles aspectos superficiais que mais chamam a sua atenção.

**c) Estados e transformações** – As reações das crianças a estados e a transformações de estado são muito semelhantes à dependência da configuração da centração. Assim, a criança tende a focalizar a atenção nos

estados ou configurações sucessivos de um acontecimento, em lugar de prestar atenção nas transformações pelas quais um estado se converte em outro. Portanto, o pensamento pré-operacional é estático e imóvel. É um tipo de pensamento que pode focalizar impressionística e esporadicamente esta ou aquela ação momentânea e estática, mas que não consegue ligar adequadamente um conjunto de condições sucessivas num todo integrado, levando em conta as transformações que as unificam, e as tornam logicamente coerentes. Quando presta atenção nas transformações, a criança se depara com grandes dificuldades; geralmente ela acaba por assimilá-las a seus próprios esquemas de ação, em vez de inseri-las num sistema coerente de causas objetivas.

**d) Equilíbrio** – De acordo com Flavell (1986, p. 160), uma das características principais do pensamento pré-operacional é uma ausência relativa de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. A rede assimilativa – a organização cognitiva da criança – tende a se romper e a se deslocar no processo de acomodação a situações novas. A criança é incapaz de se acomodar ao novo, assimilando-o ao velho de uma maneira racional, coerente, que preserve intactos os aspectos fundamentais da organização assimilativa anterior. As mudanças sucessivas empurram a criança para todos os lados, lançando-a em contradições flagrantes com as cognições anteriores e geralmente destroem qualquer equilíbrio momentâneo entre a assimilação e a acomodação que ela possa ter atingido no momento anterior. A vida cognitiva da criança pré-operacional, bem como sua vida afetiva, tende a ser instável, descontínua e momentânea.

**e) Ação** – O pensamento pré-operacional tende a operar mais com imagens concretas e estáticas da realidade do que com sinais abstratos e altamente esquemáticos. Por isso, embora a criança represente a realidade, em vez de simplesmente agir sobre ela, suas representações estão muito mais próximas

das ações explícitas, em seus aspectos formais e funcionais, do que costuma acontecer nos casos de crianças mais velhas e adultos. Em lugar de esquematizar, reordenar e refazer os acontecimentos, tal como o faz a criança mais velha, a criança pequena simplesmente imprime as sequências de fatos em sua mente tal como fazia com as ações explícitas. Portanto, o pensamento pré-operacional é extremamente concreto. Uma das formas que esta concreticidade assume é o *realismo*. As coisas são aquilo que parecem ser na percepção imediata, egocêntrica; os fenômenos insubstanciais (sonhos, nomes, pensamentos, obrigações morais, etc.) são concretizados sob a forma de entidades quase tangíveis.

**f) Irreversibilidade** – Flavell (1986, p. 160) aponta que talvez a irreversibilidade seja a característica isolada mais importante do pensamento pré-operacional. Uma organização cognitiva é reversível, em oposição à irreversibilidade, quando ela é capaz de percorrer um caminho cognitivo (seguir uma série de raciocínios, uma série de transformações num determinado evento, etc.) e então inverter mentalmente a direção, para reencontrar um ponto de partida não modificado (a premissa inicial, o estado inicial do evento). De um modo geral, uma forma de pensamento que é reversível, é flexível e móvel, em equilíbrio estável, capaz de corrigir distorções aparentes através de descentrações sucessivas e rápidas. Mas o *experimento mental* rígido, vagaroso e extremamente concreto do pensamento pré-operacional não é reversível, pois se limita a repetir os acontecimentos irreversíveis da realidade. Assim, as crianças deste período caem constantemente em contradição, porque não são capazes de manter suas premissas inalteradas durante uma sequência de raciocínio. Seu pensamento é irreversível, na medida em que lhes é negada a possibilidade permanente de voltar (a operação inversa) a uma premissa inicial inalterada.

Esta enumeração não esgota os traços pré-operacionais que Piaget descobriu ao longo de toda uma vida de teorizações e experimentações. Os resultados dos

estudos de Piaget sobre esta faixa etária mostram ainda que a criança é *animista* e *artificialista* em sua visão de mundo, tem conceitos primitivos de moral e justiça, e apresenta uma imaturidade generalizada nas tentativas de enfrentar intelectualmente problemas relativos a tempo, causalidade, espaço, mensuração, número, quantidade, movimento, velocidade, e outros. Entretanto, é preciso mencionar uma característica muito geral que tem efeitos profundos sobre todas as demais: a criança pré-operacional não distingue claramente a atividade lúdica e a realidade como áreas cognitivas diferentes que possuem “regras” diferentes.

Flavell (1986, p. 163) considera ainda o pensamento pré-operacional como um pensamento que traz as marcas de sua origem sensório-motora, ou seja, que está saturado de aderências sensório-motoras. É uma forma de pensamento extremamente concreta, e suas imagens-significantes têm muito mais características de repetições internas de ações concretas do que de verdadeiros sinais; é lenta e estática e muito mais centrada em configurações imóveis que chamam a atenção do que em componentes mais sutis e menos óbvios; é relativamente não-socializada, não necessita de provas ou de justificativas lógicas e, de modo geral; é inconsciente do efeito de suas mensagens sobre os outros. Em resumo, o autor afirma que, na maioria de seus aspectos, esta forma de pensamento assemelha-se a uma ação sensório-motora que foi simplesmente transposta para um novo campo de funcionamento.

#### **1.1.4 Problematizando Piaget e a Música**

O foco do presente estudo é investigar o que crianças de três a seis anos, portanto no período pré-operacional, conseguiram acomodar em matéria de conhecimento musical após cerca de dezoito meses de aulas de musicalização. Desta forma, estes conhecimentos deverão ser demonstrados naturalmente – sem interferência do professor – em atividades de apreciação que resultam na coleta de desenhos e de relatos individuais de cada criança. A análise de desenhos e relatos deverá demonstrar o que as crianças já assimilam das obras ouvidas a estruturas criadas previamente no decorrer das aulas de musicalização. A metodologia de coleta e análise de dados será descrita de maneira mais detalhada em capítulo posterior.

Como foi descrito anteriormente, de acordo com Piaget (1952), crianças de 2 a 11 anos encontram-se no período de preparação e de organização das operações concretas. Mais especificamente, as crianças em estudo encontram-se na chamada fase *pré-operacional*, que compreende crianças de 2 a 7 anos de idade. Esta fase trata do período onde a criança realiza suas primeiras tentativas relativamente desorganizadas e hesitantes de enfrentar um mundo novo e estranho de símbolos. Neste período, a função simbólica que a criança começa a desenvolver é algo bastante significativo para o estudo em questão, uma vez que a criança torna-se capaz de fazer uma representação, ou seja, evocar um significante para fazer surgir ou se referir ao significado.

Ora, falar sobre a música que se escuta é uma ação extremamente abstrata, uma vez que a música, em si, não é um objeto concreto, visível e palpável. Devido a isto, a criança demonstrará certa dificuldade de se expressar acerca da música ouvida, necessitando, pois, de um estímulo mais concreto. Como a linguagem ainda está se desenvolvendo na criança desta faixa etária (aliado ao fato de que o egocentrismo pré-operacional faça com que a criança ainda não apresente um esforço em adaptar sua linguagem falada às necessidades do ouvinte), o desenho surge como um estímulo concreto que permitirá, aliado aos relatos individuais, uma expressão mais completa do seu nível de compreensão musical. Desta maneira o desenho também será um indicador do pensamento representacional das crianças com relação à música, ou seja, a análise dos desenhos coletados procurará encontrar, nestes desenhos, padrões de representação gráfica de pensamentos musicais (ou seja, formas de pensar relacionadas a idéias / conceitos musicais) sejam eles induzidos pelas atividades anteriores de musicalização ou não.

Através destas representações gráficas, aliadas aos relatos orais tanto sobre o desenho quanto sobre a música, pretende-se observar como os conteúdos desenvolvidos nas atividades de musicalização foram internalizados, ou seja, acomodados; contribuindo, desta maneira, para o estudo da construção do conhecimento musical nas crianças desta faixa etária.

Pretende-se observar também como a *contração* é demonstrada em atividades de apreciação musical, ou seja, em que aspecto único e saliente da obra musical ouvida incide o raciocínio das crianças em estudo em detrimento de outros.

Desta forma, como a criança pré-operacional se limita à superfície dos fenômenos sobre os quais tenta raciocinar, busca-se observar qual é esta superfície em matéria de música.

Também se pretende observar como, neste caso em estudo, as crianças lidam com os estados e transformações em música, ou seja, de que forma o pensamento pré-operacional destas crianças lida com as transformações musicais, ou seja, se este pensamento tem dificuldades ao lidar com um conjunto de transformações sucessivas, como a criança manifesta estas dificuldades na apreciação musical.

## **1.2 VYGOTSKY E OS CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO REAL, POTENCIAL E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL**

O psicólogo russo Lev Vygotsky (1896 – 1934) trabalha as questões relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo de crianças em idade escolar com um interesse nas influências da cultura neste processo. De acordo com Barbosa (2009, p. 41) as teorias de Piaget e Vygotsky têm alguns pontos comuns, uma vez que ambos consideram a interação da criança com o ambiente como o propulsor do desenvolvimento. Entretanto, de acordo com a autora, Piaget enfatiza os esforços auto-gerados da criança em compreender o mundo, enquanto Vygotsky considera a interação social como fator decisivo para o desenvolvimento cognitivo. Desta forma, segundo Barbosa, as crianças não se desenvolvem de maneira universalmente equivalente como Piaget acreditava, mas o desenvolvimento pode variar consideravelmente de acordo com formas de pensamento e comportamento culturalmente determinados.

Para Vygotsky (2003, p. 111), ao investigar as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado das crianças não podemos nos limitar à determinação de níveis de desenvolvimento. É necessário, entretanto, determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento.

O primeiro nível Vygotsky chama de *nível de desenvolvimento real*:

... o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. (VYGOTSKY, 2003, p. 111)

Assim, o desenvolvimento real caracteriza-se por aquilo que as crianças conseguem fazer por elas mesmas.

Já o outro nível, o *nível de desenvolvimento potencial*, que aponta as funções mentais que as crianças apresentam em situações de atividades realizadas sob a orientação de um adulto ou mesmo com a colaboração de companheiros em níveis de desenvolvimento posteriores.

Desta maneira, Vygotsky chama a atenção que, nos estudos da psicologia da educação, por muito tempo mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram o fato de que aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha.

Vygotsky (2003, p. 112) apresenta, então, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento de problemas, 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.

Desta forma, se nos perguntarmos o que revela a solução de problemas pela criança de forma mais independente – ou, de acordo com Vygotsky (2003) o que é nível de desenvolvimento real – a resposta mais comum, para Vygotsky, seria que o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. De acordo com este raciocínio, o que é definido pela zona de desenvolvimento proximal (ZDP), determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência? Segundo Vygotsky (2003), a ZDP define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções Vygotsky as chama de “brotos”

ou “flores” do desenvolvimento (2003, p. 113), ao invés de tê-las como “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto que a ZDP caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

A Zona de Desenvolvimento Proximal de hoje será o Desenvolvimento Real de amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela poderá fazer sozinha amanhã.

Uma compreensão plena no conceito de ZDP deve levar, para Vygotsky, à reavaliação do papel da imitação no aprendizado. Se antes os pesquisadores só levavam em consideração, ao medir o desenvolvimento, o que a criança fazia sozinha, a imitação não era, portanto, considerada. Entretanto, segundo Vygotsky (2003, p. 114), os psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento, por isso a reavaliação da imitação no processo de aprendizado / desenvolvimento.

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam. O aprendizado orientado para os níveis que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Assim, a noção de ZDP capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Desta forma, para Vygotsky, os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado: o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam as ZDP. Cabe, aos professores, atuarem nesta ZDP, fazendo com que o aprendizado favoreça o desenvolvimento.

Na presente investigação deve-se ressaltar que, no decorrer das aulas de musicalização que antecederam o início da pesquisa, atuamos na zona de desenvolvimento proximal das crianças promovendo o aprendizado de conteúdos musicais básicos. Assim, tarefas que as crianças inicialmente não eram capazes de

realizar sozinhas foram sendo dominadas e logo as crianças passaram a realizá-las de maneira independente.

Entretanto o que propomos nesta pesquisa é investigar até que ponto esta zona de desenvolvimento proximal das crianças tornou-se desenvolvimento real, em outras palavras, verificar o que as crianças conseguem identificar sozinhas, em matéria de música, nas atividades de apreciação.

### **1.3 A TEORIA ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE SWANWICK E TILLMAN**

A Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical proposta pelo educador inglês Keith Swanwick (1994) fundamenta as nossas aproximações no que se refere ao desenvolvimento cognitivo-musical das crianças. É esta a principal referência teórica que orienta a análise da compreensão musical das crianças manifestadas em seus relatos e desenhos, principalmente no que se refere aos parâmetros (ou critérios) para a análise de seus relatos da apreciação musical.

Swanwick e Tillman (1986) elaboraram uma teoria do desenvolvimento musical a partir da análise de composições de crianças. Esta teoria contempla os elementos comuns a toda experiência musical significativa: material sonoro, caráter expressivo, forma e a possibilidade de se conceber a música como um sistema simbólico (Swanwick e Tillmann, 1986, p. 305 – 309). Estes estudos, após uma extensa investigação e análise qualitativas, revelaram que o desenvolvimento musical acontece a partir de níveis ordenados e cumulativos. O que se observou foi a progressiva consciência das “camadas” constitutivas do discurso musical: material sonoro, expressividade, forma e valor simbólico, a qual, em condições apropriadas, deverá se manifestar na performance, na apreciação e na composição. Estas quatro camadas foram divididas em dois níveis, seguindo tendências ora assimilativas e intuitivas, ora acomodativas e analíticas. Em cada volta desta espiral foi identificada uma tensão dialética entre tendências mais idiossincráticas e tendências mais convencionais

(França, 1998) e é justamente devido a estas tensões dialéticas que os oito níveis foram organizados numa espiral e não numa seqüência linear. A forma espiral também indica que as camadas superiores integram as inferiores (França, 1998).

De acordo com Swanwick (1994), as crianças deste estudo encontram-se num período de transição entre a camada dos Materiais e do Caráter Expressivo, mais precisamente entre os níveis Manipulativo e Pessoal. Entretanto, como as crianças em estudo já tiveram contato com aulas de musicalização em período anterior ao da realização desta pesquisa, seus relatos referentes à apreciação das peças escolhidas poderá variar por entre os níveis da espiral, pois, segundo Swanwick:

...há indícios de que níveis refinados podem ser alcançados por crianças mais novas se essas estiverem dentro de um ambiente que promova a estimulação musical (SWANWICK, 1994, p.93).

No livro *Ensinando Música Musicalmente*, Swanwick (2003, p. 93 – 94) apresenta alguns critérios como instrumentos de avaliação da apreciação musical:

**Nível 1 (Sensorial)** – O aluno reconhece qualidades e efeitos sonoros, percebe claras diferenças de níveis de intensidade, altura, timbre e textura. Nada disso é analisado tecnicamente, e não existe consciência do caráter expressivo ou das relações estruturais.

**Nível 2 (Manipulativo)** – O aluno percebe tempos constantes ou flutuantes, identifica sons vocais e instrumentais específicos e estratégias relacionadas ao tratamento do material musical, como glissandos, ostinatos e trinados; ainda não relaciona esses elementos ao caráter expressivo e estrutural da peça.

**Nível 3 (Pessoal)** – O aluno descreve o caráter expressivo, a atmosfera geral, o humor ou caráter e as qualidades de sentimento de uma peça, talvez por meio de associações não musicais e imagens visuais. Relaciona mudanças no manuseio do material sonoro, especialmente velocidade e intensidade, com mudanças no nível expressivo, mas sem atentar para as relações estruturais.

**Nível 4 (Vernacular)** – O aluno identifica lugares-comuns na organização métrica, sequências, repetições, síncofes, bordões, agrupamentos, ostinatos; percebe o gesto musical convencional, a forma e o tamanho da frase.

**Nível 5 (Especulativo)** – O aluno percebe relações estruturais, o modo como os gestos e as frases musicais são repetidas, transformadas, contrastadas ou conectadas. Identifica o que não é usual ou inesperado em uma peça musical, percebe mudanças de caráter pela referência à cor instrumental ou vocal, à altura, velocidade, intensidade, ritmo e tamanho da frase, sendo capaz de discernir em que proporção isso acontece, se de maneira gradual ou súbita.

**Nível 6 (Idiomático)** – O aluno coloca a música num contexto estilístico e demonstra consciência dos expedientes técnicos e procedimentos estruturais que caracterizam um idioma, tais como harmonias distintas e inflexões rítmicas, sons vocais e instrumentais específicos, ornamentação transformação por variação, seções intermediárias contrastantes.

**Nível 7 (Simbólico)** – O aluno tem consciência de como o material sonoro está organizado para produzir um caráter expressivo específico e relações formais estilisticamente coerentes. Existem *insights* individuais e apreciação crítica independente. Revela um sentimento de valoração da música que pode ser evidenciado por um compromisso de envolvimento pessoal em uma área musical escolhida e/ou um compromisso pessoal com determinadas obras, compositores e intérpretes.

**Nível 8 (Sistemático)** – A pessoa revela uma profunda compreensão do valor da música, devido a uma sensibilidade desenvolvida com materiais sonoros, à habilidade de identificar expressões ou compreender a forma musical. Existe um compromisso sistemático com a música como uma forma significativa de discurso simbólico.

Segundo Swanwick (2003, p. 94), estes critérios “são confiáveis como um instrumento para avaliar e, como podemos ver, podem ser muito úteis para avaliar o ensino e a aprendizagem musical”. Dessa forma, estes critérios serão utilizados como parâmetros para a avaliação dos relatos das crianças envolvidas no presente estudo.

## CAPÍTULO 2 – O DESENHO INFANTIL

O ato de desenhar envolve o conjunto das potencialidades e necessidades da criança (ILARI, 2004; BAMBERGER, 1990; SALLES, 1996). Muitas são as teorias que interpretam a produção gráfica infantil, que pode ser analisada sob vários aspectos como: aplicação de testes de inteligência, desenvolvimento mental, simbolismo, e atitude psíquica emocional. Para Derdyk (1989, p. 48), vários são os possíveis enfoques quando se analisa a produção gráfica infantil: seja pelo aspecto revelador da natureza emocional e psíquica da criança, seja pela análise da linguagem gráfica tomada em seu aspecto puramente formal ou simbólico.

Ferreira (1986, p. 559) define o desenho como uma representação de formas sobre uma superfície, por meio de linhas, pontos e manchas, com objetivo lúdico, artístico, científico ou técnico. Luquet (1927), célebre estudioso do desenho infantil, define o desenho como “um sistema de linhas cujo conjunto tem uma forma”. Para ele, a criança desenha para se divertir, o desenho é para ela um jogo como qualquer outro.

Para Derdyk (1989, p. 43), o desenho é uma atividade perceptiva, algo que não se completa, mas que nos convida, sugere, evoca. Citando Steinberg, Derdyk afirma ser o desenho uma forma de raciocinar sobre o papel. (STEINBERG apud DERDYK, 1989, p. 43)

O desenho infantil oferece acesso direto à visão de mundo da criança através de suas tentativas de reproduzi-lo (HARGREAVES, 1986, p. 36). Desta forma, no ato de desenhar a criança se identifica com seus traços e linhas, sendo esta uma forma de comunicar suas idéias, imagens e signos.

Piaget e Inhelder (1995, p. 56) afirmam que “o desenho é uma forma de função semiótica que se inscreve a meio-caminho entre o jogo simbólico, cujo mesmo prazer funcional e cuja autotelia<sup>1</sup> apresenta, e a imagem mental. Com a qual partilha o esforço de imitação do real”. Esta função semiótica, ou função simbólica refere-se justamente ao uso de símbolos ou signos. As imagens mentais são representações

---

<sup>1</sup> Autotélico – Diz-se do que não tem finalidade ou sentido além ou fora de si (FERREIRA, 1986, p. 204)

internas, símbolos de objetos ou de experiências perceptivas passadas, embora elas não sejam cópias fiéis daquelas experiências. A imagem mental é, portanto, um modelo interior, a representação mental que a criança possui do objeto a ser desenhado. Goodnow (*apud* PILLAR, 1996, p. 39) afirma que “o desenho nos fornece informações tanto sobre o trabalho gráfico da criança como sobre a natureza do seu pensamento.”

Derdyk (1989, p. 50) afirma que a criança desenha, entre outras coisas, para divertir-se. Um jogo que não exige companheiros, onde a criança é dona de suas próprias regras. Nesse jogo solitário, ela vai aprender a ser só, “aprender a só ser”:

O desenho é o palco de suas encenações, a construção de seu universo particular. A brincadeira lida com as experiências através de situações artificialmente criadas, no ensejo de dominar a realidade. O desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca, intercambiar, comunicar. (DERDYK, 1989, p. 51).

Ainda segundo esta autora, a criança projeta no desenho o seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem refletida no espelho do papel. Os traços, os rabiscos, as garatujas estão ali, à mostra, escondendo os índices de uma realidade psíquica não imediatamente acessível exibindo uma atividade profunda do inconsciente. Existe uma vontade de representação como também existe uma necessidade de trazer à tona desenhos interiores, comunicados, impulsos, emoções e sentimentos. (DERDYK, 1989, p. 51)

Derdyk traz ainda outras concepções de desenho, definindo-o também como uma dança no espaço, um percurso assumido ao entrarmos numa sala cheia de gente, formas de se explorar um espaço novo. Ilustra esta afirmação citando MOREIRA (1984) que afirma ser o desenho a maneira como a criança organiza as pedras e as folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres, na brincadeira de casinha. “Entendendo por desenho o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe.” (MOREIRA *apud* DERDYK, 1989, p. 51).

De acordo com Mèredieu (1974),

o desenho bem como o sonho pode participar de dois níveis de leitura. Podemos detectar o conteúdo manifesto do desenho, que seriam as imagens ali presentes no papel e o conteúdo latente, que trata das

mensagens subliminares, escondidinhas também ali no papel. (MÈREDIEU *apud* DERDYK, 1989, p. 54)

Desta forma, esta possível interpretação sugere ser o desenho uma atividade que, além de envolver uma operacionalidade prática, o manejo de materiais e instrumentos, pode envolver um resgate de uma simbologia complexa que existe por detrás da representação visual por meio de signos gráficos, fruto do intenso exercício mental, emocional e intelectual que o ato de desenhar promove (DERDYK, 1989, pá. 54).

O desenho também é a manifestação da inteligência. Para Derdyk, a criança vive a inventar explicações, hipóteses e teorias para compreender a realidade. O mundo para a criança é continuamente reinventado, ela reconstrói suas hipóteses e desenvolve sua capacidade intelectual e projetiva, principalmente quando existem possibilidades e condições físicas, emocionais e intelectuais para elaborar estas “teorias” sob forma de atividades expressivas.

Os desenhos infantis se tornaram objeto de estudos e pesquisas de especialistas, entre os quais destacamos as contribuições de Luquet (1927), Piaget (1948) e Lowenfeld e Brittain(1977).

## **2.1 A CONTRIBUIÇÃO DE LUQUET**

O francês Georges-Henri Luquet (1896 – 1965), pesquisador do desenho infantil, foi um dos primeiros estudiosos a se interessar pelo desenho da criança e pela sua relação com a questão da sua evolução cognitiva.

Segundo Iavelberg (2006, p. 37), Luquet considera o desenho um jogo ao qual a criança se entrega, jogo tranquilo com função lúdica, que pode exercer sozinha, manter ou abandonar. Para ele, assim como para Piaget, o desenho tem “finalidade sem fim”, é autotélico, não tem funcionalidade prática.

Para Luquet (1927, p.123) o desenho é como “um sistema de linhas cujo conjunto tem uma forma”. Ao estudar o desenho infantil buscou compreender *o quê* a criança desenha e *como* ela o faz. Para ele, o realismo é uma das maiores

características do desenho infantil, em seus desenhos a criança transpõe um realismo, ou seja, desenha o objeto como ela o vê e não como a realidade se apresenta.

Luquet (1927) propôs em seus estudos quatro estágios da evolução gráfica da criança. Cada um desses estágios contém uma espécie determinada de realismo.

#### a) **Realismo Fortuito**

O *realismo fortuito* é caracterizado como a primeira fase da evolução do desenho. Inicialmente, o desenho da criança não é um traçado executado para fazer uma imagem, mas um traçado executado simplesmente para fazer linhas (LUQUET, 1969, p. 136). Este estágio inicia-se por volta dos dois anos de idade e, segundo Lavelberg (2006, p. 37), Luquet o trata como uma necessidade de descarga com prazer, o que leva a criança a desenhar novamente. Para a autora, o interessante é observar que esta repetição nasce da relação da criança com a própria ação e, para Luquet, a criança desenha por imitação do adulto e repete a ação por prazer. A criança desenha linhas de maneira espontânea e em diversas direções, sem ter a consciência de que essas linhas traçadas por ela podem igualmente representar objetos (LUQUET, 1927, p. 211).

Inicialmente, sem esta preocupação de desenhar alguma coisa previamente definida, pouco a pouco percebe, por acaso, que pode haver uma analogia entre seu desenho e um objeto real. É o momento em que passa a considerar o desenho como representação dos objetos. Assim sendo, ela atribui um nome ao seu desenho. De um gesto involuntário a ação passa a um gesto premeditado: a descoberta da analogia gráfica leva o desenhista à intenção. Para Luquet, esse fazer consolida-se como desenho propriamente dito regido por: intenção, execução e interpretação segundo a intenção.

#### b) **Realismo Falhado ou Gorado**

Este estágio pode ser chamado também de realismo fracassado, que acontece por volta dos três e quatro anos de idade, com a descoberta da identidade forma-objeto. Por não terem os mecanismos motores refinados, os desenhos – apesar de

serem realistas – possuem “falhas”, por este motivo são considerados fracassados se comparados a arte adulta.

Como ressalta Iavelberg (2006), Luquet observou as questões conceituais subjacentes aos atos de desenho à luz dos suportes teóricos de sua época, analisando as produções infantis na relação com a produção realista da arte adulta.

Assim, para Luquet, a criança quer ser realista, mas encontra obstáculos. Cada apresentação gráfica é, desta maneira, um devir realista e não um fazer atualizado de cada desenhista.

Iavelberg (2006) afirma que estas idéias nos remontam “à época em que a pré-escola era uma preparação para a escola primária” (IAVELBERG, 2006, p. 38). Os modelos desta pré-escola foram os *Kindergartens* criados por Froebel, cuja tradução mais aproximada do termo alemão seria “jardins-de-infância” e, sua implantação no Brasil foi concretizada, segundo a autora, por Rui Barbosa em 1886. Entretanto a autora aponta que hoje a educação infantil apresenta objetivos, conteúdos e métodos próprios, com finalidades próprias dentro do ciclo de escolaridade que não visam ao ingresso no ensino fundamental, mas realmente ao desenvolvimento pleno da infância.

Luquet aponta dois obstáculos que resultam nas “falhas” do realismo das crianças: físico (deficiência na execução) e psíquico (caráter descontínuo da atenção ou incapacidade sintética, quando a criança percebe o geral dos detalhes, mas não consegue executar).

Com relação a esta incapacidade sintética, característica desta fase, observa-se as “imperfeições” nitidamente no que se refere às proporções. Luquet (1969, p. 151) ressalta que:

É assim que nos desenhos de várias crianças os senhores têm cabelos mais compridos que as pernas. Essa desproporção pode ser o resultado de causas múltiplas, por exemplo, a imperfeição gráfica, a impotência da criança para interromper os traços no momento desejado.

Observa-se que, nos primeiros desenhos, a criança reproduz um número restrito de pormenores, ou seja, somente alguns elementos do objeto representado. Ela apenas tem a intenção de fazê-lo, mas não chega a desenhá-los efetivamente.

Destaca-se também, como marca desta fase, o desenho do badameco, que é uma representação de figura humana. Esse processo é também chamado por Luquet

de “badamecosgirino”. Este consiste de um boneco de forma circular, de onde saem os braços e pernas, mas sem o tronco. A Figura 1, abaixo, apresenta exemplos de “badamecos”.

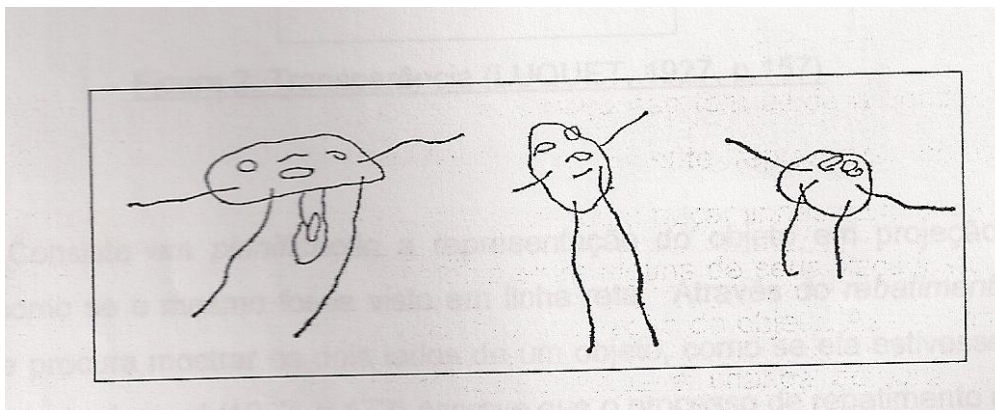


Figura 1- Bonecos sem tronco – (LUQUET, 1927, p. 150)

### c) Realismo Intelectual

Este estágio começa por volta dos quatro e estende-se até os dez, doze anos de idade. Caracteriza-se pela superação da “incapacidade sintética” que torna o desenho cada vez mais realista (IAVELBERG, 2006, p. 38). Entretanto esse realismo é diferente da criança para o adulto, que analisa o realismo como sendo uma fotografia do objeto. O desenho traz agora todos os elementos dos objetos reais, mesmo os que não são vistos. A criança desenha do objeto não aquilo que vê, mas o que sabe, isto é, o modelo interno daquilo que sabe do objeto: é a construção mental do sujeito em relação ao objeto. Além da mistura de diversos pontos de vista (perspectivas) a criança utiliza em seus desenhos diferentes processos para reproduzir suas sensações como:

- 1) **A transparência:** Coloca em evidência elementos invisíveis de um objeto exemplo: desenha um ovo com um pintinho dentro quando na verdade quer desenhar apenas o pintinho.

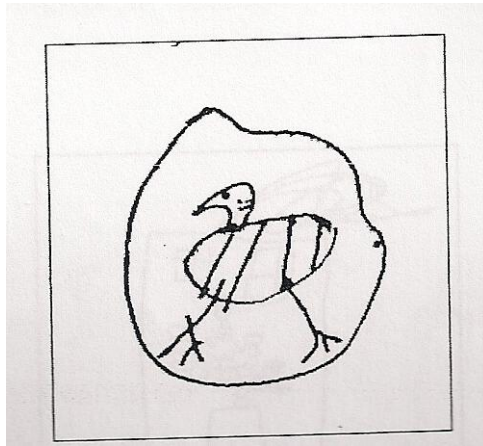


Figura 2 – Transparência (LUQUET, 1927, p. 157)

- 2) **A planificação:** o objeto desenhado é representado como se fosse em linha reta em projeção ao solo. Para essa representação, a criança utiliza outro processo chamado rebatimento, de maneira que ela possa mostrar os dois lados de um objeto, como se ela estivesse no centro deste. De acordo com Luquet (1927, p. 172), o processo de rebatimento é aplicado sobretudo ao que poderíamos chamar os suportes dos objetos (pés de animais ou de móveis, rodas de viaturas), e que “consiste em rebatê-los de cada parte do corpo como se lhe estivessem unidos por um eixo, à volta do qual se poderia fazê-los girar”. Por exemplo: desenha um carro como se estivesse deitado e desenha uma roda de cada lado como se estivessem deitadas também.

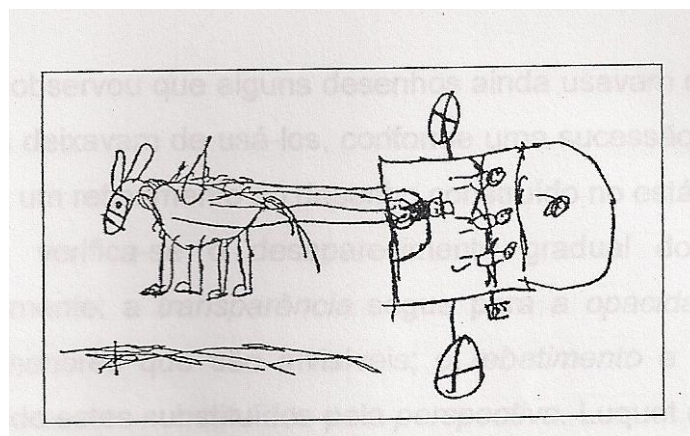
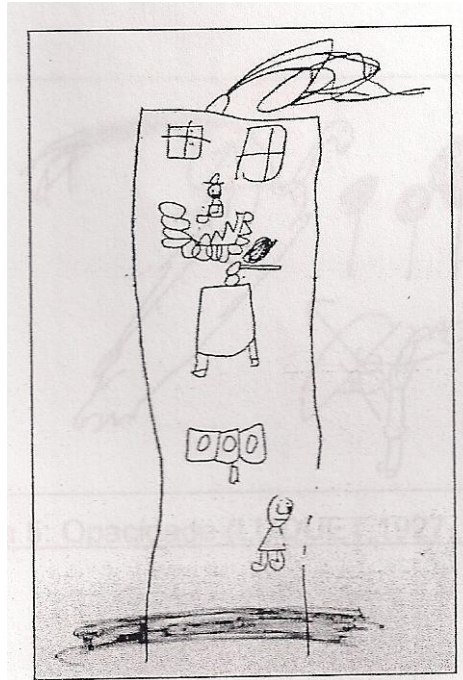


Figura 3 – Rebatimento (rodas e carroça) e planificação (bonecos) LUQUET, 1927, p. 171

- 3) **Transparência e/ou Rebatimento:** A criança muda seu ponto de vista, mas precisa dos processos anteriores para representar seus desenhos exemplo: desenha uma casa, mas, desenha dentro dela pessoas, mesa, cadeira etc...

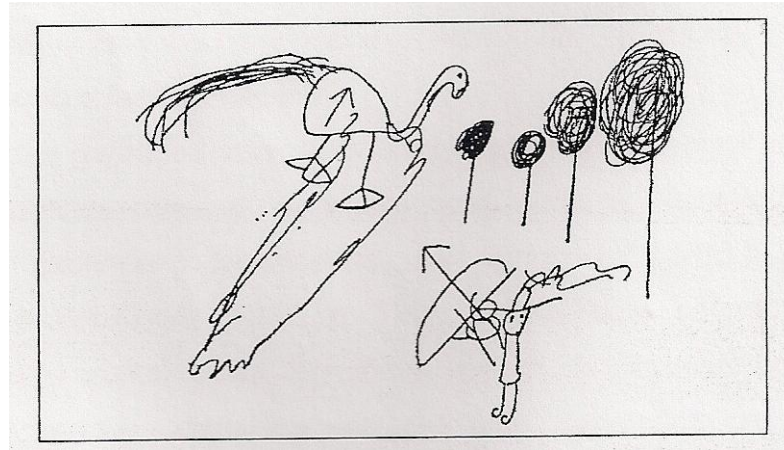


**Figura 4** – Transparência e rebatimento (LUQUET, 1927, p. 169)

Luquet considera o desenvolvimento como aproximação sucessiva à eficiência de execução e semelhança com objetos reais, por isso acredita no erro, apesar de afirmar que as crianças os abstraem (IAVELBERG, 2006, p. 39)

- d) **Realismo Visual:** Este estágio começa por volta dos doze anos de idade e é marcado por um melhor refinamento dos desenhos e também pelo desaparecimento gradual dos processos anteriores: a transparência segue para a opacidade, que é a exclusão de pormenores que são invisíveis; o rebatimento e a mudança de ponto de vista são substituídos pela perspectiva. Luquet (1927, p. 190) afirma que “a substituição do realismo visual pelo realismo intelectual, a aquisição do sentido sintético e outros progressos gráficos não se fazem de uma só vez”. Logo, o realismo visual não se fixa logo a seguir à sua aparição. Há também um enxugamento progressivo do grafismo que tende a se juntar às produções adultas. De acordo com Luquet (1927, p. 190), o realismo visual exclui os diferentes processos impostos pelo realismo intelectual. A criança

representa apenas aspectos visíveis do objeto. Por exemplo, na figura 5, uma intenção do realismo visual: desenha-se uma árvore e uma águia que espia um pássaro que está escondido na árvore, mas este não foi representado, por não se poder vê-lo.



**Figura 5** – Realismo visual (LUQUET, 1927, p. 189)

Estes estágios definem, de maneira geral, as várias formas de desenhar das crianças, que são bastante similares apesar de suas diferenças individuais de temperamento e sensibilidade. A variação da maneira própria de desenhar varia a cada idade e de cultura para cultura. Segundo Lavelberg (2006, p. 39), a tese de Luquet foi brilhante para a sua época, mas não considera que a compreensão que a criança tem sobre desenho está ligada ao sistema de significações da linguagem e sua construção cultural.

## **2.2 AS IDÉIAS DE PIAGET**

Piaget (1948), ao tratar do desenvolvimento do desenho espontâneo infantil, adota os estágios que haviam sido propostos anteriormente por Luquet, porém sua interpretação começa a partir do nível chamado por Luquet de *realismo fortuito*, que tem como ponto de vista a representação do espaço. Segundo Piaget, os estágios são:

- 1- **Garatuja (0 a 3 anos):** Faz parte da fase sensório-motora (0 a 2 anos) e pré-operacional (2 a 7 anos). Nesta fase a criança desenha por puro prazer. A

escolha de cores tem papel secundário e a figura humana ainda não aparece a não ser de forma imaginária. Esta fase se divide em:

A- **Desordenada:** Os movimentos são amplos, desordenados, e são reflexo da imitação.

B- **Ordenada:** Os movimentos são circulares e longitudinais; existe aqui uma coordenação viso motora e interesse pelas formas.

2- **Pré-esquematismo (4 a 5 anos):** Há nesta fase uma relação entre desenho, pensamento e realidade. Os desenhos são dispersos e não se relacionam, mas aos poucos aparecem as primeiras noções espaciais. A escolha das cores ainda não está relacionada com a realidade. Surge a procura da figura humana, que depende ainda do seu conhecimento ativo.

3- **Esquematismo (6 a 8 anos):** Esta é a fase das operações concretas. A definição de espaço é representada por linhas de base, a figura humana já tem certa definição, apesar de exageros. A escolha da cor agora estabelece relações e pode expressar suas experiências emocionais. Esta é também a fase da regra, do jogo simbólico coletivo ou dramático.

Há ainda os estágios do Realismo (por volta de 7, 8 anos e 9 anos de idade) e o Pseudo Naturalismo (de 10 anos de idade em diante), que fogem dos limites de idade dos sujeitos desta pesquisa. Para Piaget, os níveis da evolução do desenho infantil, além de constituírem um estudo da imagem mental, “revelam uma convergência com a evolução da geometria espontânea da criança”, ou seja, o desenvolvimento do desenho é “solidário com a estruturação do espaço pela criança”. Assim, as primeiras representações das crianças são “topológicas, antes de serem projetivas”. Essa perspectiva nos leva a uma melhor compreensão e valorização do desenho espontâneo infantil. Evidencia a importância da atividade de desenhar e o papel do desenho na construção da significação e no desenvolvimento de sua capacidade semiótica ou função simbólica. A função simbólica ou semiótica está ligada ao uso de signos ou símbolos (WADSWORTH, 1993, p.51). A criança desenha de acordo com um

modelo interno de suas experiências embora as cópias não sejam totalmente fiéis às experiências.

### **2.3 A VISÃO DE LOWENFELD**

Austríaco, Viktor Lowenfeld (1903 – 1960) foi um estudioso do campo da educação artística que lecionou na Pensilvânia, EUA. De acordo com o autor, à medida que a criança se desenvolve, seu desenho também se transforma.

Lowenfeld e Brittain (1977) consideram as etapas desse desenvolvimento como um reflexo do desenvolvimento intelectual e emocional das crianças:

Cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança como indivíduo. (LOWENFELD e BRITTAİN, 1977, p. 37)

De acordo com Lowenfeld (1977, p. 95) traçar riscos em qualquer direção, significa, para a criança, alegria e felicidade, além de contribuir para o domínio da coordenação de seus movimentos. A criança quando descobre que pode ser criadora de sua própria história, desenvolve suas potencialidades e se organiza no contexto espaço-temporal. Ao relacionarem-se mais estritamente com o mundo, seus desenhos vão evoluindo cada vez mais, de formas cada vez mais previsíveis, que passam por várias fases. Por isso a importância de expressar-se livremente em seus desenhos.

O autor não preconiza apenas a livre ação do sujeito, como se a arte da criança fosse a concretização de sua condição inata; mas situa a necessidade da ação pedagógica como um incentivo ao desenvolvimento do potencial criador da criança por meio de temas, técnicas e consideração ao momento de desenvolvimento do aluno (IAVELBERG, 2006, p. 39).

O incentivo ao ato criador, segundo Lowenfeld, visa principalmente os seus processos e não os seus produtos, pois, em relação aos últimos, a visão estética adulta espera resultados coerentes com seus paradigmas, desrespeitando, desta forma, a

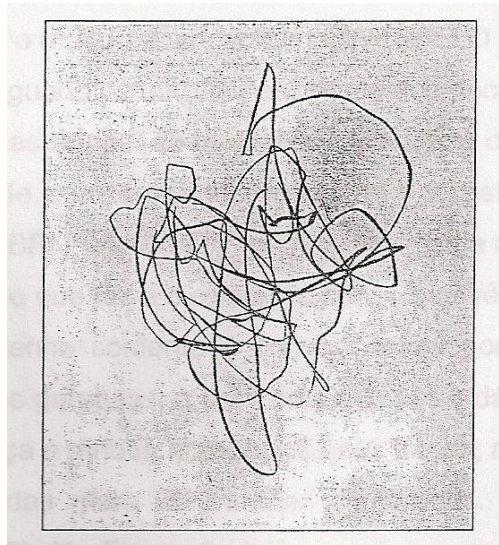
estética infantil. Ao definir o conceito de apreciação artística, Lowenfeld fala de temas, técnicas e de respeito ao estágio de desenvolvimento do sujeito em suas produções individuais (IAVELBERG, 2006, p. 40).

As fases evolutivas do desenho infantil, segundo Lowenfeld, são:

#### I. **Garatuja (2 a 4 anos)**

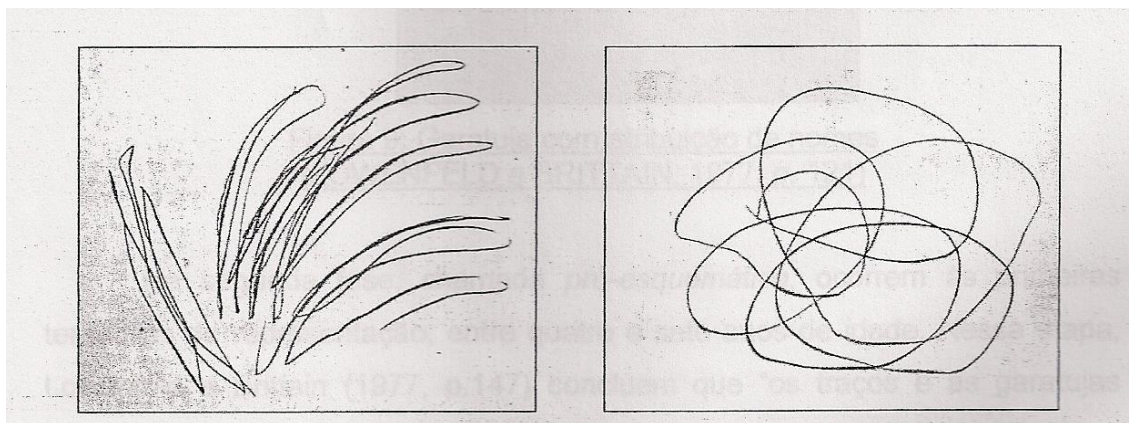
Esta fase apresenta uma tendência em seguir uma ordem previsível. “Todas as crianças começam com rabiscos, mesmo que sejam chinesas ou esquimós, americanas ou européias” (KELLOGG *apud* LOWENFELD e BRITTAİN, 1977 p. 120). As garatuja ocorrem entre as idades de dois e quatro anos, aproximadamente e, segundo Lowenfeld classificam-se em três categorias:

A- **Garatuja desordenada:** Ainda não existe uma relação consciente do traço com o gesto; e na maioria das vezes a criança nem observa o que está desenhando. Ao explorar o material rabiscando tudo o que vê pela frente, sente prazer e muitas das vezes não tem controle ao segurar o lápis. Os primeiros traços são geralmente fortuitos, as linhas ocorrem ao acaso, em diferentes direções e comprimento. A criança segura o lápis de várias maneiras, sem controle. Lowenfeld e Brittain (1977, p. 118) ressaltam que, na idade das garatuja, as crianças ainda não desenvolveram um controle muscular perfeito, com isso, frequentemente, somente os movimentos mais amplos se repetem. Não existe nenhuma tentativa de representação: a criança desenha pelo simples prazer da ação. Na figura 6 que se segue, um exemplo de garatuja desordenada:



**Figura 6** – Garatuja desordenada (LOWENFELD e BRITAIN, 1977, p. 118)

B- **Garatuja ordenada:** Nesta fase, a criança adquire um controle sobre seus traços, observando sua forma, seu tamanho e sua localização no papel. Essa nova descoberta a estimula a variar seus movimentos, as linhas podem ser repetidas quase sempre traçadas com energia, horizontalmente, verticalmente ou apresentando formas circulares. Descobrimo a relação do traço com o gesto, a criança observa atentamente o que faz, começando a controlar o tamanho, a forma e local onde deseja desenhar. Surgem então as formas circulares espiraladas e a variação das cores, começando a segurar o lápis como adulto. Também nesta fase a criança descobre a variedade das cores e também gosta de preencher todo o espaço da folha, sendo que, anteriormente, apresentava dificuldade de permanecer dentro dos limites da própria página (LOWENFELD e BRITAIN, 1977, p. 120). Exemplos de garatuja ordenada são mostrados a seguir nas figuras 7 e 8:



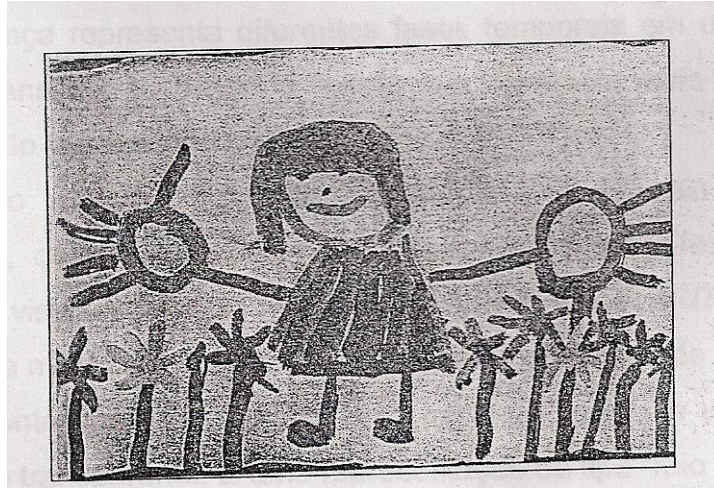
**Figuras 7 e 8** – Garatuja ordenada (LOWENFELD e BRITAIN, 1977, p. 121)

C- **Garatuja nomeada:** Esta fase representa o momento em que as crianças começam a nomear os seus traços. Passam do movimento motor, para o imaginário, representando o objeto concreto por meio de uma imagem gráfica. Antes a criança se satisfazia com seus movimentos, mas agora passa a conectar esses movimentos ao mundo à sua volta (LOWENFELD e BRITAIN, 1977, p. 123). As garatujas tornam-se mais diferenciadas e os traços às vezes serão acompanhados de uma descrição verbal do que está acontecendo no papel (LOWENFELD e BRITAIN, 1977, p. 125). A criança anuncia o desenho que vai fazer, descreve o que fez e relaciona com o que vê ou viu. Contudo, o resultado do seu desenho somente é compreensível por ela mesma. As cores agora passam a ser usadas com diferentes significados (LOWENFELD e BRITAIN, 1977, p. 126). Começa a dar forma à figura humana. Tem consciência do que desenha, sendo que o seu significado só é inteligível para ela mesma.

II. **Pré-esquemática (4 a 7 anos):** Ocorrem nesta fase as primeiras tentativas de representação. Existe uma evolução dos movimentos circulares, perdendo suas relações com os movimentos corporais, estabelecendo uma relação com o que pretende desenhar de formas um pouco mais reconhecíveis e definidas (LOWENFELD e BRITAIN, 1977, p. 147). A criança estabelece uma relação com o que pretende desenhar, o que lhe proporciona uma grande satisfação. Os movimentos circulares e longitudinais transformam-se em formas reconhecíveis, surgindo as primeiras experiências representativas: a figura humana. De acordo com Sans (2007, p. 48), o espaço vazio central dos círculos e mandalas desenhados pelas crianças parece pedir que o preencham, o que é feito com pontos e pequenos círculos. A criança então descobre a fórmula para produzir uma imagem representativa que a satisfaz, começando uma nova fase, descobrindo o rosto humano. Mesmo tendo a criança descoberto a face, os demais membros da figura humana (corpo, dedos, pernas e outros detalhes) são acrescentados aos poucos, de maneira natural (SANS, 2007, p. 49). Aos seis anos a criança já consegue, frequentemente, desenhar um homem de maneira organizada. A criança desenha o que sabe do objeto e suas características. Essa

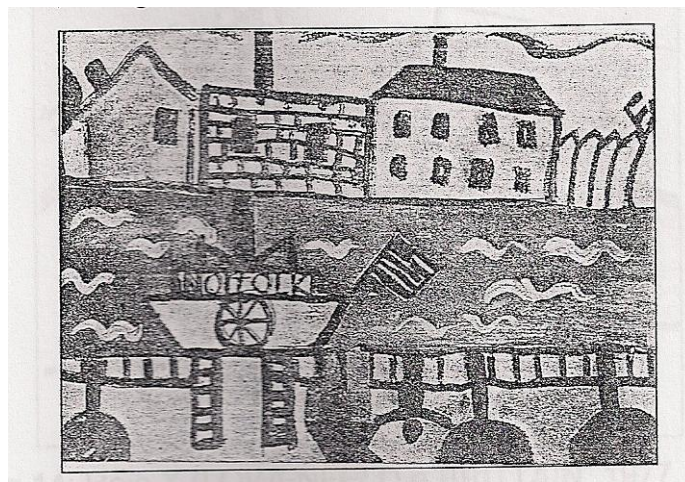
forma de representação agora passa por um processo mental ordenado. De acordo com Lowenfeld e Brittain (1977, p. 154), os desenhos infantis apresentam uma organização espacial diferente da visão do adulto. Os objetos desenhados aparecem acima, abaixo, ou ao lado dos outros, da forma como a criança os compreende. O uso da cor, nesta fase, não estabelece uma relação exata entre a cor do objeto real e o objeto representado pela criança.

- III. **Esquemática (7 a 9 anos):** existe uma afirmação consciente entre a forma desenhada e o objeto representado. Lowenfeld e Brittain (1977, p. 181) afirmam que, embora qualquer desenho possa ser considerado como um esquema ou símbolo de um objeto real, os autores referem-se ao esquema como “o conceito a que a criança chegou, e que repetirá outra vez.” Encontra-se um esquema puro no desenho da criança quando a sua representação se limita ao objeto: “isto é uma árvore”, “isto é um homem” (LOWENFELD e BRITAIN, 1977, p. 183). Quando se apresentam intenções que alteram formas, ou quando há modificações no esquema, sabe-se que a criança retratou algo importante para ela. A representação da figura humana evolui complexa e organizadamente, ela retrata as diferentes partes do corpo, usando símbolos para identificação de detalhes como boca, nariz e olhos. A roupa é desenhada frequentemente em lugar do corpo, acrescenta-se cabelo e até pescoço, entre outros. Nesta fase a criança começa a organizar seus desenhos. Inclui uma linha de base para apoiar os objetos: “A linha de base é universal e pode ser considerada parte tão inerente ao desenvolvimento infantil quanto o ato de aprender a correr ou pular”(LOWENFELD e BRITAIN, 1977, p. 185). Uma cópia da linha de base aparece também como linha do horizonte, usualmente desenhada na parte superior da folha. A figura 9 mostra como tudo está organizado em uma linha de base. As mãos estão ampliadas, por causa da importância delas para a tarefa de colher flores.



**Figura 9** – Linha de base (LOWENFELD e BRITAIN, 1977, p. 186)

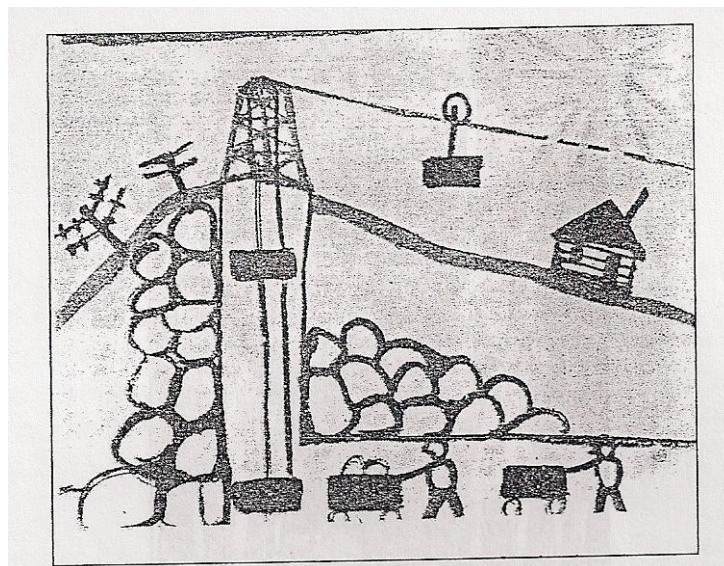
A *dobragem* é outro processo usado frequentemente nesta fase, quando os objetos são desenhados perpendicularmente à linha de base, e parecem ser colocados de pernas para o ar (LOWENFELD e BRITAIN, 1977, p. 191), como pode se notar na figura 10 a seguir.



**Figura 10** – Dobragem (LOWENFELD e BRITAIN, 1977, p. 192)

A criança representa, num mesmo desenho, diferentes seqüências de tempo ou de impressões espacialmente distintas. Essas são reconhecidas como representações de espaço e tempo (LOWENFELD e BRITAIN, 1977, p. 196). Em uma seqüência de desenhos podem-se encontrar representações de acontecimentos diferentes, isto é, as imagens ou quadros podem estar separados, como nas histórias em quadrinhos, mesmo não sendo divididos por

linhas. Outra maneira de representar espaço-tempo ocorre quando a criança representa diferentes fases temporais em um só desenho. Ela procura transmitir no desenho, aquilo que considera mais característico a respeito da ação representada. Nesta fase também pode ser ressaltado outro aspecto importante – o meio não visual de representação que é usado para mostrar aspectos diferentes que não poderiam ser vistos ao mesmo tempo (LOWENFELD e BRITAIN, 1977, p. 200). A criança mistura dentro de seu desenho os conceitos de “dentro” e “fora” e frequentemente são apresentadas uma parte do interior e outra do exterior, como se fosse transparente. É uma representação do tipo “raio-X”. A figura 11 mostra esse tipo de representação, indicando características internas e externas num único desenho.



**Figura 11** – Raio X (LOWENFELD e BRITAIN, 1977, p. 200)

Há ainda as fases denominadas Realismo (entre 9 e 12 anos de idade), Pseudonaturalismo (entre 12 e 14 anos de idade) e Decisão (entre 14 e 17 anos) que extrapolam os limites de idade dos sujeitos desta pesquisa. Lowenfeld (1977), a partir da análise da evolução do desenho infantil, verificou que a criança, quando estimulada a vivenciar diversas experiências, no decorrer das faixas etárias, começa a representar seu realismo visual, chegando a estabelecer uma inter-relação entre seus desenhos e a figura humana.

Pode-se elaborar o seguinte quadro sinóptico das fases do desenho infantil:

<b>IDADE (anos)</b>	<b>LUQUET (1927)</b>	<b>PIAGET (1948)</b>	<b>LOWENFELD (1977)</b>
1	Realismo Fortuito	Garatuja	Garatuja
2			
3	Realismo Falhado	Pré-esquematismo	Pré-esquemática
4			
5	Realismo Intelectual	Esquematismo	Esquemática
6			
7			
8		Realismo	Realismo
9			
10		Pseudonaturalismo	Realismo
11			
12	Realismo Visual		
13			Pseudonaturalismo
14			
15			
16			Decisão
17			

## 2.4 FORMAS DE PENSAR O DESENHO DE ACORDO COM EDITH DERDYK

Edith Derdyk fez o curso de Licenciatura em Artes Plásticas pela FAAP – Fundação Armando Álvares Penteado (1977/1980). Realizou inúmeros trabalhos gráficos como capas de livro, capas de disco e ilustrações.

Tem participado de exposições coletivas e individuais desde 1981 no Brasil e no exterior. Em 1996 foi convidada para ser uma das 4 artistas representando o Brasil na mostra *Arte através dos oceanos*, Copenhague, Dinamarca. Tem participado de Feiras Internacionais (Arco, Miami Basel) representada pela Marília Razuk Galeria de Arte, onde realizou a individual *Ângulos*, em 2004.

Entre sua produção bibliográfica, figuram três livros infantis: *Estória Sem Fim* (Summus Editorial/1980), *O Colecionador de Palavras* e *A Sombra da Sandra Assanhada* (ambos editados pela Editora Salesianas / 1986 e 1987 respectivamente). Atualmente está coordenando a *Coleção Siricutico* com as canções do selo Palavra Cantada, editados pela Cosac&Naify. Além das obras direcionadas ao público infantil, a autora publicou dois livros teóricos: *Formas de Pensar o Desenho* e *O Desenho da Figura Humana*, ambos editados pela Editora Scipione no final da década de 80. Lançou o livro *Linha de Costura*, pela Editora Iluminuras em 1997. Produziu o livro *Vão* (Edição Independente/1999); *O que fica do que escapa* (Edição Independente/2000); *Fresta e Fiação* (Edição Independente/2004). Em 2001 lançou pela Editora Escuta o livro *Linha de Horizonte – por uma poética do ato criador*. Utilizaremos o seu primeiro livro, *Formas de pensar o desenho*, como referência teórica para esta pesquisa.

### 2.4.1 O grafismo e o gesto

Para Derdyk (1989), esperar, andar, correr, saltar, gritar, equilibrar-se, atirar objetos, sorrir, entoar, chorar, balançar-se, são “encenações corporais da criança que acontecem no espaço” (p. 55). Nesta perspectiva, o corpo inteirinho se expressa, expandindo-se, recolhendo-se.

O movimento corporal acontece e se esvai no ar; mas a linha, o ponto, a mancha ficam ali agrupados no papel. Segundo a autora é comum observar crianças que olham do outro lado do papel para ver o que aconteceu ali depois que se desenhou: passam a mão no papel para se certificar que suas marcas não desgrudam, ou então fazem um círculo e terminam num ponto, “amarrando-o” para o círculo não se desfazer.

Ao rabiscar obsessivamente, a ponta do lápis acaba. A criança pega outro lápis, sua mão desliza pelo papel, a ponta acaba novamente. A criança olha para o lápis e não sabe de onde nasceu a linha: se foi da mão, do lápis, ou do fundo do papel. (DERDYK, 1989, p. 56).

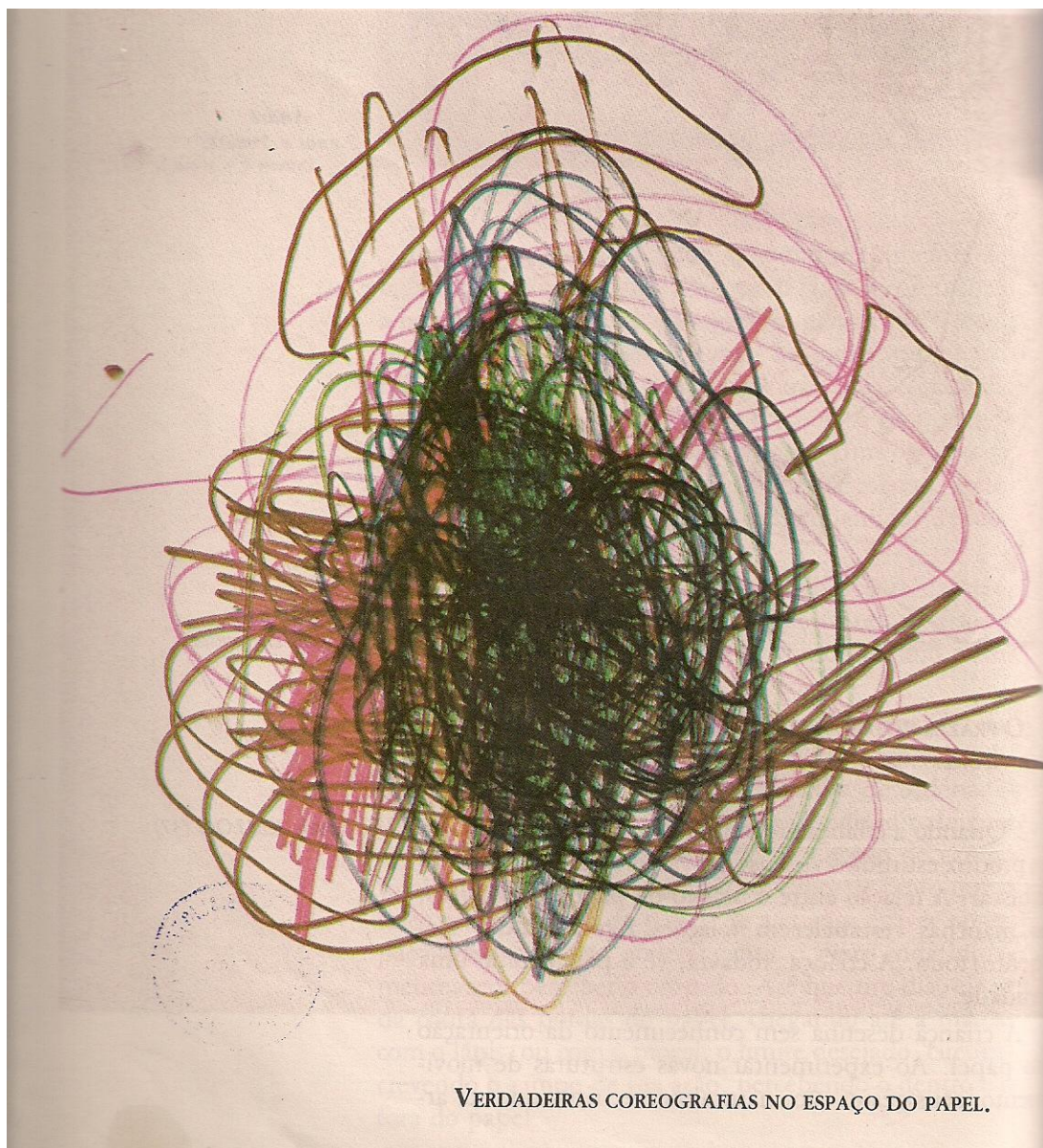
A criança rabisca pelo prazer de rabiscar, de gesticular, de se afirmar. Este grafismo que daí surge é, desta forma, essencialmente motor, orgânico, biológico, rítmico.

Derdyk afirma que a criança é um ser ativo, agindo impulsivamente para uma aventura ousada e curiosa. A repetição de um gesto jamais desencadeia o mesmo resultado: não existe ainda um controle do instrumento. Assim, o trabalho é essencialmente energético, não possuindo nenhum compromisso com a figuração (1989, p. 57).

A excitação motora conduz a outros gestos, ficando implícita, aí, uma atividade mental na medida em que a criança associa, relaciona, subtrai ou adiciona um gesto a outro. O desenho poderá ser indecifrável para nós, mas, provavelmente, para a criança, naquele instante, qualquer gesto, qualquer rabisco, além de ser uma conduta sensório-motora, vem carregado de conteúdos e significações simbólicas (DERDYK, 1989, p. 57).

É a partir de rabiscos iniciais que, futuramente, irão surgir certas formas básicas. Citando Kellogg (1969), Derdyk (1989, p. 58) diz que o rabisco requer percepção e percepção requer cérebro. Assim, as garatujas funcionam como unidades gráficas, abstratas, sígnicas e que estarão contidas em qualquer desenho figurativo.

O desenho, além de ser fruto de uma ação motora, manifesta um ritmo biopsíquico de cada indivíduo, encadeado com uma repetição proveniente de uma ordem imperiosa que vem lá de dentro. Para Derdyk (1989, p. 59), a repetição visa automatizar, incorporar, dominar um gesto adquirido, um movimento inventado, um rabisco criado. Mas reflete também uma ordem inerente de movimentos naturais tal como certas alternâncias que se dão na natureza: o ciclo dia/noite, dormir/acordar, movimento/repouso, inverno/verão. A criança ainda não é capaz de operar sobre a realidade, mas existe uma interação direta da criança com o meio ambiente.



**Figura 12** – “Verdadeiras Coreografias no espaço do papel” (DERDYK, 1989, p. 62)

Inicialmente a criança garatuja desordenadamente, caoticamente, casualmente, longitudinalmente em todas as direções. Ainda não tem noção do campo total do papel. Para Derdyk o prazer motor, aos poucos, torna-se aliado do prazer visual.

#### 2.4.2 *O corpo é a ponta do lápis*

De acordo com Derdyk (1989, p. 63), mesmo sendo indecifráveis para nós, as garatujas das crianças provêm de uma intensa atividade do imaginário. O corpo inteiro está presente na ação, concentrado na ponta do lápis. Esta funciona como ponte de comunicação entre corpo e papel. “A pontinha é o instrumento medidor da manifestação física e vivencial da criança, espelho de sua ebulição interna, tal como o sismógrafo, que mede os movimentos interiores da Terra” (idem).

Para Winnicott (1982), a criança, em suas garatujas, obedece às necessidades do sistema nervoso afinado com um desejo de significação e afirmação de seu ser no mundo.

O gesto vai se aprimorando, à medida em que a criança afirma o seu corpo, combinando e ampliando possibilidades expressivas. A precisão do gesto no papel está ligada à apreensão e domínio corporal como um todo, à sua capacidade de encontrar apoios, entender os mecanismos corporais de equilíbrio e desequilíbrio.

A criança percebe, em um dado momento, que tudo aquilo que está depositado no papel partiu dela. Não lhe foi dado, foi inventado por ela mesma. Inaugura-se o terreno da criação (DERDYK, 1989, p. 64). Desenhar concretiza material e visivelmente a experiência de existir.

#### 2.4.3 *A sugestão do gesto*

A criança passa a visualizar, perceber e aceitar a sugestão que o próprio traço lhe dá, o que promove um grande diálogo entre a criança e o acontecimento do papel. Em meio a todos aqueles traços, a criança visualiza um jacaré de boca aberta, o pontinho ali no meio da folha é o pingo de chuva que cai rapidamente e se transforma numa tempestade, por exemplo. Tudo isto sugere que a criança observa e é capaz de reter em sua memória uma grande quantidade de informação visual. Sugere a capacidade de associar, relacionar, combinar, identificar, sintetizar, nomear. Suas associações são processadas ora por analogia visual, ora por analogia intelectual, manifestando uma agilização de seus conteúdos formais (DERDYK, 1989 p. 68).

A criança evidencia a capacidade natural do homem de imaginar, seja através do desenho, seja através do teatro ou de qualquer outra atividade expressiva. É importante ressaltar que nas atividades do imaginário estão contidas referências do cotidiano, alusões à fantasia, lembranças. Edith Derdyk faz uma bela metáfora que descreve bem esta nova transformação pela qual passa o desenho infantil: o olho que acompanhava a mão, tal como acompanhamos um guia numa estrada que não conhecemos, assume outra postura; agora o olho também pode ser o comandante do barco, fazendo com que a mão seja sua passageira. (DERDYK, 1989, p. 69).

Com o “olho comandante”, a criança passa a perceber os limites espaciais do papel: o dentro e o fora, o “eu” e o “outro”, o campo da representação e o campo da realidade. Para Derdyk, o discernimento do campo retangular do papel, onde tudo pode acontecer, inaugura a era do faz-de-conta. Inaugura-se o jogo.

O desenho vai da ação à representação na medida em que evolui da sua forma de exercício sensório-motor para a sua forma segunda de jogo simbólico. O desenho entra na categoria de jogo simbólico ou imaginário quando permite à criança exprimir um pensamento individual (MÈREDIEU *apud* DERDYK, 1989, p. 76).



Figura 13 – Íris – 3 anos e 6 meses (DERDYK, 1989, p. 77)

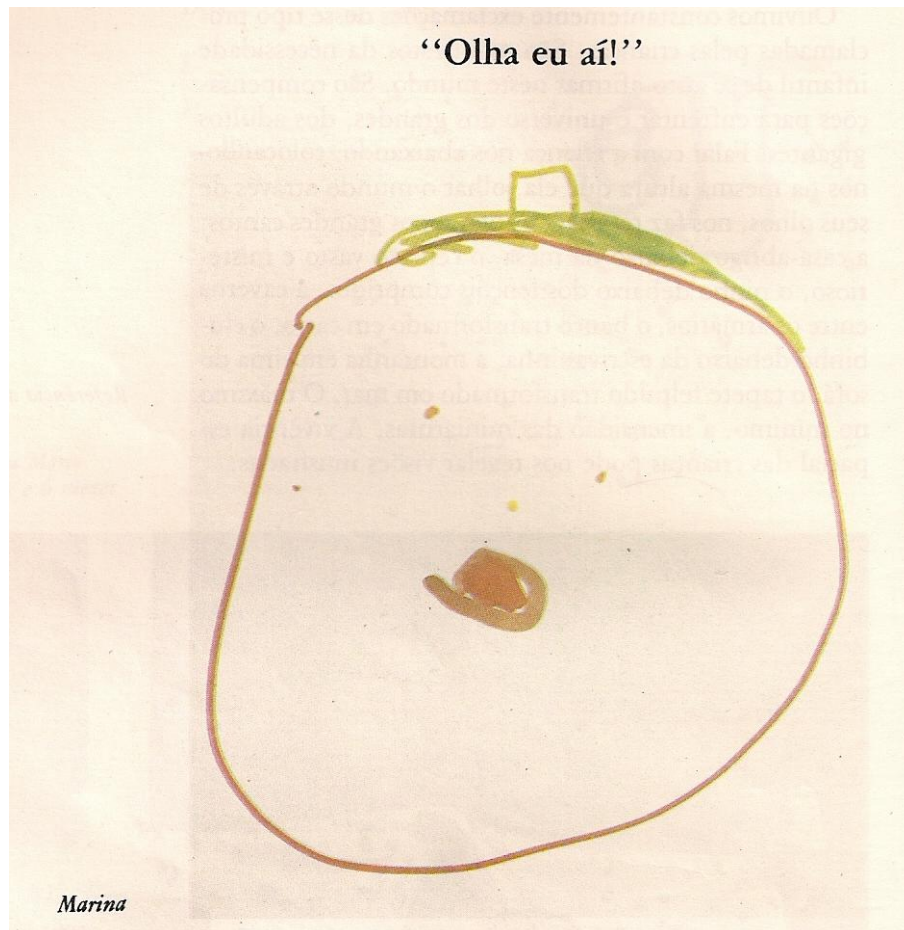
Aproximadamente entre três e quatro anos, as crianças combinam os elementos gráficos, tais como a cruz diagonal, a cruz perpendicular, o círculo, o quadrado, arcos, triângulos, gerando novas configurações gráficas: os diagramas. Esta

operação demonstra uma habilidade quanto ao uso da linha e da memória, na medida em que a criança congrega elementos, compondo-os. É possível constatar, também, uma certa maturidade intelectual para perceber as diferenças e semelhanças, para generalizar, abstrair, classificar, envolvendo conceitos. O ato de desenhar, até então, era fruto de uma ação e de uma percepção. Agora ele passa a processar a percepção emitindo conceitos (DERDYK, 1989, p. 82).

As correspondências formais e gráficas espelham a organização interna do universo da criança. A possibilidade de identificar os objetos, suas qualidades e estados, suas semelhanças e diferenças, a necessidade de referências externas sólidas estimulam a criança a conceber uma noção autônoma do objeto, tal como concebe uma noção autônoma de si mesma (ibidem).

#### 2.4.4 *O primeiro círculo*

A partir dos dois anos, a criança torna-se capaz de extrair do fundo móvel de suas sensações elementos mais permanentes. Na medida em que adquire uma noção de si mesma, ela passa a operar, interferir, rerepresentar, estabelecendo analogias, detectando semelhanças e diferenças. (DERDYK, 1989, p. 86).



**Figura 14** – “Olha eu aí!” – Marina (DERDYK, 1989, p. 86)

A criança passa, desta forma, do domínio das sensações imediatas e das estruturas elementares ao mundo das relações, da permanência, das analogias. Ela passa da ação em si à noção de si, da percepção indiferenciada à capacidade de emitir conceitos.

Segundo Derdyk (1989), nos rabiscos intermináveis, aos poucos, os gestos vão naturalmente se arredondando. Surgem espirais e caracóis que nascem de dentro para fora, de fora para dentro. Há ensaios de toda ordem até o aparecimento do primeiro círculo fechado. O gesto circular comparece em várias sociedades e culturas: das mais primitivas às contemporâneas. Derdyk constata que, além de ser uma conquista individual, o gesto circular é um gesto arquetípico, que pertence ao coletivo: o gesto circular é inerente ao homem (1989, p. 89).

Para a autora, o aparecimento do círculo é o aparecimento da forma fechada. Algo permanente que se distingue do todo, nascendo uma relação subliminar entre figura e fundo. A criança tem uma percepção inata das formas, mas seu sistema

fisiológico precisa estar maduro para tal conhecimento. O círculo elevado ao estatuto de forma fechada, segundo Derdyk, ganha importância. Gera noção de autonomia, atribuindo a cada signo gráfico um sentido de permanência.

As formas circulares amadurecem, se desenvolvem, associam-se entre si, relacionam-se com outros elementos gráficos até que surgem as mandalas, desenhos circulares de formas geométricas concêntricas. São figuras que revelam grande elaboração construtiva, possuindo significado religioso para as civilizações orientais: são representações do uno, do universo.

Segundo Derdyk, dos círculos nascem tensões internas e externas, direções convergentes e divergentes: são as radiais, os sóis, as variações do desenvolvimento formal do círculo.

A gênese do círculo, do quadrado e do triângulo possui motivações diferentes. Apesar de o círculo, o quadrado e o triângulo constituírem formas fechadas, elas elaboram-se em níveis operacionais diferentes. (DERDYK, 1989, p. 93)

Segundo a autora, o círculo nasce dos movimentos contínuos, este gesto circular se caracteriza por um traçado motor instintivo, biológico, inerente. Já o quadrado nasce de movimentos descontínuos e coincide com a aquisição do ponto de partida e do ponto de chegada. A execução do quadrado exige maior controle visual, uma comunhão total entre olho, cérebro e mão (DERDYK, 1989, p. 93). Conceitualmente, estas principais formas geométricas elementares revestem-se, em seu aparecimento, de um significado similar: permitem à criança conjugar novos espaços, novas figuras, novas construções.

#### 2.4.5 *O desenho, a fala e a escrita*

Ao acabar o desenho, geralmente a criança pára e olha o que fez. O resultado também é importante para a criança. O desenho vai receber de seu autor uma interpretação, aliada a um comentário verbal, como se esse fosse o prolongamento de sua ação. Para Derdyk (1989, p. 95), a criança irá expressar surpresa ao ver ali, configurado concretamente, aquilo que se passava dentro de sua cabecinha – é a intimidade exposta e revelada.

A autora afirma que a interpretação verbal que a criança realiza ao ver ou fazer o seu desenho muitas vezes se transforma numa outra estória. Às vezes é pura constatação, às vezes é atribuição de valor. Muitas vezes a interpretação verbal efetuada pela criança é mais rica e criativa que o próprio desenho, sendo este o suporte da fala, da narração verbal.

A aquisição da fala propicia uma nova relação da criança com o universo, com os objetos, situações e seres. Derdyk afirma até que, para a criança, a palavra é verdadeiramente poderosa, tal como o é para as sociedades onde a oração é capaz de evocar espíritos (DERDYK, 1989, p. 96). A palavra torna-se um instrumento para a criança elaborar seus medos, angústias e emoções.

A aquisição verbal redimensiona a relação que a criança mantém com o desenho e com o ato de desenhar. Nomear desencadeia ações: a ação gráfica no papel sugere figuras; a palavra representa o objeto; a pessoa, o fato. Assim, para a autora desenhar e falar são duas linguagens que interagem, são duas naturezas representativas que se confrontam, exigindo novas operações por correspondência. A linguagem verbal e a linguagem gráfica participam de uma natureza mental, cada uma com sua especificidade e sua maneira particular de participar uma imagem, uma idéia, um conceito.

Derdyk associa a escrita pictórica ao nascimento da escrita (analisando exemplos primitivos chineses e os hieróglifos). E observa que é patente o empobrecimento da expressão gráfica quando a criança passa pelo processo de alfabetização, principalmente quando não há um respaldo que dê garantias para a continuidade da experimentação gráfica. A ênfase na palavra escrita inibe, desta forma, a produção gráfica infantil. (DERDYK, 1989, p. 104).

#### 2.4.6 *Imitação e cópia*

De acordo com Derdyk, todo o ensino que se baseia na cópia não é um ensino inteligente. O aprendizado que depende basicamente do desempenho eficiente da capacidade de copiar é um ensino que não considera a criança como um ser cognitivo. (DERDYK, 1989, p. 107). Desta forma, a criança torna-se um depósito de informação sem reflexão, exercício do poder e da dominação. Fornecer um “modelo” a ser copiado

exclui a possibilidade de a criança selecionar seus interesses e necessidades reais. No ato da seleção está inclusa uma leitura da realidade, que, em si, é um exercício reflexivo e criativo.

Para Derdyk, o ensino inteligente e sensível depende do ensaio e erro, de pesquisa, investigação, experimentação na busca de solução de problemas que geram dúvidas, incertezas. A autora afirma ainda que a estratégia educacional visando apenas o adestramento motor exclui o entendimento do desenho como um forma de construção do pensamento através de signos gráficos, maneira de apropriação da realidade e de si mesmo (DERDYK, 1989, p. 108).

Entretanto, a autora ressalva que a imitação possui um significado distinto da cópia. Ela decorre da experiência pessoal, orientada pela seleção natural que a criança efetua dos “objetos”, para então apropriar-se deste ou daquele conteúdo, forma, figura, tema, através da representação. A capacidade de imitar só é possível quando a criança está apta a reproduzir e simbolizar imagens mentais internas (DERDYK, 1989, p. 110).

A criança também imita outras crianças: são estímulos que lhe impulsionam o desejo da apropriação, são trocas de experiências. Assim, imitar não implica necessariamente ausência de originalidade e de criatividade, mas o desejo de incorporar objetos que lhe suscitam interesse.

#### 2.4.7 *Observação, memória e imaginação*

O desenho pode revelar a estrutura e o grau de desenvolvimento do mecanismo intelectual, mas também nasce de uma visão. Citando Francastel (1975), Derdyk afirma que o desenho não reproduz as coisas, mas traduz a visão que delas se tem (FRANCASTEL *apud* DERDYK, 1989, p. 112).

O desenho não é mera cópia, reprodução mecânica do original. É sempre uma interpretação, elaborando correspondências, relacionando, simbolizando, significando, atribuindo novas configurações ao original. O desenho traduz uma visão porque traduz um pensamento, revela um conceito.

O observador é aquele que olha atentamente, examina, considera, reflete, guarda, contém, especula. De acordo com Derdyk, observar pertence a um estágio de

desenvolvimento do pensamento visual, quando, precisamente, a criança manifesta a capacidade de reter, guardar, conter uma informação. Aí ela já está observando e processando os elementos observados. A observação trabalha conjuntamente com a memória (DERDYK, 1989, p. 118).

O desenho lida com os elementos do tempo e do espaço. O ato de desenhar congrega o presente com um passado e um futuro. As imagens nascem da observação, da memória, da imaginação. Assim, a autora relaciona a observação com o presente, a memória com o passado e a imaginação com o futuro. Citando Décio Pignatari (1974), a autora afirma que o ato de desenhar envolve “um raciocínio que liga aquilo que se acaba de aprender com o conhecimento já adquirido, de tal modo que, dessa forma, aprendemos o que antes era desconhecido” (PIGNATARI *apud* DERDYK, 1989, p. 118).

## 2.5 A APRECIÇÃO MUSICAL E O DESENHO

A partir da visão de alguns estudiosos sobre a evolução do desenho infantil, pode-se perceber o importante papel do desenho para a expressividade da criança e, conseqüentemente, para a compreensão mais profunda a respeito de sua forma de agir, pensar e de se relacionar com o mundo. Da mesma maneira alguns estudiosos como Bamberguer (1990), Streiff (1990), Salles (1996), Pacheco (2007), entre outros, investigaram sobre a representação gráfica do som, símbolos gráficos e as diversas maneiras de representar a música criada pelas crianças.

Em seus estudos, Bamberger (1990) realizou três etapas de verificação sobre a notação de ritmo espontânea, onde os pesquisados deveriam escrever os ritmos produzidos por palmas, sem diferença de altura. Na primeira etapa foram selecionadas crianças de oito e nove anos de idade. Na segunda, crianças de quatro a doze anos; enquanto que na terceira etapa foram selecionados adultos sem formação musical.

O resultado desse estudo revela que:

- A- As crianças entre quatro e cinco anos desenhavam como se estivessem “tocando” no papel, seus movimentos estão intimamente ligados ao corpo. As crianças não assimilam a ação de bater palmas. Dessa forma, para representar o que

estão ouvindo, acabam reproduzindo “os movimentos dos braços e das mãos que produzem palmas” (BAMBERGER, 1990, P. 106). Para Bamberger, essas reproduções são consideradas “garatuja rítmica” ou “forma primitiva”, apesar dos vários autores mencionados anteriormente considerarem que as garatuja são típicas do início da infância, geralmente aos dois ou três anos de idade.

- B- Já as crianças entre seis e sete anos revelam dois estilos opostos de reproduzir o que ouviram. Esses estilos foram nomeados por Bamberger como: “figural” e “métrico”. No *figural* a escrita está diretamente relacionada à ação, as representações são articuladas e o lápis acompanha os movimentos rápidos e lentos, evidenciando a duração dos sons. Na notação *métrica*, existe a intenção de representar a quantidade de palmas ouvidas. Dessa forma inicia-se o que Bamberger chama de construção de “figuras” e a construção de “Unidades” (por contagem) (BAMBERGER, 1990, P. 106, 107).
- C- As crianças entre nove e doze anos que já tiveram um contato com a notação musical convencional mostraram uma recusa na reprodução informal do ritmo executado, pois elas consideram “errada” outro tipo de notação, que não a musical tradicional. (BAMBERGER, 1990, P. 99).
- D- Os adultos sem formação musical tiveram suas representações no mesmo nível de semelhança das crianças entre nove e doze anos. Isso se deve ao fato de que os adultos em geral, mesmo que não saibam ler ou escrever música convencionalmente conhecem ou já viram uma partitura, então a escrita destes tentaram a todo momento representar os símbolos de uma partitura.

A importância deste estudo não reside apenas em suas conclusões, mas principalmente pelo fato de ser um estudo pioneiro envolvendo a apreciação e os desenhos produzidos a partir dela.

Ao pesquisar notações a partir de melodias extraídas de canções populares em escolas públicas de Genebra com crianças entre sete e doze anos, Marguerite Streiff afirma que, mesmo com as dificuldades na interpretação de sua pesquisa por causa de “algumas particularidades gráficas que não puderam ser interpretadas com

exatidão e outras que ficaram obscuras” (STREIFF, 1990, p. 133), foram encontrados seis estilos de notação sugeridos pelas crianças. Sua pesquisa consiste no estudo da notação de partes extraídas de duas melodias consideradas silábicas, onde cada sílaba do texto coincide com cada som da melodia. As canções utilizadas foram:

- 1- *Au Clair de La Lune* – melodia que é estruturada em duas partes semelhantes (AB, A'B').
- 2- *Il Était une Bergère* – melodia de forma AB.

Em geral, os resultados encontrados mostram que as notações têm uma ordem crescente de complexidade, e isso se deve à conceitualização das canções. As notações coletadas sugerem: intenções de escrita de cada unidade cantada; caracterização da melodia a partir de grafias alternativas como flechas e letras, dentre outras; inserção de espaços que caracterizam a forma; indicação de ritmos, movimentação melódica e alturas. Após sua experiência Streiff (1990) conclui que “o som não tem, ou pouco tem, significação para a criança; nem em relação à sua atividade de cantar nem em relação às composições musicais que lhe são familiares”. A criança percebe a melodia como um todo, não compreendendo, entretanto, o som como unidade de construção melódica.

No Brasil, podemos citar o estudo que Pacheco (2007) realizou com crianças de 6 a 12 anos – em cinco comunidades de Curitiba (PR). Utilizando três estilos musicais variados para uma apreciação por parte das crianças, a pesquisadora buscou estabelecer conexões entre a percepção musical e o desenho infantil. A pesquisa dividiu-se em três partes:

- 1- A primeira experiência foi com a música egípcia, e isso se deve ao fato de essa música fugir do padrão musical ocidental.
- 2- Na segunda experiência foi utilizada a música contemporânea.
- 3- A terceira experiência foi com a música clássica ao vivo, verificando se existe diferença de percepção entre música ao vivo e gravações.

Cada experiência apresentou uma distinção nos resultados devido às diferenças das propostas. Pacheco (2007, p. 131) conclui que “o uso dos desenhos das crianças parece constituir uma estratégia interessante para os estudos da percepção musical”.

No artigo *Gênese da Notação Musical na criança – os signos gráficos e os parâmetros do som*, Pedro Paulo Salles procura sistematizar e interpretar as idéias, os processos e os resultados de um trabalho, realizado com crianças de 6 a 11 anos, em sala de aula, que visava ao delineamento de uma pedagogia musical, cujo desdobramento – em direção a uma gênese da notação musical da criança – é um de seus aspectos mais interessantes e originais, não só devido aos processos articulados pelas crianças, que possibilitaram uma visibilidade do invisível, processos próprios da imaginação e de seu desenvolvimento na criança – mas principalmente aos *possíveis* musicais que se abrem, num crescendo, à criança, favorecendo-a tanto no plano do intelecto e da construção, como também no plano da intuição e da imaginação criadora.

Segundo o autor, a dinâmica do trabalho em sala de aula compreendeu situações coletivas e individuais de percepção, exploração, improvisação, composição, criação de grafias; análises, discussões, registros diários das descobertas feitas pelas crianças; debates, reflexões e questionamentos (SALLES, 1996, p. 150).

Salles afirma que o ensino tradicional de música apresenta, para a criança, um repertório limitado e pré-determinado. A notação musical, que necessariamente está vinculada a esta escolha de sons, é introduzida diretamente por meio da imitação, no que o autor chama de “uma verdadeira injeção, uma ‘aquisição’ mecânica e sem vivência e sem pensamento” (SALLES, 1996, p. 150).

Para Salles, a liberdade e a objetividade necessárias para a exploração, a descoberta e a construção do conhecimento sonoro e musical lhe são negadas em favor da obediência e da ação repetitiva ou exploratória sem sentido, restando, assim, músicas esqueléticas e uma notação revestida de sons sem vida:

Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito, que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. Ao invés de se fundamentar as necessidades naturalmente desenvolvidas nas crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora vinda das mãos dos professores [...] como por exemplo o tocar piano. O aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música. (VYGOTSKY *apud* SALLES, 1996, p. 151)

O autor afirma que a notação musical tradicional em sua utilização errônea tem sido um dos obstáculos mais firmes diante de um progresso da criança na aquisição da linguagem musical. Para ele, o ensino da música – considerada como uma

estrutura fechada de conceitos e técnicas ou como um código arbitrário, tanto de condutas, como de materiais sonoros e grafias – trabalha com formas prontas, muitas vezes impróprias para exprimir as necessidades ou as experiências vividas do eu. É indispensável à criança que ela possa dispor igualmente de um meio de expressão próprio, isto é, de um sistema de significantes construídos por ela e dóceis às suas vontades (SALLES, 1996, p. 152).

No artigo, o autor procura mostrar as implicações dos parâmetros do som – intensidade, altura e timbre – na invenção dos signos pela criança e na constituição de sua dinâmica. Salles categoriza a grafia musical das crianças em *pictografia musical* – principalmente desenho da fonte sonora, desenho de imaginação, descrição figurativa e simbólica; *notação lingüística* – descrição verbal e onomatopéia – escrita; *notação plástica* – desenho abstrato; *notação analógica* – linear e geométrica, grafismo; e as *notações mistas* (SALLES, 1996, p. 153-154).

Segundo Salles, a intensidade e a altura, nas grafias, percorrerão um caminho que vai do figurativo à abstração, da noção de estados estanques até à transformação. O autor identifica uma forte relação entre a intensidade do som e sua presentificação, pois determina, através de suas flutuações, a própria sensação (auditiva e tátil) da presença do som nos domínios do espaço e do silêncio. Aí, a intensidade se confunde com a própria vibração sonora, em que a noção de som forte e fraco é análoga à de som e silêncio. Se, por um lado, aliamos a intensidade à idéia de uma presentificação e de uma proximidade do som, principalmente pelo impacto dos sons fortes e dos crescendos, e também por ser o som forte o primeiro a ser percebido pela criança, por outro lado, o som fraco demanda maior trabalho, depende de uma experiência da criança com a sociabilidade – de tal modo que o som do outro seja ouvido – e com o silêncio – de tal modo que a presença microscópica de um sussurro seja tão impactante quanto à de um trovão (SALLES, 1996, p. 156).

O autor afirma que, no início, a criança busca imagens ou signos que já conhece para representar um som mais forte ou mais fraco, utilizando então desenhos ou escrita. São comuns as associações de elefante/sons fortes/tambores passarinho/sons mais fracos/gaita ou flauta. Com relação à onomatopéia, na notação plástica e na notação analógica, uma analogia entre a noção de presença (ou proximidade) do som e o tamanho do signo também se dará: som mais forte = mais

próximo (portanto signo maior); som mais fraco = som mais distante (portanto signo menor) (SALLES, 1996, p. 159).

A notação plástica e a analógica ainda usam três outros expedientes para representar as variações de intensidade do som: *a intensidade do traço* (linhas mais calcadas e nítidas representam os sons mais fortes, e linhas mais apagadas ou fracas, os sons mais fracos, onde a analogia é articulada pela idéia de uma força empregada na produção da intensidade, tanto do som, quanto do traço); *a cor do traço* ou do espaço pictórico (em que as cores quentes ou as de tons mais escuros representam sons mais fortes, e as cores mais frias ou as de tom mais claro apresentam sons mais fracos), e o *movimento ou direção do traçado* (em que sons fracos são a linha em repouso horizontal, e os sons fortes são momentos de verticalidade mais intensa, quase como um eletrocardiograma ou como se passou a chamar na notação contemporânea, “grafismo”).

De acordo com Salles (1996, p. 164) a altura, na onomatopéia, é representada de duas maneiras: na oscilação de cima para baixo, tal como na notação analógica, e, mais comumente, na variação de vogais. Por exemplo, as crianças utilizam morfemas com “i”, tanto para representar sons agudos quanto sons metálicos (representando timbre e altura com o mesmo critério); e morfemas como “o” ou “u” tanto para sons graves quanto para sons de tambor. O autor afirma ainda que, na notação plástica, as alturas aparecem representadas por cores e texturas, naquilo que elas têm de timbrístico. O autor continua dizendo que se pode dizer, genericamente, que as crianças vêem nos sons mais graves matizes do preto e do azul, e nos sons mais agudos, matizes do vermelho e do amarelo. Também a notação plástica aponta para a notação analógica, na medida em que suas variações de traçado ascendente e descendente, sugerem as flutuações de altura. Quando ocorre o *desenho de imaginação*, a criança poderá, através da metáfora, fazer a representação da altura. Por exemplo, as crianças, não raro, representam um som grave com o desenho de um elefante e um som agudo com o de um pintinho, num princípio semelhante ao da representação das intensidades forte e fraca. O autor estabelece uma relação destas metáforas com a constituição elástica dos materiais: sons graves são emitidos por materiais mais elásticos, geralmente grandes, e sons mais agudos por materiais menos elásticos, geralmente menores (SALLES, 1996, p. 165).

No que diz respeito ao timbre, Salles (1996) afirma que a concepção da textura gráfica resultante de um traçado tipo “dente de serra”, ocorre tanto a partir de uma imitação motora – por exemplo dos movimentos gestuais de um violinista a friccionar rapidamente as cordas com suas unhas – quando a partir de uma imitação sonora mesmo – devido ao som produzido pelo lápis friccionando rapidamente o papel, por exemplo.

O autor conclui dizendo que, no início, as escolhas gráficas são setorizadas, formando pequenos “dialetos” semiográficos: um grupo de crianças faz música em quadrinhos desenhados, outro faz roteiros descritivos, outro usa notação analógica e outro se utiliza de notações mistas. Aos 7 anos de idade as crianças adquirem a capacidade de estabelecer convenções e regras, o que possibilita que a sistematização avance até uma convenção coletiva. Assim, a notação nunca está definitivamente pronta enquanto código. Para Salles (1996, p. 179) esta notação se transforma em adaptações constantes às demandas da composição, da percepção, da prática musical e da compreensão e construção de conceitos. Estas transformações também ocorrem em função das demandas históricas e sociais de cada grupo, seja àquelas relativas à faixa etária ou época histórica, seja àquelas relativas à sua cultura ou modo de produção. Salles diz que a passagem de uma música simbólica e referenciada a seus dados visuais – fonte sonora e imaginação – para uma música lúdica, referenciada aos próprios sons em jogo, também é nítida nas grafias: no início com predomínio da pictografia e do uso da linguagem evolui para um predomínio de notação plástica e analógica. Esta evolução nem sempre é linear ou em bloco. A pictografia e a linguagem irão inserir-se na notação analógica enquanto signos acessórios ou auxiliares, delineando-se assim, desde o início, uma notação mista. A evolução gráfico-musical da criança se cadencia em uma sucessão de estados em transformação: com variados métodos de grafar e, antes, de imaginar o som, a criança modula-os à sua vontade e de acordo com seu desenvolvimento cognitivo (SALLES, 1996, p. 181).

## CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

### 3.1 OBJETO DE PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o desenvolvimento cognitivo-musical de crianças de três a seis anos de idade, alunos da Educação Infantil de escola regular da rede privada de Belo Horizonte, avaliando a eficácia do uso de desenhos em atividades de apreciação musical com crianças nesta faixa etária.

Com a análise dos desenhos e relatos individuais coletados em atividades metodologicamente controladas, pretende-se observar a relação entre os desenhos produzidos pelas crianças e os relatos sobre os mesmos.

Com base na teoria piagetiana, buscamos compreender nesta investigação se os conteúdos trabalhados previamente em aulas de musicalização foram acomodados de maneira que possam ser demonstrados, espontaneamente, nas atividades de apreciação através dos desenhos e relatos sobre a obra ouvida. Além da acomodação / assimilação, pretende-se também observar a *centração* – característica do período pré-operacional – nestas atividades, bem como a relação das crianças com as *transformações* musicais, uma vez que neste período pré-operacional as crianças manifestam dificuldades em observar tais transformações, focando seu raciocínio sobre momentos estáticos. Também relacionado à teoria de Piaget está a observação do desenho como representação do pensamento musical das crianças, ou seja, como manifestação da função simbólica que está sendo desenvolvida nesta faixa etária.

Com relação à teoria vygotskyana relativa à zona de desenvolvimento proximal, salientamos que durante as aulas de musicalização atuamos na ZDP para promover o desenvolvimento cognitivo-musical e, na presente investigação, o foco está no desenvolvimento real das crianças. Ou seja, pretende-se verificar se a musicalização tem realmente promovido avanços no desenvolvimento cognitivo-musical avaliando-se a situação atual das crianças ao observar o que elas conseguem fazer por si mesmas.

As análises dos relatos sobre os desenhos e sobre a música estão fundamentadas nos critérios propostos por Swanwick (1994, 2003) na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical.

No que tange ao estudo do desenho infantil, são levadas em consideração as contribuições de Georges Henry-Luquet (1927 – 1969), Viktor Lowenfeld (1903 – 1960) além dos estudos de Piaget sobre o desenho infantil.

A partir destes pressupostos iniciais formularam-se as seguintes perguntas:

- O que as crianças conseguem perceber sozinhas nas obras musicais durante as atividades de apreciação?
- Após 18 meses de musicalização, o que as crianças realmente acomodaram dos conceitos trabalhados?
- Como as crianças manifestam a sua compreensão musical através de desenhos sobre a música que estão ouvindo?
- De que maneira estes desenhos e também os relatos sobre estes desenhos manifestam características de um pensamento musical dentro das características do período pré-operacional?
- O desenho em aulas de apreciação realmente auxilia no processo de manifestação da compreensão musical? De que maneira?

## **3.2 MÉTODO**

### **3.2.1 Delineamento**

A pesquisa caracteriza-se em um estudo de caso instrumental, com crianças da Educação Infantil de uma escola regular da rede privada de Belo Horizonte de Minas Gerais.

No estudo de caso instrumental, de acordo com Alves-Mazzotti (2006), o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa.

A parte empírica da pesquisa consiste na avaliação do fazer musical de crianças de três a seis anos, através da coleta de desenhos e relatos em atividades de apreciação musical.

### **3.2.2 Amostra**

O estudo empírico foi realizado com crianças regularmente matriculadas em uma escola da rede privada da cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais. Nesta escola já havia aulas de música na grade curricular antes mesmo da aprovação da lei 11769/2008 – que prevê a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas da educação básica.

As 24 crianças (13 meninas e 11 meninos) foram separadas em 4 grupos, obedecendo-se um critério de faixa etária:

Grupo A – 8 (oito) crianças com 3 anos de idade

Grupo B – 3 (três) crianças com 4 anos de idade

Grupo C – 5 (cinco) crianças com 5 anos de idade

Grupo D – 8 (oito) crianças com 6 anos de idade

As crianças tiveram, como afirmado anteriormente, 18 meses de aulas de musicalização, tendo contato com conceitos básicos da teoria musical, como direcionalidade sonora, altura (grave e agudo), dinâmica (forte e fraco), timbre (conheceram, ouviram o som e por vezes manipularam instrumentos musicais que compõem a orquestra), noções rudimentares de forma (reconhecimento de frases, repetições, contrastes no caráter expressivo relacionados à mudanças de seções, etc.),

caráter expressivo de frases e seções, noções básicas de ritmo (sons curtos e longos), etc.

### **3.3.3 Procedimentos**

Para a realização desta pesquisa foram selecionadas 4 obras musicais de 4 compositores diferentes com caracteres estilísticos contrastantes, que serão detalhadas a seguir. A coleta foi feita em quatro aulas consecutivas (sendo uma aula por semana). A cada aula foi utilizada uma obra musical diferente.

A aula de música nesta escola acontece em uma sala especial, uma espécie de “sala multimeios” da escola, onde ocorrem aulas de balé e reforço de matemática, por exemplo. Esta sala conta com um armário onde ficam guardados alguns instrumentos (tambores, flautas doce, chocalhos, pandeiros, paus de chuva, pratos, teclado, além de instrumentos confeccionados com materiais alternativos), o aparelho de som e alguns CDs infantis. As crianças sentam-se no chão, que é forrado com um tapete de EVA e almofadas, apesar de haver carteiras disponíveis.

Com cada grupo, a atividade de apreciação foi conduzida da seguinte maneira: Sentadas no chão, as crianças eram estimuladas a ouvir uma das obras selecionadas, sem que a professora<sup>2</sup> fizesse nenhum comentário especial sobre a música. Por já estarem habituadas com este tipo de exercício, as crianças permaneciam atentas por todo o tempo e algumas delas experimentavam alguns comentários sobre a música. Quando a música acabava, folhas de papel A4 em branco eram distribuídas para cada uma das crianças e, no centro da roda formada por elas eram disponibilizados: canetinhas hidrocor, lápis de cor e giz de cera de todas as cores. A professora pedia aos alunos para desenharem o que eles quisessem sobre a obra musical ouvida. As crianças reagiam com as seguintes perguntas: "É para desenhar os instrumentos?" "É para desenhar as notas?" "É para desenhar o som?", ao que a professora respondia sempre dizendo que era para desenharem o que quisessem, o que estavam com vontade de desenhar daquela música.

---

<sup>2</sup> A professora que conduziu as atividades é a autora desta dissertação.

Assim, a música era novamente ouvida enquanto as crianças desenhavam. E quando eles pediam para parar, voltar algum trecho novamente, a professora atendia sem questioná-los.

Assim que as crianças terminavam seus desenhos, estes eram recolhidos pela professora, que anotava a lápis o nome da criança no verso de seu respectivo desenho.

Cada criança era convidada a falar sobre o seu desenho individualmente, em um cantinho separado da sala, enquanto as outras crianças esperavam a sua vez brincando com os instrumentos ou conversando entre si. A professora mostrava o desenho da própria criança e pedia para que a mesma explicasse o que tinha desenhado e o que ela tinha ouvido da música. Como a escola não autorizou a gravação destes relatos, a professora anotava tudo enquanto a criança falava.

#### **3.3.4 Análise de dados**

Os desenhos coletados no decorrer das quatro aulas serão analisados em um primeiro momento baseando-se nas teorias de Luquet (1927), Piaget (1948) e Lowenfeld (1977) sobre o desenho infantil. Em um segundo momento, os relatos sobre a apreciação e sobre os desenhos serão avaliados segundo os critérios para a Apreciação delineados por Swanwick (1994) em sua Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. Posteriormente, serão relacionados os resultados das análises de desenho e relatos, buscando uma melhor compreensão de ambos. Os resultados serão confrontados com as teorias de desenvolvimento cognitivo de Piaget – no que se refere ao período pré-operacional – para um aprofundamento dos resultados.

## CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DESENHOS REALIZADOS APÓS A ATIVIDADE DE APRECIÇÃO MUSICAL

### 4.1 DVORÁK – Sinfonia n. 9 (Novo Mundo) – Primeiro Movimento

O compositor tcheco Antonin Dvorák (1841 – 1904) teve sua nona sinfonia estreada em 15 de dezembro de 1893, no Carnegie Hall de Nova Iorque, sob a regência de Anton Seidl. De acordo com Tranchefort (1990), trata-se da grande obra americana de Dvorák, escrita entre janeiro e maio de 1893, cuja execução obteve imenso sucesso. Tranchefort afirma que a sinfonia conserva o caráter pessoal do compositor, facilmente reconhecível em certos temas, na harmonia e na orquestração. Dvorák adapta nesta sinfonia com uma notável homogeneidade elementos melódicos americanos, ou mais exatamente imitados destes, pois segundo Tranchefort (1990) o compositor não se utiliza de nenhum tema pré-existente. Ele emprega, de fato, fórmulas típicas, como o ritmo pontuado e sincopado e certos modos (pentatonismo, menor natural). O compositor declara:

Eu simplesmente escrevi temas meus, dando-lhes as particularidades das músicas dos negros e dos peles-vermelhas; e, me servindo desses temas como motivo, eu os desenvolvi fazendo uso de todos os recursos do ritmo, da harmonia, do contraponto, e das cores da orquestra moderna. (DVORÁK *apud* TRANCHEFORT, 1990, p. 230)

O primeiro movimento é um *Adagio – allegro molto*, assim descrito por Tranchefort (1990) em seu *Guia da Música Sinfônica*:

Alguns compassos surdos nas cordas, uma resposta nas madeiras, no meio, um chamado longínquo de trompa; um silêncio e, repentinamente, a série de vigorosos sobressaltos, divididos entre as cordas, os tímpanos e os sopros. E depois, entre duas frases ornamentais, o esboço de um tema (trompa e cordas), de ritmo pontuado e sincopado, do qual terá origem o tema principal do *Allegro* que virá. Esse movimento é constituído de uma frase de arpejo na trompa e de uma resposta das clarinetas e oboés:



Será também o tema cíclico de toda a obra, que estará presente, mais ou menos ostensivamente, em cada um de seus movimentos. Pelo seu caráter histórico-lendário, ele é tipicamente dvorákiano; seu ritmo, em contrapartida, atesta a influência americana. Ele é repetido e amplificado de várias maneiras; sua segunda parte, principalmente, é abundantemente modificada em seu andamento. Ela servirá de célula-base para o segundo tema, nas flautas e oboés, em sol menor. É em ritmo de polca (quando da sua repetição em maior, encontrar-se-ão semelhanças com a núpcia

camponesa de *O Moldávia*); mas é principalmente seu modo (menor natural) que o torna notável e que é, da sua parte, tipicamente americano. A alegria que faz nascer influi sobre o que se seguirá. Um novo tema surge na flauta:



Pode-se sentir aqui a referência ao tema inicial, com o qual existe em comum uma parte do corte rítmico e algumas entonações. Ele fará parte do desenvolvimento, no qual se reconstituirão aos poucos os elementos e os acentos do tema inicial, que ressoará em toda a sua potência bem antes da repetição. Nesta última, o motivo de polca empregará a tonalidade de sol suspenso menor, enquanto o tema de flauta será em lá bemol maior, antes do retorno da tonalidade de base para a fogosa e retumbante coda. (TRANCHEFORT, 1990, p. 230 – 231)

Os desenhos resultantes da apreciação deste trecho, e suas respectivas análises encontram-se a seguir.

a) Criança 1



Figura 15 – Desenho 1

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja Desordenada

b) Luquet – Realismo Fortuito

c) Lowenfeld – Garatuja Desordenada

Pode-se observar no desenho da criança uma diferenciação entre traços mais suaves, fracos e traços mais fortes, que podem estar relacionados à percepção de sons fracos e fortes.

Relato da criança – “*Ficou barulho, legal!*” Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: “*O som alto*”.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Sensorial

**b) Criança 2**



**Figura 16 – Desenho 2**

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja ordenada

b) Luquet – Realismo Fortuito

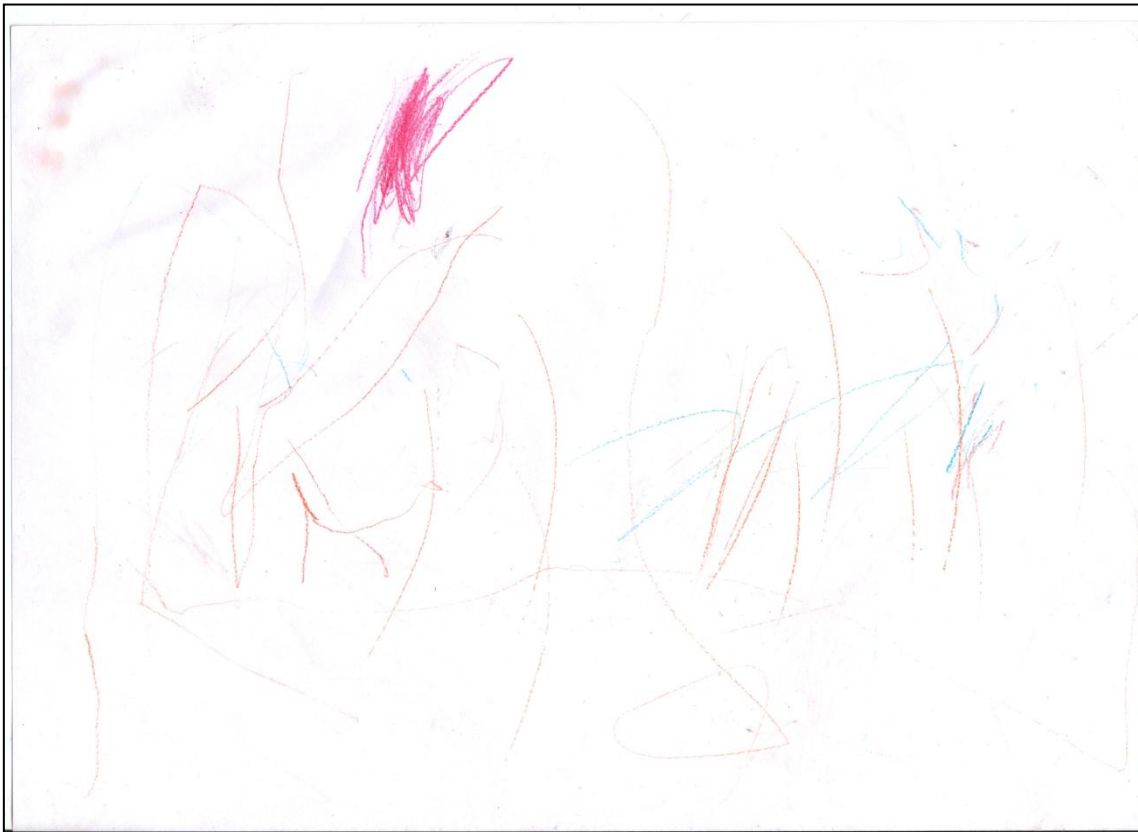
c) Lowenfeld – Garatuja ordenada

Relato da criança – “*Baixinho.*” Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: “*O som pequeno.*”

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Sensorial

A criança realiza traços fortes em seu desenho, ocupando todo o papel. Ocorre uma aparente contradição entre o “*som pequeno*” e os traços fortes das garatuja desenhadas.

c) Criança 3



**Figura 17** – Desenho 3

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja Desordenada

b) Luquet – Realismo Fortuito

c) Lowenfeld – Garatuja Desordenada

Pode-se observar no desenho da criança a predominância de traços mais suaves.

A criança não quis falar sobre o desenho nem sobre a música ouvida.

d) Criança 4



Figura 18 – Desenho 4

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja Ordenada

b) Luquet – Realismo Falhado

c) Lowenfeld – Garatuja Nomeada

Relato da criança – “*Altão!*” Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: “*O som altão. O arco-íris*”.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Sensorial / Pessoal

O arco-íris da criança só é claro para ela mesma, o que justifica as classificações realismo falhado / garatuja nomeada. A dúvida entre a classificação dentro da Teoria Espiral deve-se ao significado deste “arco-íris” para a criança, que pode denotar uma demonstração da percepção do caráter expressivo da música ouvida.

e) Criança 5



Figura 19 – Desenho 5

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja Ordenada / Desordenada

b) Luquet – Realismo Fortuito

c) Lowenfeld – Garatuja Ordenada / Desordenada

Pode-se observar no desenho da criança uma diferenciação entre traços mais suaves, fracos e traços mais fortes, que podem estar relacionados à percepção de sons fracos e fortes. Os traços em laranja são mais amplos e fortes e correspondem às garatujas mais ordenadas, mais circulares; enquanto que os demais traços são relativamente mais fracos e disformes, correspondendo a garatujas desordenadas.

Relato da criança – “*Música alta!*” Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: “*O som grandão*”. Enquanto relatava à professora, a criança realizava a marcação do pulso com os pés.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo

A classificação como Manipulativo deve-se à marcação do pulso pela criança, que demonstra algum controle sobre os materiais sonoros.

f) Criança 6



**Figura 20** – Desenho 6

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja Desordenada / Ordenada

b) Luquet – Realismo Fortuito

c) Lowenfeld – Garatuja Desordenada / Ordenada

Pode-se observar no desenho da criança uma garatuja ordenada em azul, mais forte, e várias linhas mais fracas, desordenadas e em outras cores.

Relato da criança – *“Ficou alto e baixo várias vezes!”* Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: *“O som de montão e agora baixinho”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Vernacular

O que confere a este relato a classificação como Vernacular é a percepção da repetição manifestada através do *“várias vezes”*. Podemos observar a ligação entre o azul, mais forte, com o *“som de montão”*; e as outras linhas, mais fracas com o som *“baixinho”*.

g) Criança 7



Figura 21 – Desenho 7

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja Ordenada

b) Luquet – Realismo Fortuito

c) Lowenfeld – Garatuja Ordenada

Pode-se observar no desenho da criança a predominância de traços amplos, ligeiramente repetitivos, curvos e fortes.

Relato da criança – Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: “A música alta”.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Sensorial

Nota-se aqui uma possível relação do desenho com relato da criança: a música “alta” sendo representada por garatuja de traçado mais forte.

h) Criança 8



Figura 22 – Desenho 8

Idade da criança – 5 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Pré-Esquematismo

A criança representa a figura humana com certa definição: a face apresenta detalhes, aparece a representação da roupa; entretanto nota-se a ausência das mãos e dedos.

Relato da criança – *“Som fraco, grave. Muitos instrumentos. Forte e grave!”* Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: *“Um homem ensinando o filho a tocar um instrumento”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo

A relação com a música pode estar na repetição dos traços pretos aglomerados (que podem sugerir teclas do piano). Temos nessa imagem o ritmo dos pretos e dos vermelhos ainda que os últimos estejam servindo para colorir a blusa do pai. A partir desse desenho é possível observar uma coisa interessante: à medida que as crianças tentam se aproximar de uma representação “figurativa” começam a desaparecer as

manchas e linhas mais abstratas e aparentemente mais intuitivas. O desenho figurativo denota que foi mais pensado, “raciocinado”, para se aproximar da realidade e as crianças começam a representar figuras humanas que tocam instrumentos. Parece ser uma transposição de uma experiência mais “primária” com a música – através das sensações – que se desloca para uma experiência mais elaborada do ponto de vista mental, ainda que não devamos menosprezar as sensações que a música proporciona o tempo todo.

i) **Criança 9**



**Figura 23 – Desenho 9**

Idade da criança – 4 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Pré-esquematismo

Pode-se observar no desenho da criança a presença de uma linha de base e a representação da figura humana, ainda sem grandes detalhes.

Relato da criança – Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: “Uma bailarina”.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal

Ao desenhar uma bailarina, pode-se compreender que a criança percebeu a música como dançante, o que revela algo de seu caráter expressivo. Neste caso, o desenho apresenta uma relação com a música – ao ser encarado como a representação do caráter expressivo da mesma. Mesmo que a bailarina apresente uma relação com a música através da dança e no caso da criança com o próprio corpo, parece evidenciar menos o ritmo como nos desenhos das crianças menores que são “abstratos”. Há, no entanto, linhas repetidas na saia e, a grande mancha azul do céu apresenta um vigor que é diferente do resto do desenho, assim como a esfera vermelha sobre a cabeça que se destaca também do tratamento geral com linhas mais delicadas, indicando que o corpo adota ritmos diferentes para desenhar “coisas” diferentes.

j) Criança 10

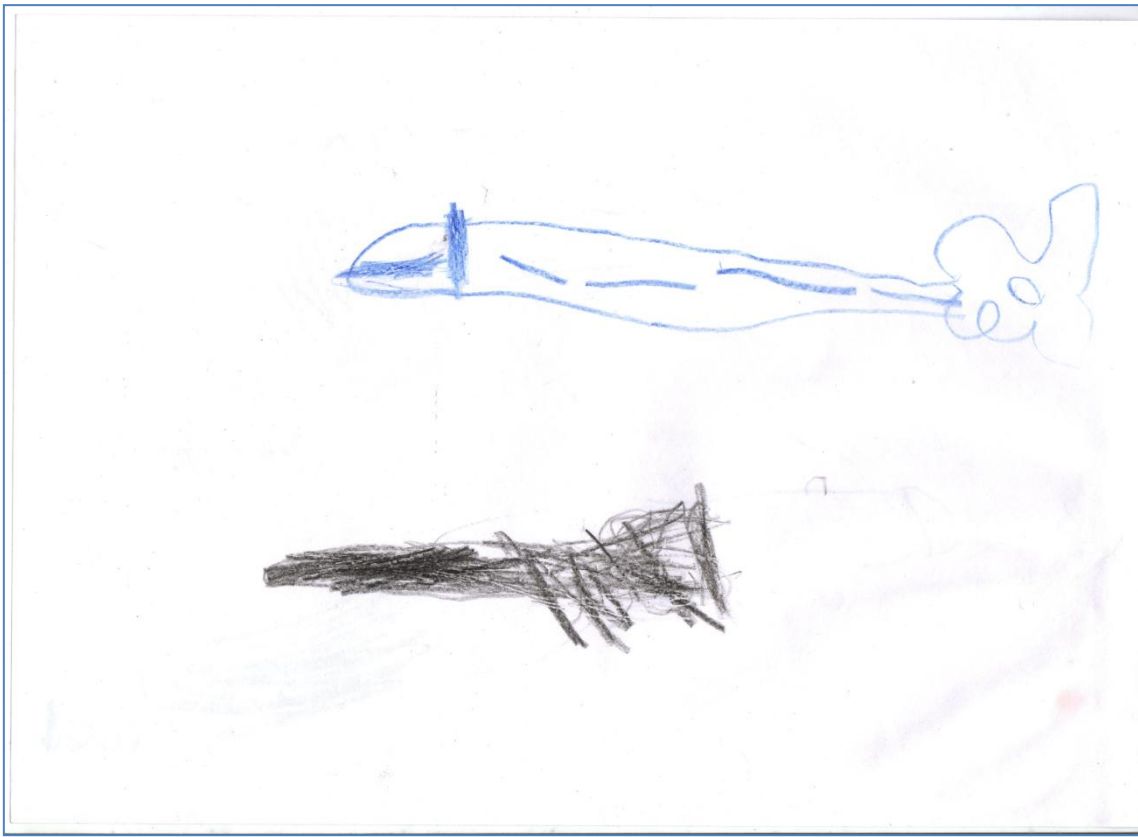


Figura 24 – Desenho 10

Idade da criança – 5 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Pré-esquematismo

b) Luquet – Realismo Falhado

c) Lowenfeld – Pré-esquematismo

Relato da criança – *“Agudo baixo, agudo forte.”* Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: *“Um violino”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo

A representação do violino é clara apenas para a criança, o que denota um realismo falhado. O relato revela uma articulação entre parâmetros do som (altura e dinâmica) e, quando associado ao desenho, revela a percepção do timbre de um instrumento em particular – o violino.

Mesmo que o violino seja um realismo falhado, pode-se perceber alguma coisa da estrutura do instrumento nessa forma alongada. Nesta fase, de acordo com Arnheim (2002), as coisas do mundo são percebidas pela estrutura, talvez mais do que pelo contorno do objeto. O autor afirma que é de se esperar que as primeiras representações artísticas das crianças se refiram a generalidades, ou seja, aspectos estruturais gerais mais simples (ARNHEIM, 2002, p. 158). No lado esquerdo do que seria o violino, temos duas manchas azuis rabiscadas com força e uma perpendicular à outra que parecem ser a cravelha do violino. Os traços azuis entrecortados ao longo do “instrumento” representariam as cordas; e a forma mais recortada na outra extremidade seria a estrutura do corpo do instrumento. A mancha preta vigorosa poderia estar associada ao som mais forte como nos desenhos anteriores, como também pode indicar o arco utilizado para tocar o violino.

k) Criança 11



Figura 25 – Desenho 11

Idade da criança – 5 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Esquematismo

Relato da criança – *“Agudo, grave, flauta, grave, grave, piano, forte, grave, dormiu, agudo, grave, agudo.”* Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: *“Uma menina, um violino e um piano”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal

Observa-se no desenho da criança que ela representa aquilo que sabe do objeto – não aquilo que vê: seu piano é representado pelas teclas apenas. Percebe-se, no relato, a percepção do caráter expressivo de uma seção da música quando a criança fala *“dormiu”*. A relação entre desenho e música pode ser observada pela representação de instrumentos – apesar de o piano não fazer parte da instrumentação da música ouvida.

I) Criança 12

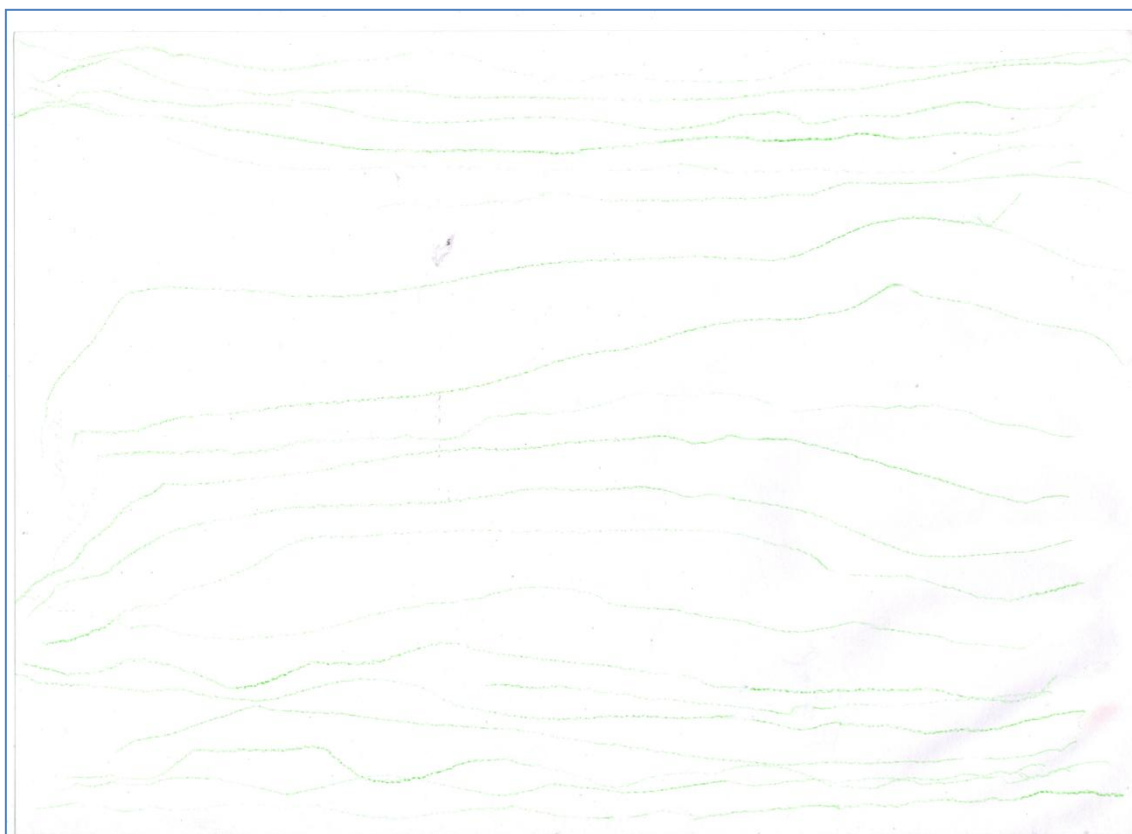


Figura 26 – Desenho 12

Idade da criança – 5 anos

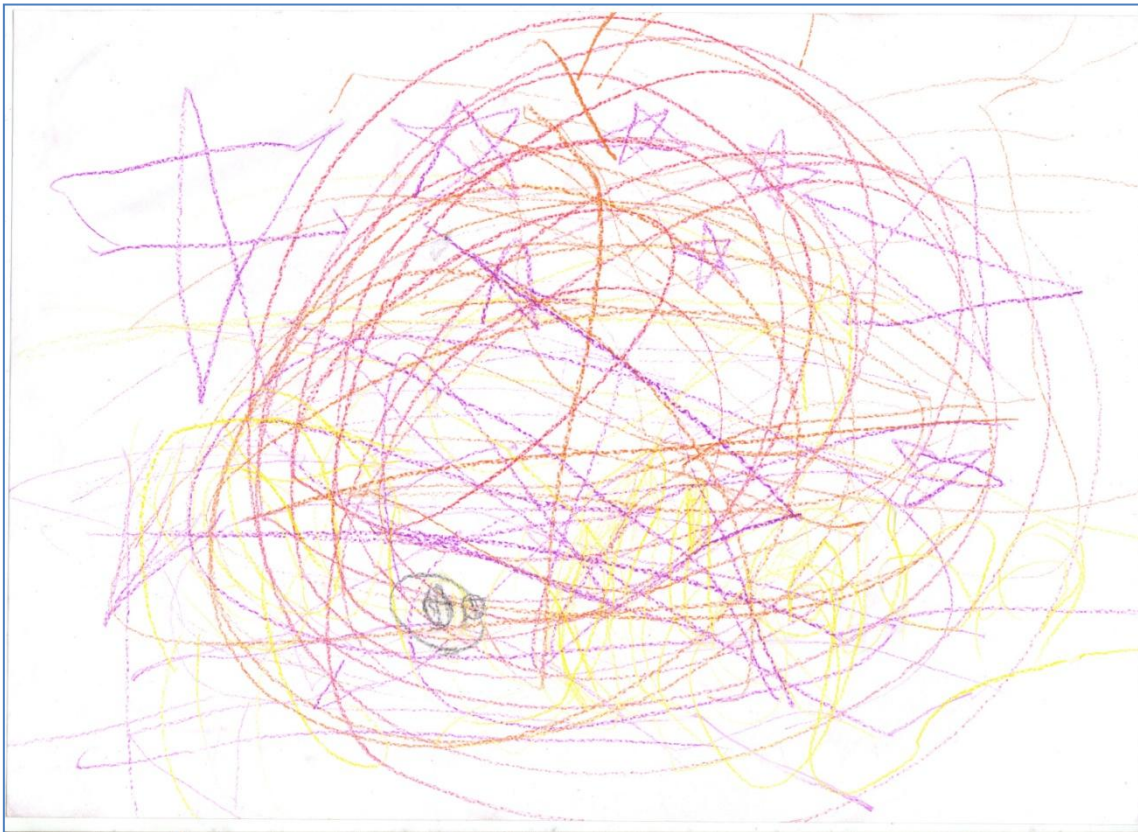
O desenho da criança é uma representação gráfica do som, influenciada por atividades de musicalização realizadas anteriormente. São garatujas, mas, além disso, são uma representação de algo que não se vê, por isso, abstrata. O desenho utiliza o que Salles (1996) chama de *notação analógica*, na qual a criança se utiliza de formas lineares e geométricas (grafismos) para a representação do som ouvido.

Relato da criança – “Violino, baixo, ficou diferente, agudo e baixo. Baixinho, dormiu, o som ficou longo, grosso, agudo.” Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: “O som”.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal

A criança percebe o caráter expressivo (“dormiu”) e, apesar de perceber algumas mudanças (“ficou diferente”), não estabelece relações entre frases, mas apresenta seus comentários como que em *slides*. O desenho se pretende uma representação gráfica da música (dos sons ouvidos). As linhas percorrendo o espaço do papel em movimentos sempre horizontais indicam tranquilidade, havendo correlação com aquilo que a criança falou.

**m) Criança 13**



**Figura 27 – Desenho 13**

Idade da criança – 4 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja Ordenada

b) Luquet – Realismo Falhado

c) Lowenfeld – Garatuja Nomeada / Pré-esquemática

Pode-se observar o “tambor” da criança representado pelo círculo preto com dois círculos pretos preenchidos em cima – que parecem representar as baquetas. A classificação como Pré-esquemática deve-se principalmente pelas formas definidas que a criança desenha junto às garatujas, como os círculos (representando o tambor) e estrelas.

Relato da criança – *“Agudo, forte, dormiu!”* Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: *“O tambor e o som”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal

A criança percebe um instrumento em particular (o tambor) e o caráter expressivo de uma seção da peça (*“dormiu”*). O desenho apresenta relação com o relato através da

representação do instrumento percebido e da grafia dos sons, não sendo possível estabelecer relações entre os traços e os parâmetros sonoros relatados como agudo e forte. Talvez possa haver alguma relação entre os traços vermelhos mais fortes do que os amarelos e violeta intermediários com a representação de sons e ritmos diferentes.

n) **Criança 14**



**Figura 28** – Desenho 14

Idade da criança – 4 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Pré-esquematismo

b) Luquet – Realismo Falhado

c) Lowenfeld – Garatuja nomeada / Pré-esquematismo

Os desenhos da criança estão dispersos pela folha de papel. Existe uma primeira tentativa de representação da figura humana bem como uma relação entre o desenho, o pensamento da criança e a realidade.

Relato da criança – *“Um monte de instrumento junto. Muito forte, devagar, agora rápido, muitíssimo rápido”* Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: *“A menina e o violão”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo

A criança relata as suas impressões como slides, falando apenas do momento presente. Seu desenho não apresenta relação direta com a música ouvida, uma vez que o violão não faz parte da instrumentação da peça. Entretanto, a criança pode ter feito uma transposição do conhecimento que tem do violão como um instrumento que faz música. Assim, mesmo que ela saiba que ele não está presente na instrumentação da peça, a criança o representa em seu desenho por saber ser algo com o qual se produz música.

**o) Criança 15**



**Figura 29 – Desenho 15**

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Pré-esquematismo

b) Luquet – Realismo Falhado

c) Lowenfeld – Garatuja nomeada / Pré-esquematismo

Observa-se neste desenho uma tentativa de representação da figura humana e de tambores (cuja representação é mais “falhada”).

Relato da criança – “Violão e grave.” Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: “Um menino tocando instrumentos, tambor”.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo

Apesar de apontar um instrumento que não está presente na instrumentação da obra ouvida (o violão), a criança desenha um menino tocando um tambor, instrumento realmente presente na música (tímpano).

**p) Criança 16**



**Figura 30-** Desenho 16

Idade da criança – 5 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Esquematismo

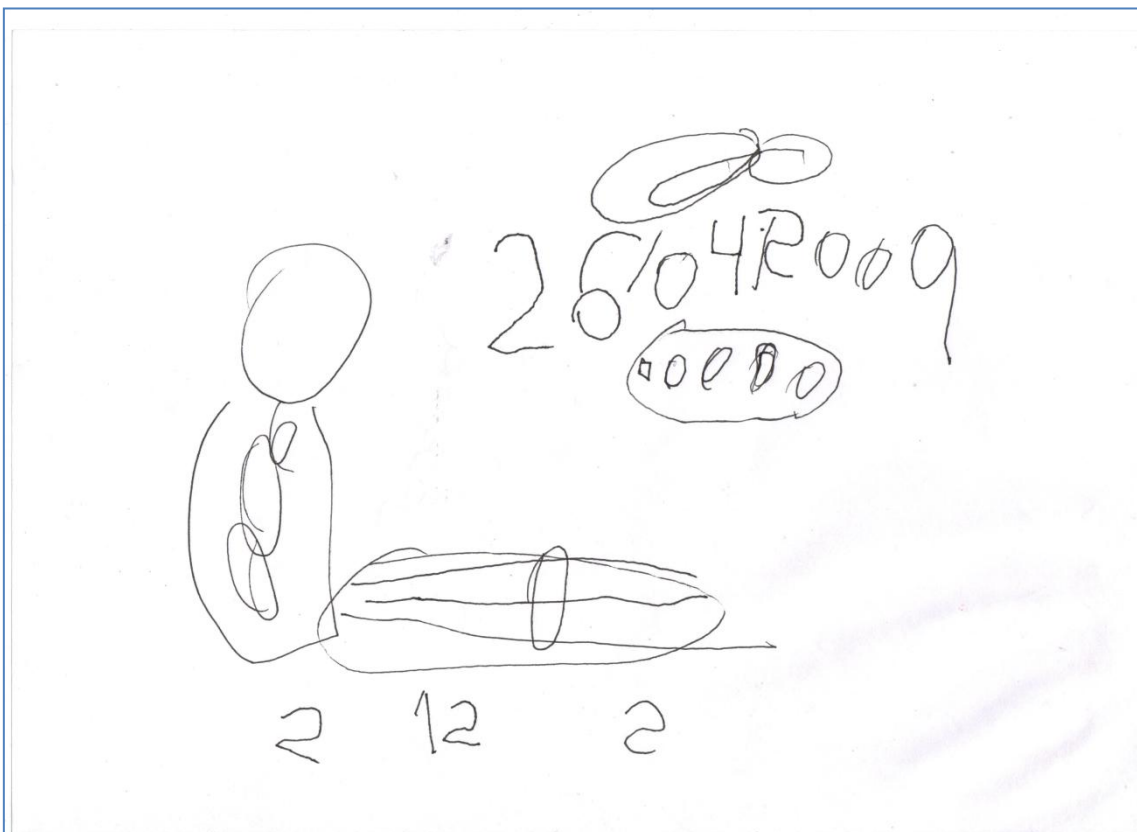
O desenho apresenta uma representação bem definida tanto da figura humana (que tem detalhes como cabelo e sapatos) como de instrumentos (violino e piano – embora o piano não esteja tão claro). Nota-se também a presença da linha de base, em verde.

Relato da criança – “Violino, agudo, levou susto! Flauta, baixo, agudo, violino agudo, dormiu, baixinho, grave.” Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: “Eu tocando violino e piano”

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal

A criança demonstra perceber o caráter expressivo de algumas partes da música (“dormiu” e “levou susto”) bem como de instrumentos, dinâmica e altura. Representa o piano, embora ele não esteja presente na instrumentação da música.

**q) Criança 17**



**Figura 31 – Desenho 17**

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Pré-esquemático

b) Luquet – Realismo Falhado

c) Lowenfeld – Garatuja Nomeada / Pré-esquemática

Pode-se observar no desenho da criança alguns números (alguns representam a data) e tentativas falhadas de desenhar os instrumentos: uma flauta (abaixo da data, com furos), um instrumento com cordas (embaixo, na horizontal), outro com uma possível campana (abaixo da data) – que pode ser uma trompa (visto que este foi um dos instrumentos que a professora levou para que as crianças conhecessem em aulas anteriores). Os números que não representam a data poderiam ser uma forma de representação do ritmo através da contagem numérica.

Relato da criança – *“Baixo, agora forte, forte, mudo, parece Harry Potter, forte, trompete.”* Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: *“Uma flauta, trompa, trombone e violino”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Vernacular

A criança percebe uma variedade de instrumentos e relaciona a expressividade da peça com algo de sua cultura – um filme.

#### **r) Criança 18**

A criança não quis desenhar.

Idade da criança – 3 anos

Relato da criança – *“Música devagar, tem flauta, câmera lenta, trompete, dormiu”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal

s) Criança 19



Figura 32 – Desenho 18

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Esquematismo

A criança representa os instrumentos e o som que sai deles formando a música (representada pelas notas musicais). A criança conhece o “desenho” das notas musicais e os sons emanam como linhas do instrumento. Pode haver correlação com alguns esquemas já observados pela criança em imagens de quadrinhos ou charges que ilustram/representam a música. Aliás, é bom observar que as crianças começam a desenhar e continuam a fazê-lo também através de esquemas que lhes são passados pelos adultos ou por outros desenhos infantis. Aliam a esses esquemas sua capacidade inventiva/criativa de formas.

Relato da criança – *“Música assustadora, agitada e rápida.”* Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: *“Flauta, violino e tambor tocando junto”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal

Existe uma relação direta com o desenho e a música ouvida: a criança representa os instrumentos e o som que sai deles, juntos, forma a música. No relato demonstra ter percebido o caráter expressivo da peça: uma música assustadora.

t) **Criança 20**



**Figura 33** – Desenho 19

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Esquematismo

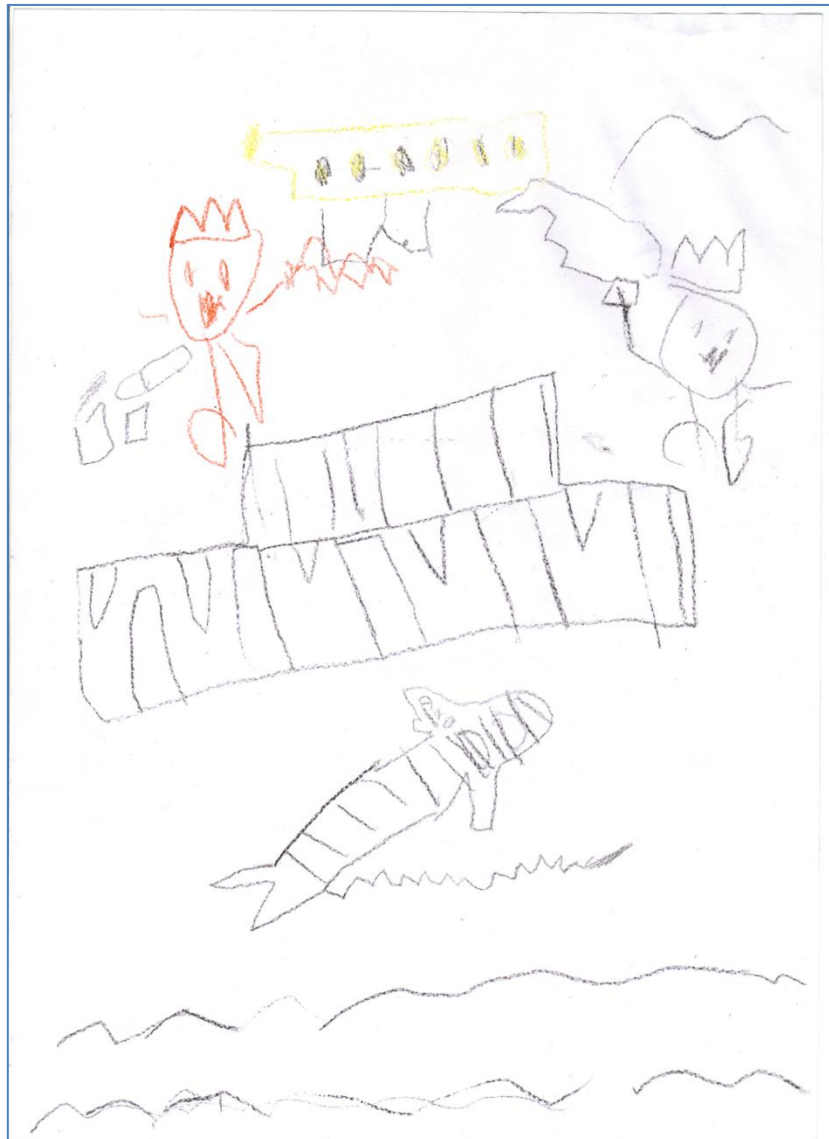
A figura humana é bastante definida e apresenta detalhes como a roupa, os dedos, cabelo e detalhes da face. Nota-se a presença da linha de base.

Relato da criança – *“Forte, rápida. A música muda toda hora!”* Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: *“Eu escutando a música agitada e depois calma, e a flauta”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Especulativo

A criança demonstra ter percebido a articulação das seções, ao dizer que a música muda toda hora e é agitada e depois calma. Ou seja, há uma relação entre o quê muda (o caráter expressivo agitada/calma) e o tempo (primeiro agitada e depois calma). Parece ter representado apenas a “calma”, como se não fosse afetada pelos sons agudos e fortes.

u) **Criança 21**



**Figura 34 – Desenho 20**

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Pré-Esquematismo

b) Luquet – Realismo Falhado

c) Lowenfeld – Pré-Esquematismo

Aqui se tem a representação humana por meio de “badamecos”. Há a representação bem definida de uma flauta (com destaque para a presença do bocal).

Relato da criança – *“Agudo, forte. Tem um monte de partes, dançar. A guerra do rei.”*  
Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: *“Guerra de rei. Flauta, guitarra no mar que é o som”.*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal

A criança faz relação com outra atividade desenvolvida anteriormente pela professora: na apreciação do terceiro movimento desta mesma sinfonia, a professora contou uma história que falava da guerra entre reis e índios. A criança percebe a semelhança e menciona a “guerra do rei”. Apesar de “um monte de partes”, não há referências sobre o que determina essas várias partes. Diversos ritmos de formas e linhas e “um monte de partes” parecem estar no desenho através das diversas formas compartimentadas na folha de papel. No desenho, os badamecos vêm caracterizados com a coroa do rei, relacionando, desta maneira, desenho e música.

**v) Criança 22**



**Figura 35 – Desenho 21**

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

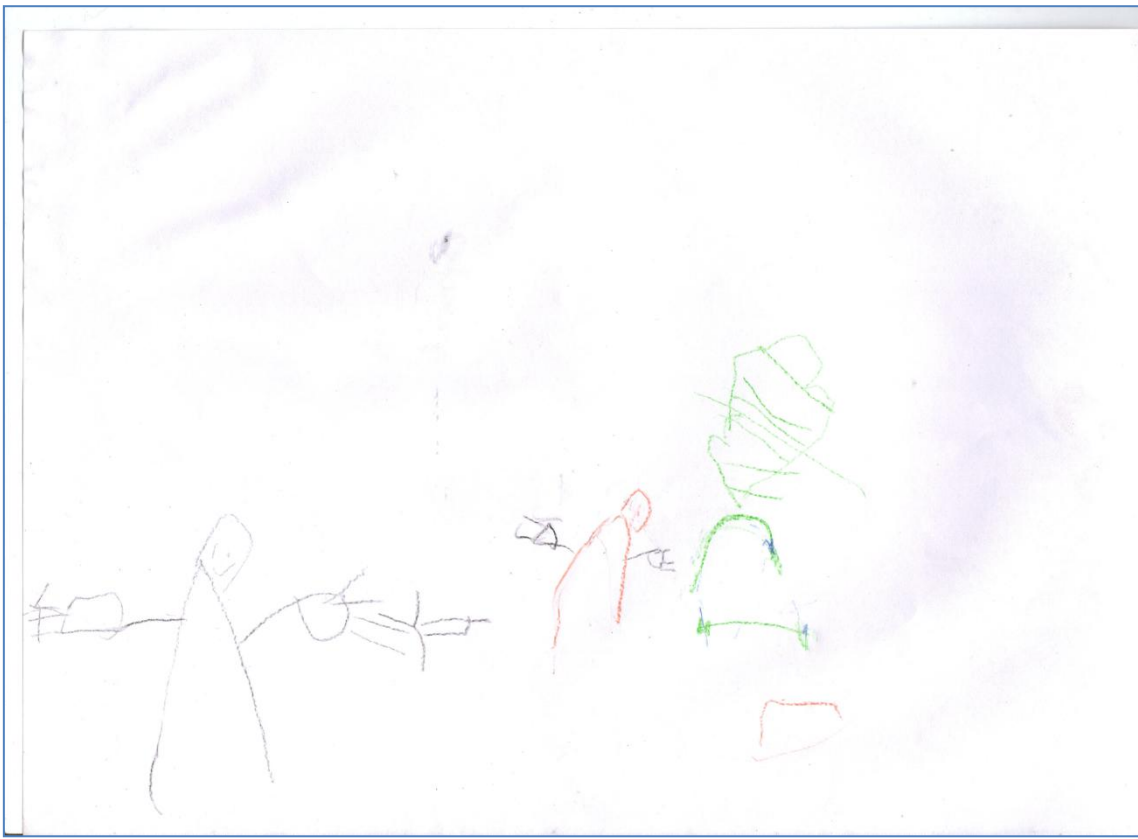
c) Lowenfeld – Esquematismo

Relato da criança – *“Fraquinho e violino. Parece onda, montanha.”* Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: *“Violino, Flauta, Piano”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal

A criança representa os instrumentos ouvidos (e os não ouvidos mas conhecidos, como o piano) apoiados, de maneira bem ordenada, sobre uma linha horizontal não-visível.

w) Criança 23



**Figura 36 – Desenho 22**

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Pré-Esquematismo

b) Luquet – Realismo Falhado

c) Lowenfeld – Pré-Esquematismo

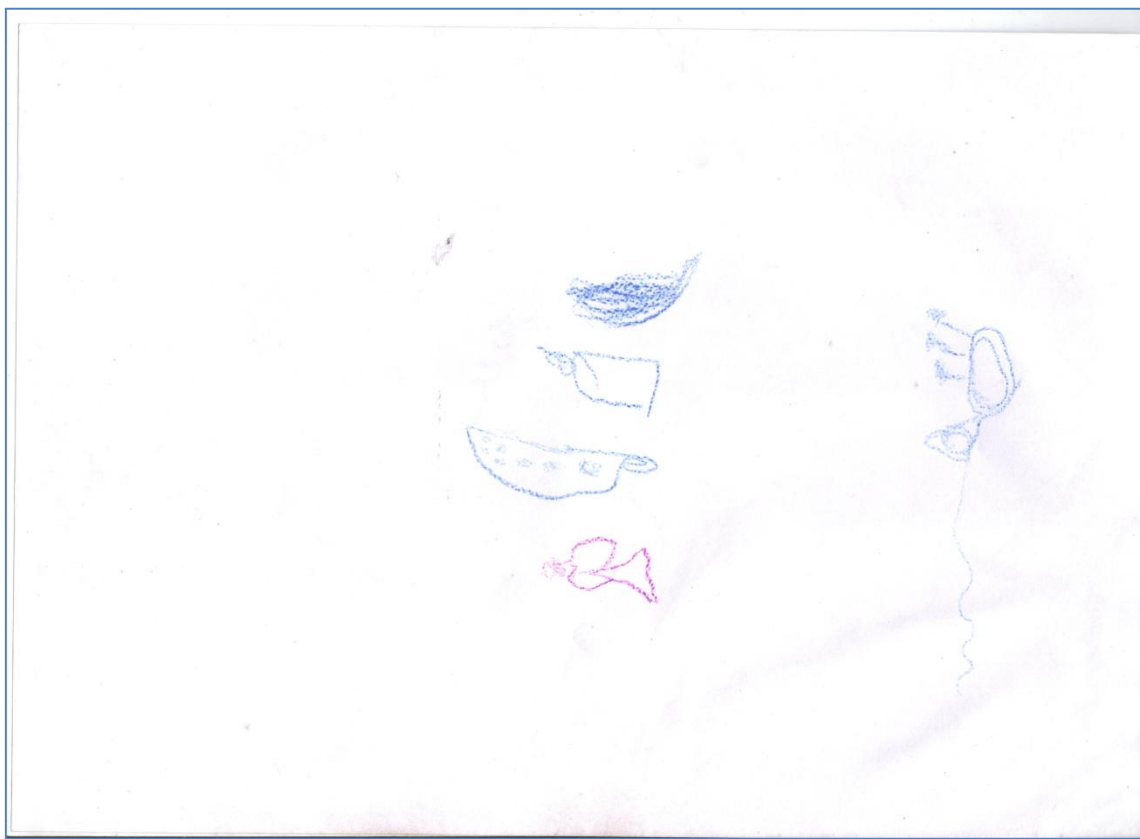
A figura humana é representada por “badamecos”. Nota-se a representação dos sons da música saindo de algo como um rádio. Essas linhas que representam os sons podem também indicar o caráter expressivo destes sons, uma vez que são feitas com maior pressão sobre o papel.

Relato da criança – “*Música de guerra.*” Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: “*Um rei, ouvindo o som da guerra, um soldado do rei, música agitada.*”

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal

A criança também faz relação com a história do rei contada em outra atividade. Percebe o caráter expressivo: música agitada. O desenho está ligado à história do rei.

x) **Criança 24**



**Figura 37** – Desenho 23

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Esquematismo

Relato da criança – “*Fraco, forte, agudo, agudo, grave e curto. Música de rei.*” Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: “*Uma mulher, flauta, tambor e depois trompa. No fim da música achou calminha.*”

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal

A criança representa os instrumentos percebidos e também associa a música à história do rei. A trompa tem pistons e campana enquanto que o tambor apresenta as baquetas e a flauta, furos. A figura da mulher não é tão bem definida. A relação desenho/música se expressa pela representação dos instrumentos percebidos.

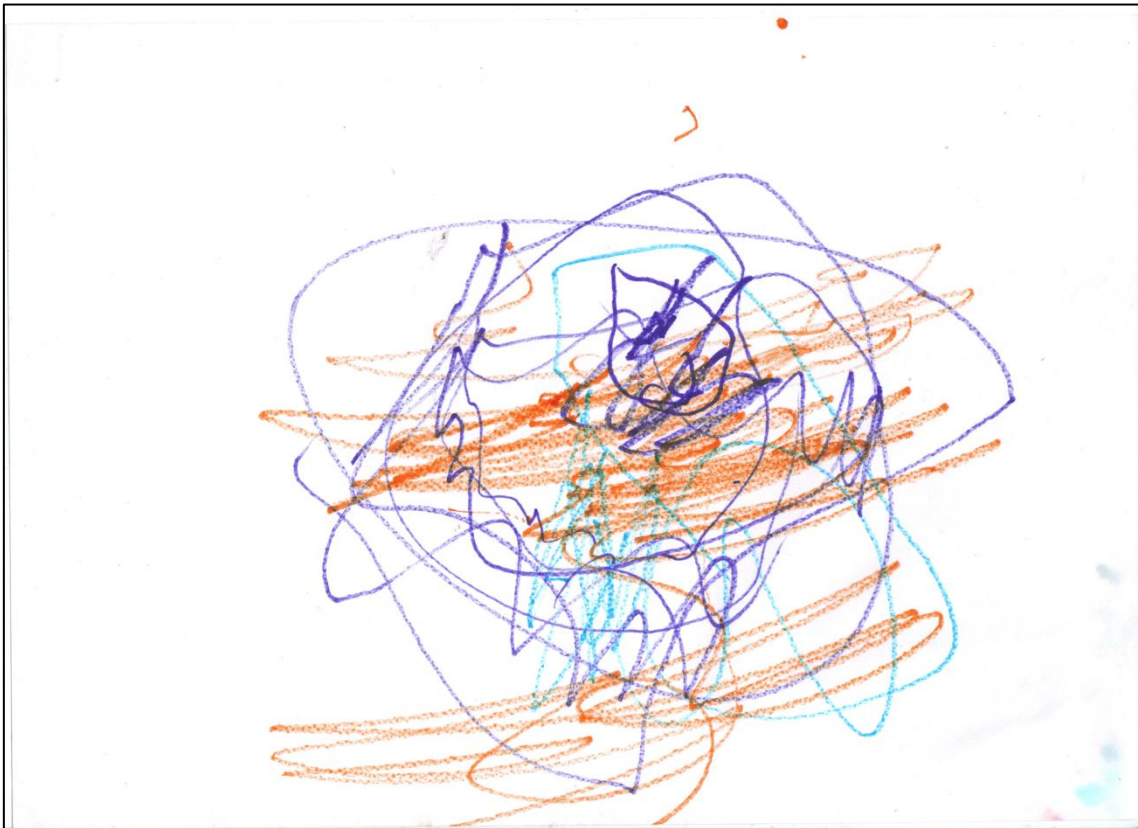
#### **4.2 CAMILLE SAINT-SAËNS – Carnaval dos Animais – Galinhas e Galos**

Camille Saint-Saëns (1835 – 1921) foi um jovem pianista prodígio – dando seu primeiro concerto na Sala Pleyel com a idade de 11 anos – antes de entrar para o Conservatório de Paris aos 13 anos. De acordo com Tranchefort (1990), aos 25 anos já provocava admiração de Berlioz e Liszt, este último sendo responsável por influenciar as concepções musicais de Saint-Saëns e o de propagar a sua obra. O compositor iria tornar-se, sem demora, um “chefe de escola” para a música francesa: excelente pedagogo, teve Fauré e Messager como discípulos.

O “Carnaval dos animais – Grande Fantasia Zoológica” é uma fantasia que garante a notoriedade de um Saint-Saëns bem pouco acadêmico. Foi escrita na Áustria no início de 1886, sendo sua primeira audição a 9 de março do mesmo ano, por ocasião da Terça-feira Gorda em Paris. De acordo com Tranchefort (1990, p. 703), a execução da obra veio a se repetir a 2 de abril na casa da cantora Pauline Viardot, em benefício de Franz Liszt. Segundo o autor, eram reuniões privadas, pois o compositor não desejava que a obra fosse levada ao público. Muitas de suas páginas são paródias musicais nas quais Saint-Saëns debicava de compositores célebres, e até mesmo de seus intérpretes. Expressa nesta obra um humor por vezes ácido e uma das peças do Carnaval foi publicada quando o compositor ainda estava vivo e imortalizada pela bailarina Anna Pavlova: o famoso *Cisne*. Tranchefort (1990, p. 703) descreve *Galinhas e Galos* da seguinte forma: “clarineta, pianos, violinos e viola em um brevíssimo trecho ‘à moda de Rameau’ – naturalmente, a célebre *Galinha*”.

Os desenhos resultantes da apreciação deste trecho, e suas respectivas análises encontram-se a seguir.

a) Criança 1



**Figura 38** – Desenho 24

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja ordenada

b) Luquet – Realismo Fortuito

c) Lowenfeld – Garatuja ordenada

Relato da criança – *“A música parece com o desenho que eu fiz!”*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Sem parâmetros para classificação.

A criança realiza garatujas (com predominância de garatujas do tipo ordenada) mas não fornece parâmetros que permitam estabelecer algum tipo de análise quanto a relação desenho/relato/música.

b) Criança 2



Figura 39 – Desenho 25

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja Desordenada

b) Luquet – Realismo Fortuito

c) Lowenfeld – Garatuja Desordenada

Relato da criança – “É rápida igual a do palhaço.” Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: “A música rápida. Uma bola de asa”.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal

A criança faz uma associação do caráter expressivo da música ouvida com outra canção trabalhada anteriormente em sala de aula (*O Palhaço e a Bailarina* do CD *Poemas Musicais* de Cecília Cavalieri França). Nota-se também que este caráter está associado ao andamento da música – rápida. Uma “bola de asa” também pode estar relacionada ao andamento da peça. O desenho, aparentemente, não parece ter relação direta com a música, mas como a criança afirma ter desenhado uma bola de asa, esta representação (que só é clara para a criança) se relaciona com o andamento/caráter percebido da música. O desenho privilegia um conjunto de formas diferentes, traços,

formas vazadas ou preenchidas e todas quase sem se sobrepor, salvo em linhas claras no fundo. As formas estão separadas e igualmente distribuídas no espaço do papel. A cor magenta vibra ao lado do preto, podendo indicar sons diferentes.

c) **Criança 3**

Não compareceu à aula neste dia.

d) **Criança 4**

Não compareceu à aula neste dia.

e) **Criança 5**



**Figura 40** – Desenho 26

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja Desordenada

b) Luquet – Realismo Fortuito

c) Lowenfeld – Garatuja Desordenada

Relato da criança – “Palhaço!” Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: “Trovão”.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal

A criança faz a mesma relação com a canção *O Palhaço e a bailarina*, e associa este caráter ao do trovão, que é representado em suas garatujas.

f) **Criança 6**



**Figura 41** – Desenho 27

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Pré-esquemática

b) Luquet – Realismo Falhado

c) Lowenfeld – Garatuja Nomeada

Relato da criança – “*Palhaço*”. Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: “*O palhaço e a bailarina*”.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal

Também esta criança associa o caráter expressivo da peça à canção *O Palhaço e a bailarina* e representa este caráter através da imagem dos dois personagens da canção.

g) Criança 7



Figura 42 – Desenho 28

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja ordenada

b) Luquet – Realismo Fortuito

c) Lowenfeld – Garatuja ordenada

Relato da criança – *“Parece um trovão!”* Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: *“Geladeira e no meio música rápida e grande”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal

A percepção do caráter expressivo se dá pela relação com o trovão. A criança percebe também o andamento da peça e faz uma associação inusitada com uma “geladeira”, cujo significado não foi possível compreender.

h) Criança 8

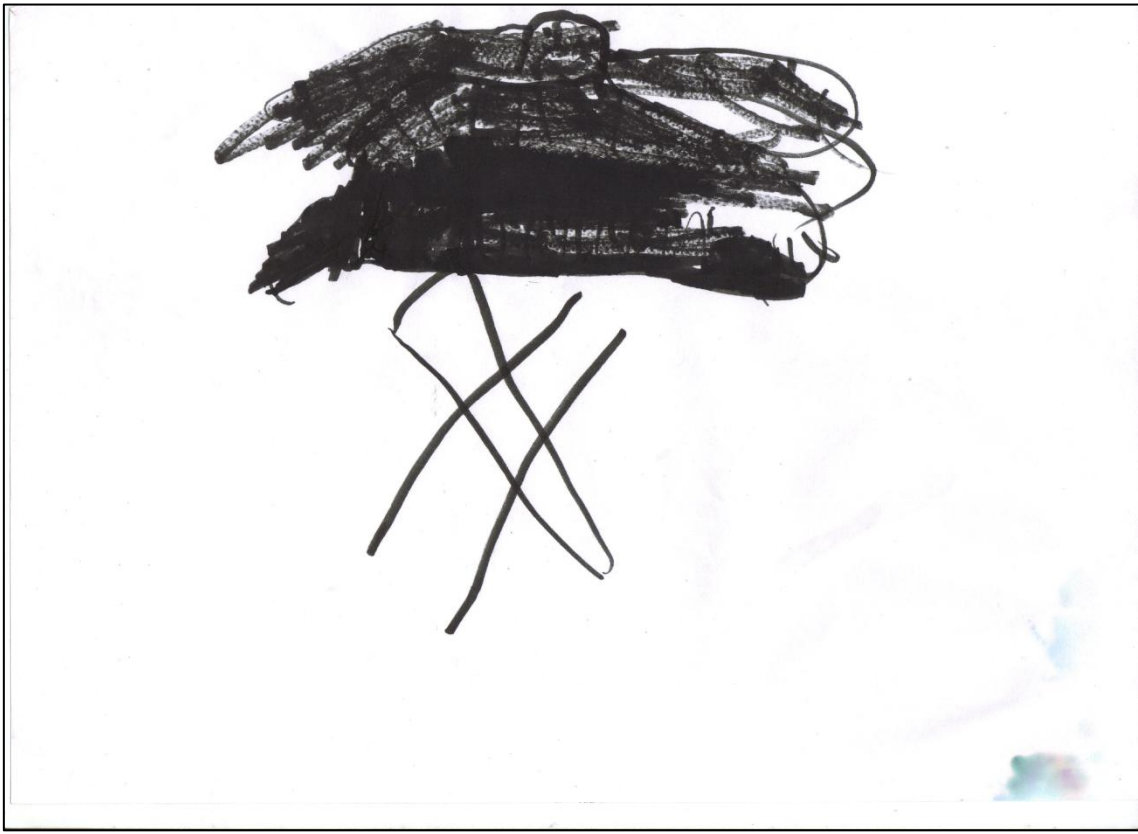


Figura 43 – Desenho 29

Idade da criança – 5 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Pré-esquematismo

b) Luquet – Realismo Falhado

c) Lowenfeld – Pré-esquemática

Relato da criança – “*Violino, agudo!*” Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: “*Um piano*”.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo

A criança percebe alguns instrumentos e associa o violino com o parâmetro altura (agudo). No desenho, a representação de um dos instrumentos musicais, o piano, que, aliás, se assemelha mais a um teclado apoiado por um suporte em formato de X.

i) Criança 9



Figura 44 – Desenho 30

Idade da criança – 4 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Esquematismo

Relato da criança – *“Rápida. Tem hora que tem um trompete. Aguda.”* Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: *“Uma menina tocando violino”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo

A criança percebe os materiais sonoros: andamento, altura e instrumentação. O timbre da clarineta (presente na obra) foi confundido pelo do trompete. A criança representa uma situação envolvendo a música, com a presença de um instrumento percebido.

j) Criança 10



Figura 45 – Desenho 31

Idade da criança – 5 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Pré-esquematismo

b) Luquet – Realismo Falhado

c) Lowenfeld – Esquemático

Relato da criança ao ser questionada sobre o que desenhou: *“Um homem tocando piano, violino, em cima de uma cabana”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo

A criança percebe os timbres presentes na música. É interessante notar como as mãos do pianista estão ampliadas, devido à importância delas no ato de tocar piano (cf. LOWENFELD & BRITAIN, 1977, p. 186). A cabana está relacionada com atividades anteriores onde as crianças foram levadas a representar graficamente as “subidas e descidas” dos sons. Esta representação está associada ao tema da música que apresenta subidas e descidas a todo momento.

k) Criança 11

Não compareceu à aula neste dia.

l) Criança 12

Não compareceu à aula neste dia.

m) Criança 13

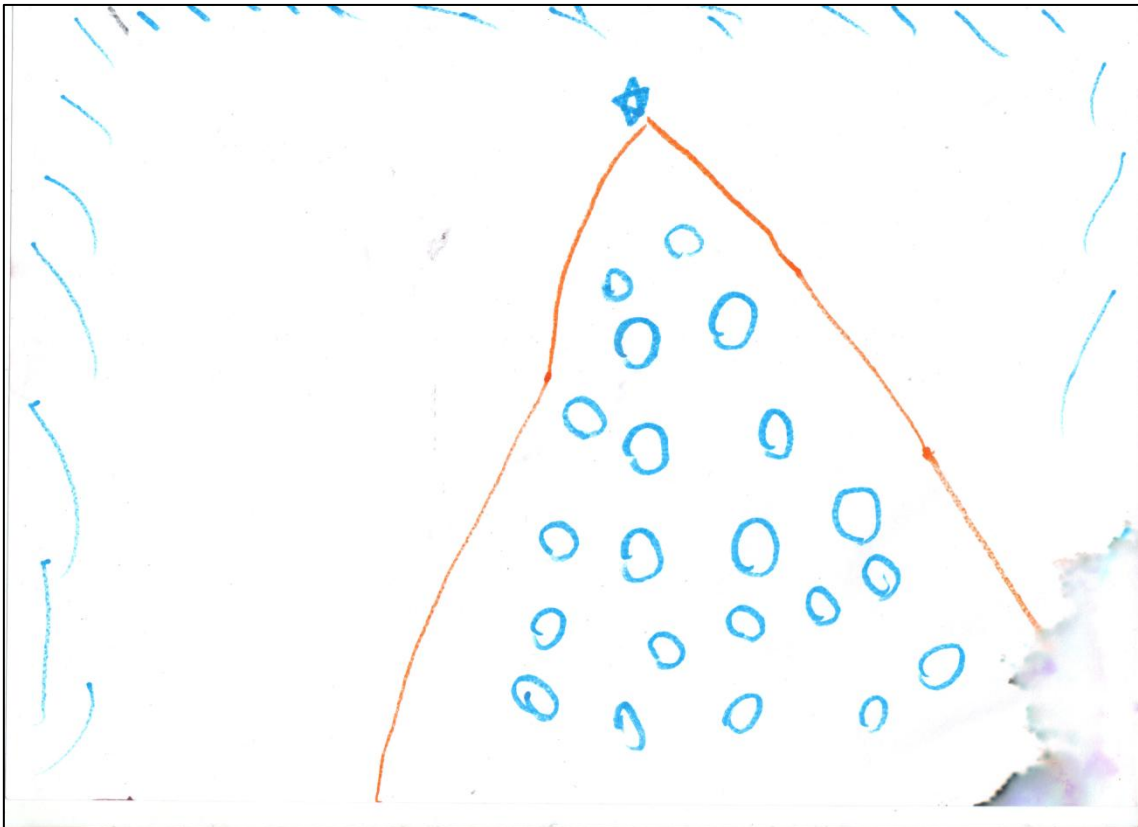


Figura 46 – Desenho 32

Idade da criança – 4 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Realismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Esquemática

Relato da criança ao ser questionada sobre o que desenhou: “Árvore de Natal, com um piano perto e chuva”.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal

A criança relaciona o caráter expressivo da música com a chuva e a árvore de natal. Talvez seja possível estabelecer uma relação da chuva com sons curtos (bastante

presentes na música). O piano, percebido como um dos timbres da peça, não foi localizado no desenho: pode ser claro apenas para a criança. A árvore de natal tem o formato dos gráficos de “subida e descida” dos sons, como a cabana da criança 10.

n) Criança 14

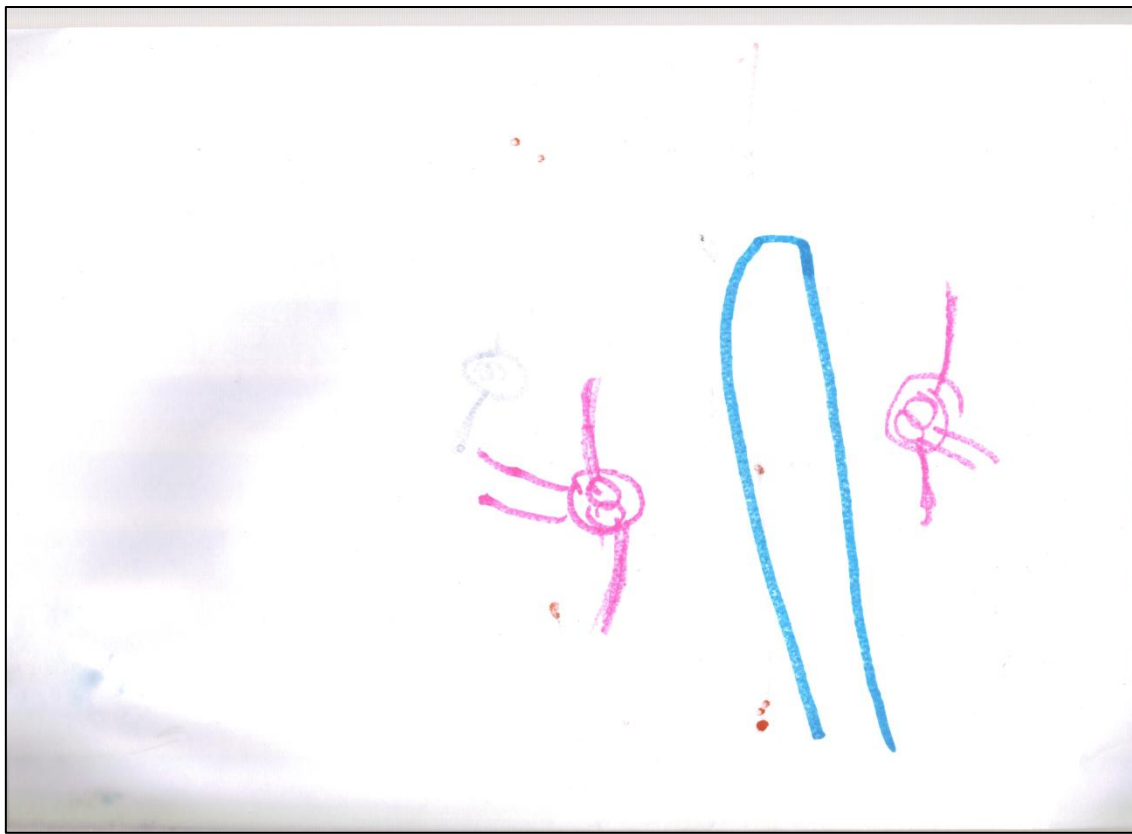


Figura 47 – Desenho 33

Idade da criança – 4 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Pré-esquematismo

b) Luquet – Realismo Falhado

c) Lowenfeld – Pré-esquemática

Relato da criança ao ser questionada sobre o que desenhou: *“Duas meninas e um piano rápido”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo

Nota-se a tentativa de representação tanto das meninas quanto do piano (timbre percebido e associado ao andamento rápido). Com relação à representação da figura humana, a criança desenha um badameco (cf. LUQUET, 1927, p. 150)

o) Criança 15



Figura 48 – Desenho 34

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Pré-esquematismo

Relato da criança ao ser questionada sobre o que desenhou: *“Montanha com um homem em cima e um homem tocando violino”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo

A criança percebe um timbre e o representa em seu desenho. Nota-se a semelhança dos desenhos e relatos entre esta criança e a criança 10: ambos afirmam desenhar um homem tocando violino em cima de uma cabana/montanha. Também aqui a relação com as “subidas e descidas” dos sons.

p) Criança 16

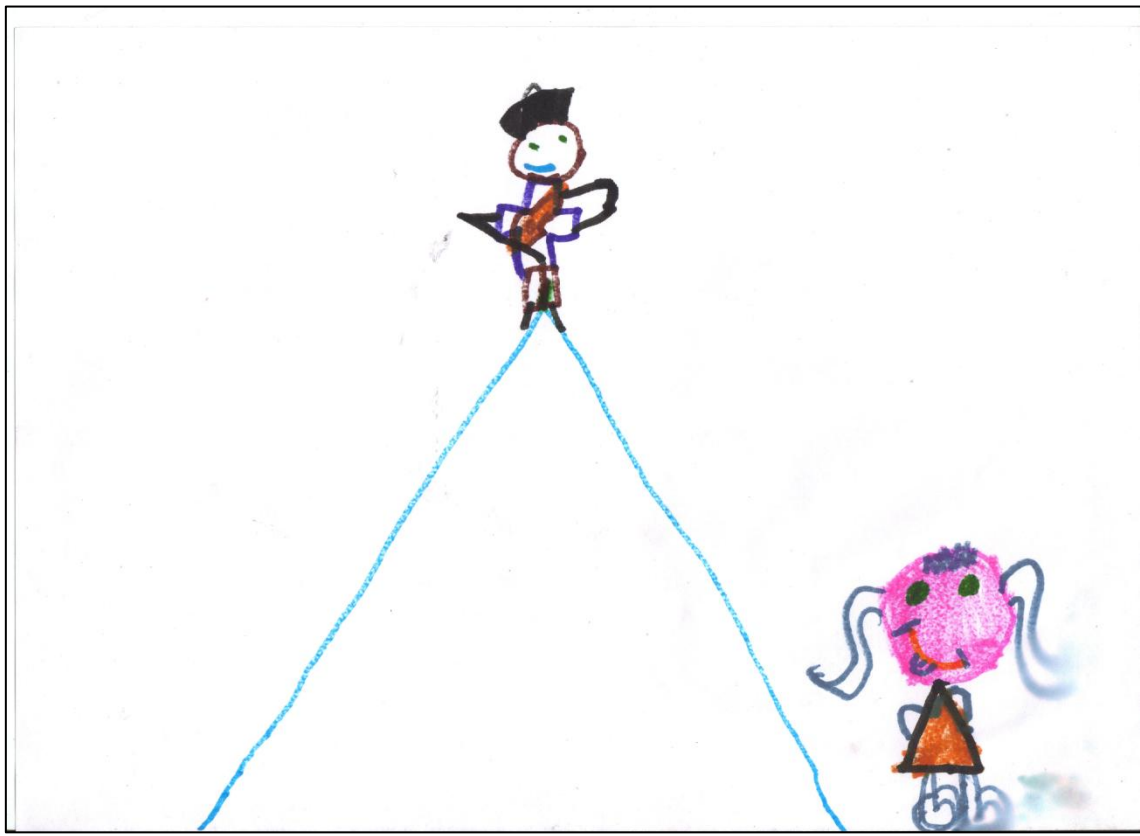


Figura 49 – Desenho 35

Idade da criança – 5 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Realismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Esquematismo

Relato da criança – *“Aguda, rápida, mais parece um chocalho!”* Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: *“Mulher vendo um homem tocando violino”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo

A criança percebe timbres, altura e andamento. Seu desenho possui riqueza de detalhes na representação da figura humana: mulher com cabelo grande, vestido e sapatos, por exemplo. Reaparece a associação do homem tocando violino em cima de algo semelhante à cabana/montanha dos desenhos anteriores – relação com a “subida e descida” dos sons.

q) Criança 17



Figura 50 – Desenho 36

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Pré-esquematismo

b) Luquet – Realismo Falhado

c) Lowenfeld – Pré-esquematismo

Relato da criança – *“Sons agudos e curtos. Tá subindo! Piano, violino devagar. Instrumento diferente.”* Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: *“Os riscos são a música forte e devagar. Começa devagar e vai ficando forte. Piano, violino e flauta”.*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Especulativo

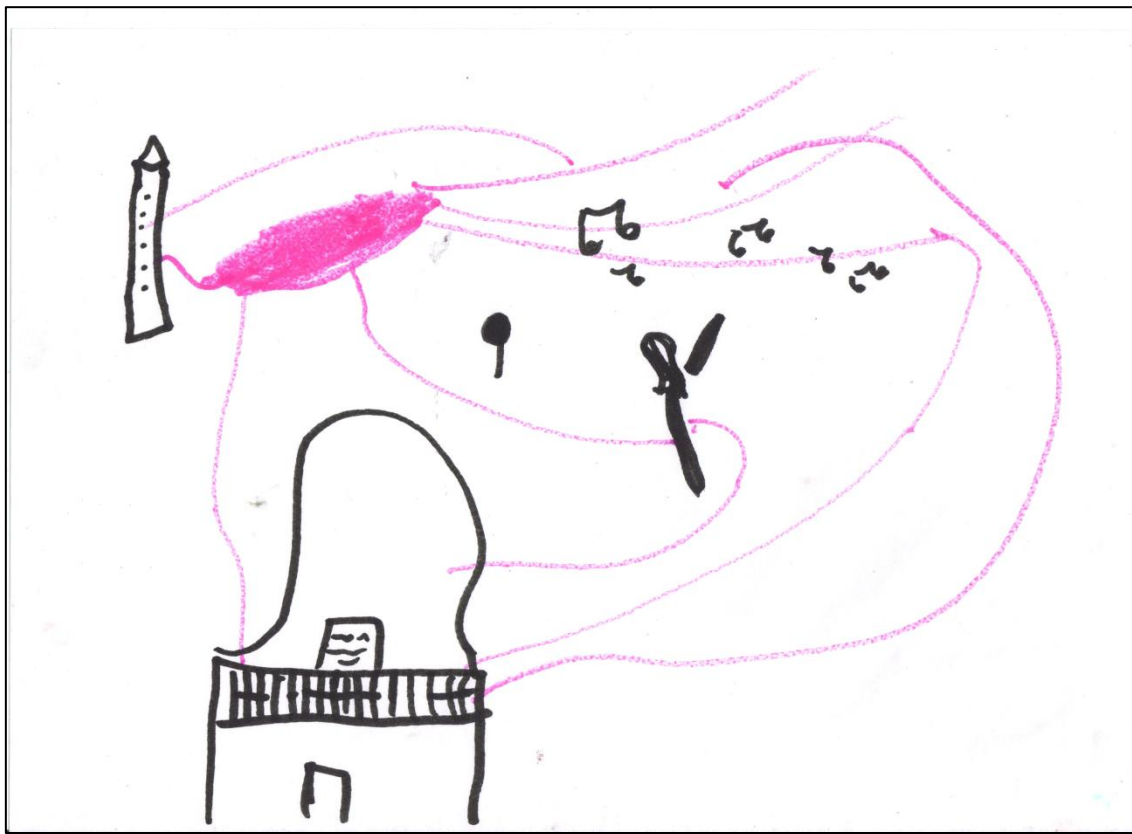
A criança descreve as mudanças da música relacionando estas mudanças ao aparecimento de novos timbres. Estabelece relações entre partes da música, percebendo timbres, andamento, dinâmica e a direcionalidade dos sons. Esta direcionalidade está representada da mesma forma que a cabana/montanha/árvore de natal das outras crianças. É interessante ressaltar que esta forma apresenta orifícios como o esquema utilizado por outras crianças para se representar a flauta. O realismo

é falhado porque os instrumentos que a criança afirma ter desenhado são claros apenas para ela. No centro do desenho há uma forma que se assemelha a uma mesa e pode ser uma tentativa de se representar o piano.

r) **Criança 18**

Não compareceu à aula.

s) **Criança 19**



**Figura 51 – Desenho 37**

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Realismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Esquemática

Relato da criança – “*Aguda. Clarinete. Repete. Rápido.*” Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: “*Notas musicais.*”.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Vernacular

A criança percebe a repetição do tema da música além do timbre, altura e andamento. Representa as notas musicais e os sons saindo do piano e do clarinete.

t) Criança 20

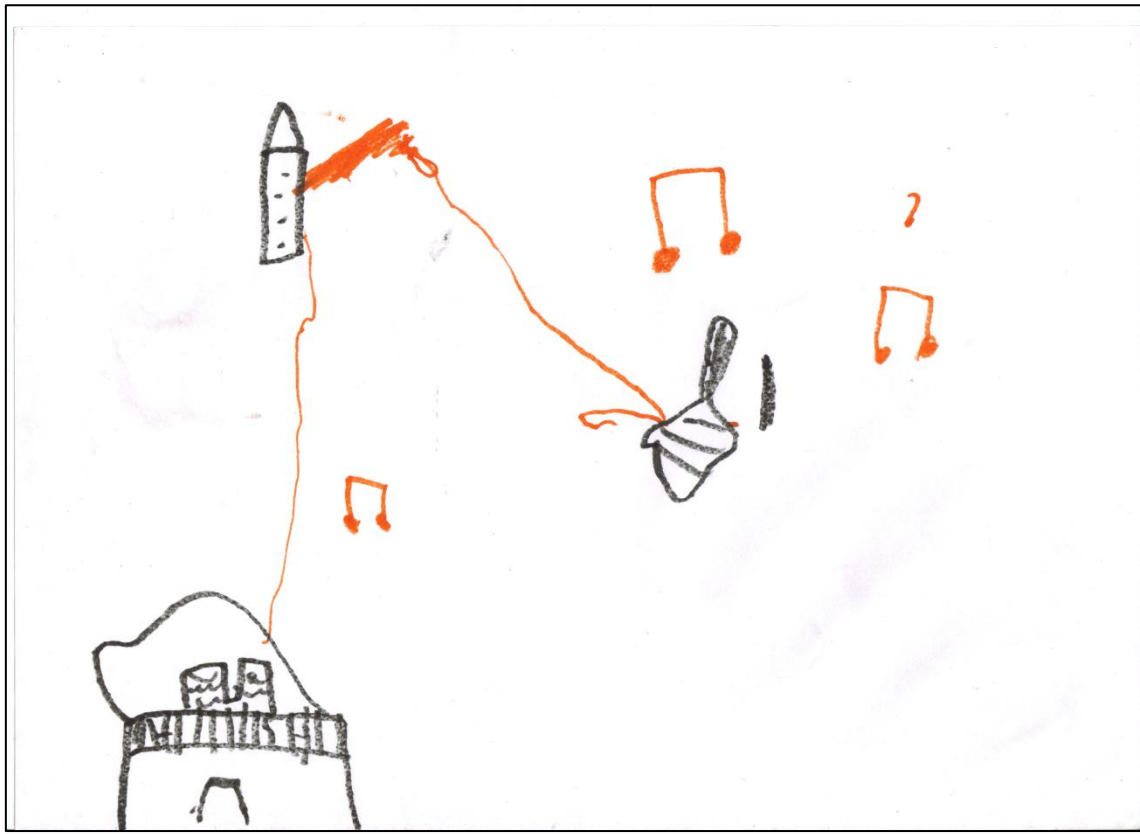


Figura 52 – Desenho 38

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Realismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Esquemática

Relato da criança – *“Muito repetida e rápida.”* Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: *“Piano, clarineta, notas musicais”*.

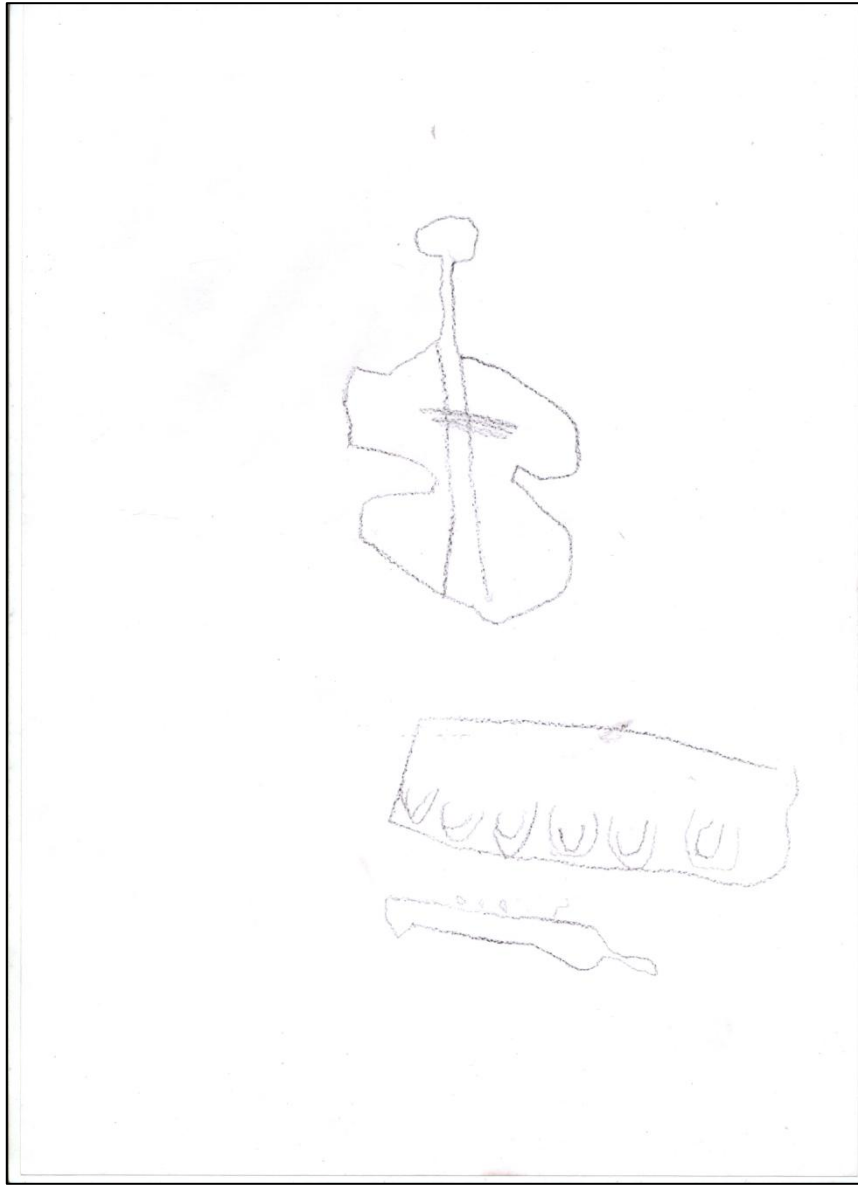
Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Vernacular

É flagrante a semelhança com o desenho da criança anterior. As duas crianças sempre ficam muito próximas durante a realização da atividade e seus desenhos são sempre muito parecidos.

u) **Criança 21**

Não compareceu à aula neste dia.

v) **Criança 22**



**Figura 53** – Desenho 39

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Esquemática

Relato da criança – “*Rápida. Aguda!*” Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: “*Violino, piano, clarineta*”.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo.

A criança desenha os instrumentos cujos timbres foram percebidos.

w) **Criança 23**



**Figura 54 – Desenho 40**

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

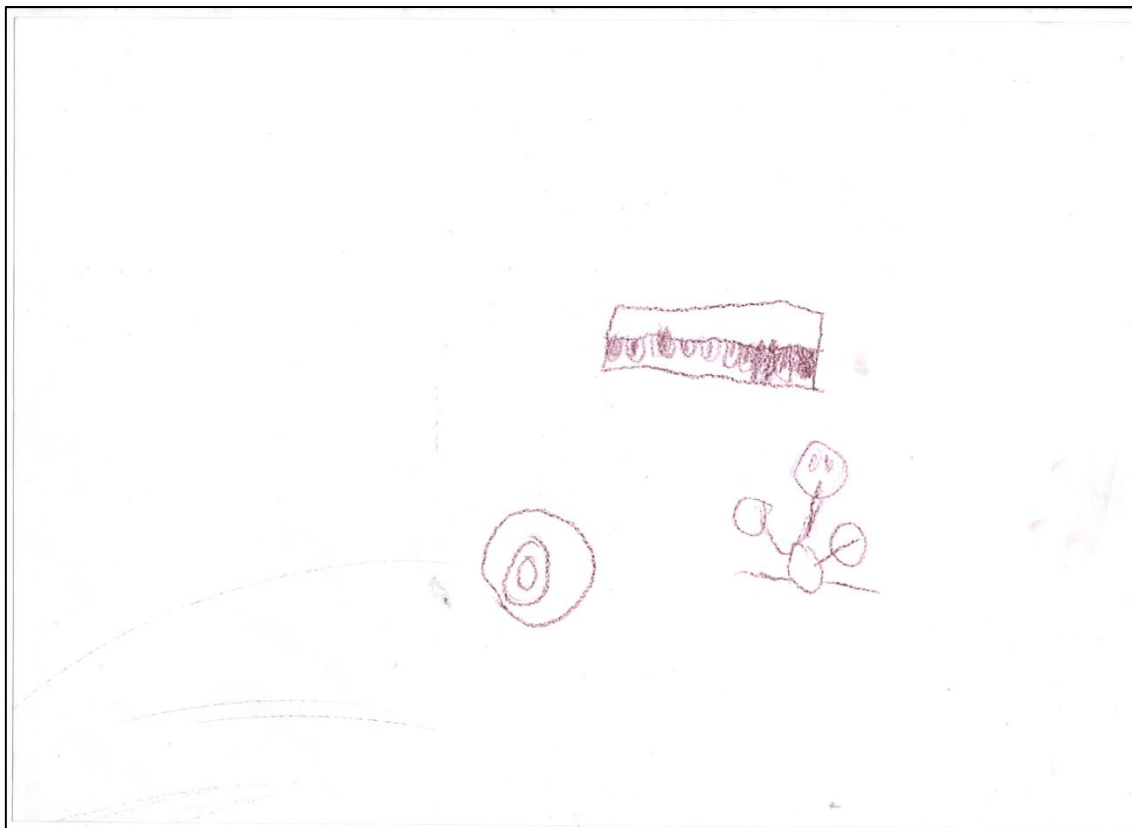
c) Lowenfeld – Esquemática

Relato da criança – “*Som grave. Música rápida. Violino, clarineta.*” Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: “*Piano e um homem tocando*”.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo

A criança percebe os timbres, altura e andamento. Quanto ao desenho, mais uma vez nota-se as mãos do pianista ampliadas devido à sua importância na ação de tocar o piano (cf. LOWENFELD & BRITAIN, 1977, p. 186)

x) **Criança 24**



**Figura 55 – Desenho 41**

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Pré-esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Esquemática

Relato da criança – *“Desesperada, falando socorro!”* Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: *“Um homem assobiando e desesperado. Um piano. Lenta”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal

Percepção do caráter (desesperado) e de timbres e andamento. Interessante a percepção do andamento como lento: no tema, o trecho executado pela clarineta é formado por notas longas, contrastando com as curtas e rápidas do trecho anterior. Talvez a criança tenha associado estes sons longos a um andamento mais lento.

### 4.3 VILLA-LOBOS – O trenzinho do caipira (da Bachiana Brasileira no. 2)

Heitor Villa-Lobos nasceu no Rio de Janeiro a 5 de março de 1887 e morreu na mesma cidade a 17 de novembro de 1959. Para Tranchefort (1990, p. 894), este compositor oferece um bom exemplo da realização de síntese entre duas culturas muito distantes uma da outra – a da música popular brasileira e a da música erudita ocidental. Seriam decisivas em sua vida as permanências do compositor em Paris entre 1923 e 1930, onde sua música – “não apenas exótica, mas sim um mosaico irracional de movimentos sonoros desconhecidos” (id, ibidem) – criaria sensação e por vezes tumulto.

A composição das Bachianas Brasileiras ocorreu por etapas – de 1930 (data da volta ao Brasil) a 1945, época da consagração oficial do músico. Essa série associa as formas herdadas de Johann Sebastian Bach e temas brasileiros: associação esta que, segundo Tranchefort (1990) não é devida nem ao acaso nem ao capricho, tendo Villa-Lobos observado afinidades entre Bach e diversos aspectos da música de sua terra, e constatados que seus compatriotas “reagem à música do Cantor de forma imediata”(TANCHEFORT, 1990, p. 896). São nove ao todo a série das Bachianas Brasileiras.

O excerto apresentado nesta atividade com as crianças é da Bachiana Brasileira número 2, para conjunto instrumental e percussões típicas. Foi composta em 1930 e estreada no Festival de Veneza em 3 de setembro de 1938 sob a regência de Dimitri Miralopoulos. Segundo Tranchefort (1990), é uma peça complexa, versátil, a mais contrastada da série. O excerto é o quarto movimento desta Bachiana, intitulado *Toccata (O Trenzinho do Caipira)*, que a conclui. Nele, temos as impressões de uma viagem pelo interior do Brasil, apimentadas pelo humor e por espontâneas explosões de alegria. Imitando uma locomotiva, apresenta uma instrumentação original e uma eloquência melódica que fizeram desta obra uma das mais tocadas do compositor.

Os desenhos resultantes da apreciação deste trecho, e suas respectivas análises encontram-se a seguir.

a) Criança 1



Figura 56 – Desenho 42

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja ordenada

b) Luquet – Realismo Fortuito

c) Lowenfeld – Garatuja ordenada

Relato da criança – “A música fica alta, já falei!” Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: “Desenhei a música do lobo”.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo.

A criança faz uma associação entre a música ouvida e outra obra apreciada anteriormente, *O Pedro e o Lobo* de Prokofiev. Esta associação pode ser explicada pelo reconhecimento do timbre da trompa, que é o instrumento que realiza do tema do Lobo na obra de Prokofiev. Na atividade realizada com esta música, cada instrumento foi apresentado às crianças bem como o tema musical e o personagem a quem se referiam.

b) Criança 2



Figura 57 – Desenho 43

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja desordenada

b) Luquet – Realismo Fortuito

c) Lowenfeld – Garatuja desordenada

Relato da criança – *“Desenhei a música alta e depois baixinha que é marronzinha. Agora tá acabando, quer ver. Aí tem flauta por causa que eu já vi!”*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo.

O desenho não parece apresentar relações diretas com a música. É interessante ressaltar que a criança associa o som “mais baixo” com o marrom que seria uma cor mais surda, menos vibrante, mesmo que seja um marrom avermelhado.

c) Criança 3



Figura 58 – Desenho 44

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja desordenada

b) Luquet – Realismo Fortuito

c) Lowenfeld – Garatuja desordenada

Relato da criança – *“Parece música de avião e de baleia.”* Ao ser questionado sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: *“Desenhei estes dois sons!”*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal.

A criança se utiliza de duas cores para representar *“estes dois sons”*, o de avião e de baleia. Não foi realizada nenhuma atividade anterior que induzisse a associação dos sons com a baleia ou o avião. Talvez poderia se supor uma associação entre o som grave e o som do motor do avião e o som agudo aos emitidos pelas baleias. A criança enfatiza o caráter expressivo da peça.

d) Criança 4



Figura 59 – Desenho 45

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja ordenada

b) Luquet – Realismo Fortuito

c) Lowenfeld – Garatuja ordenada

Relato da criança – *“Fiz baixa e alta, baixa e alta e depois muito alta e altão!”*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo.

Percebe-se o foco da percepção da criança na dinâmica da música. No desenho podemos perceber uma diferenciação entre círculos maiores e menores que podem estar associados à música *“baixa e alta”*.

e) Criança 5

Não compareceu à aula neste dia.

f) Criança 6



Figura 60 – Desenho 46

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja desordenada

b) Luquet – Realismo Fortuito

c) Lowenfeld – Garatuja desordenada

Relato da criança – *“Desenhei os instrumentos altos porque cada instrumento tem uma cor, aí sobe e desce!”*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo.

Os *“instrumentos altos”* só são inteligíveis para a criança, que realiza garatujas. É interessante notar a definição de timbre dos instrumentos associado a diferentes cores.

g) Criança 7



**Figura 61** – Desenho 47

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Pré-esquematismo

b) Luquet – Realismo Falhado

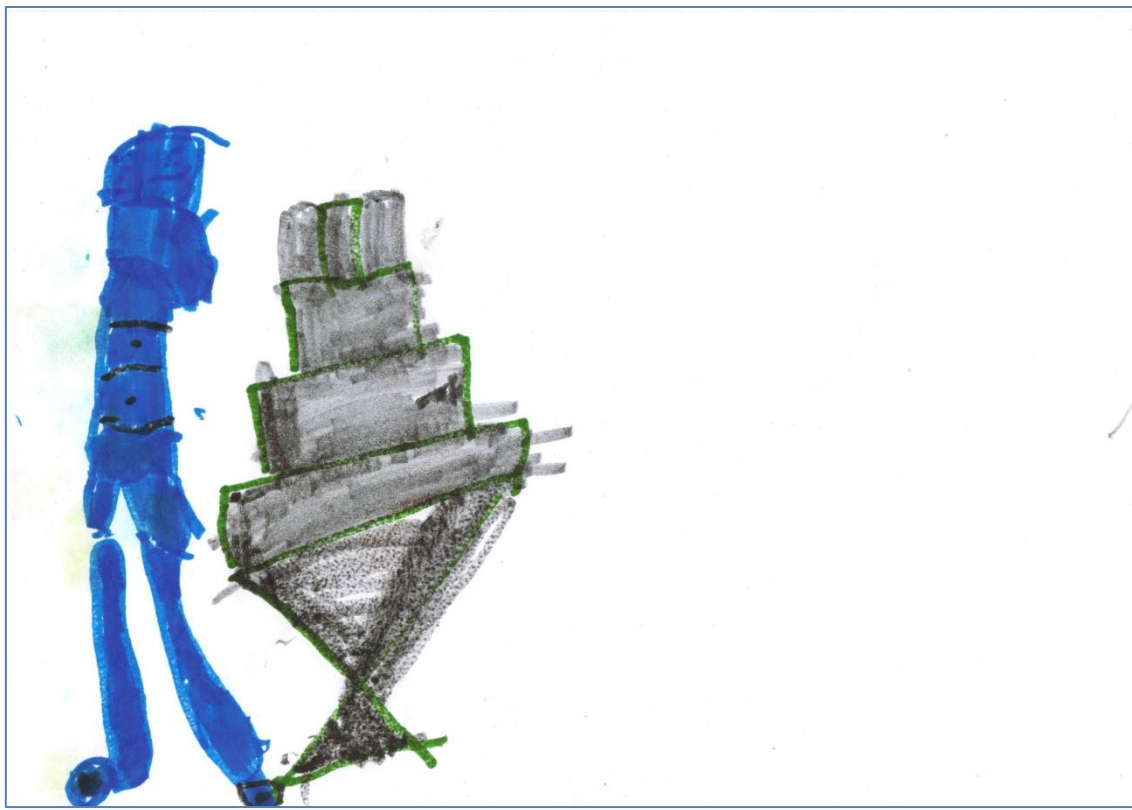
c) Lowenfeld – Garatuja nomeada

Relato da criança – *“Música de mau, tem até lobo mau, pianinho plim plim plim e depois forte.”*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal.

A criança representa figuras humanas em seu desenho repleto de cores, linhas, formas indefinidas e garatujas. Também verifica-se a associação do timbre da trompa à obra de Prokofiev (*O Pedro e o Lobo*).

**h) Criança 8**



**Figura 62 – Desenho 48**

Idade da criança – 5 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Pré-esquemática

Relato da criança – *“Homem tocando piano, violão, violino, piano, flauta, trompete, sax. A música forte, rápida e vai ficando devagar.”*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Especulativo.

No desenho a criança representa uma situação envolvendo música: Um homem tocando um instrumento que nos parece ser o piano. A criança percebe timbres (inclusive o do piano, que não faz parte da instrumentação da música em questão), dinâmica, andamento e estabelece relação entre algumas frases (*“rápida e vai ficando devagar”*).

i) Criança 9

A criança não compareceu à aula neste dia.

j) Criança 10

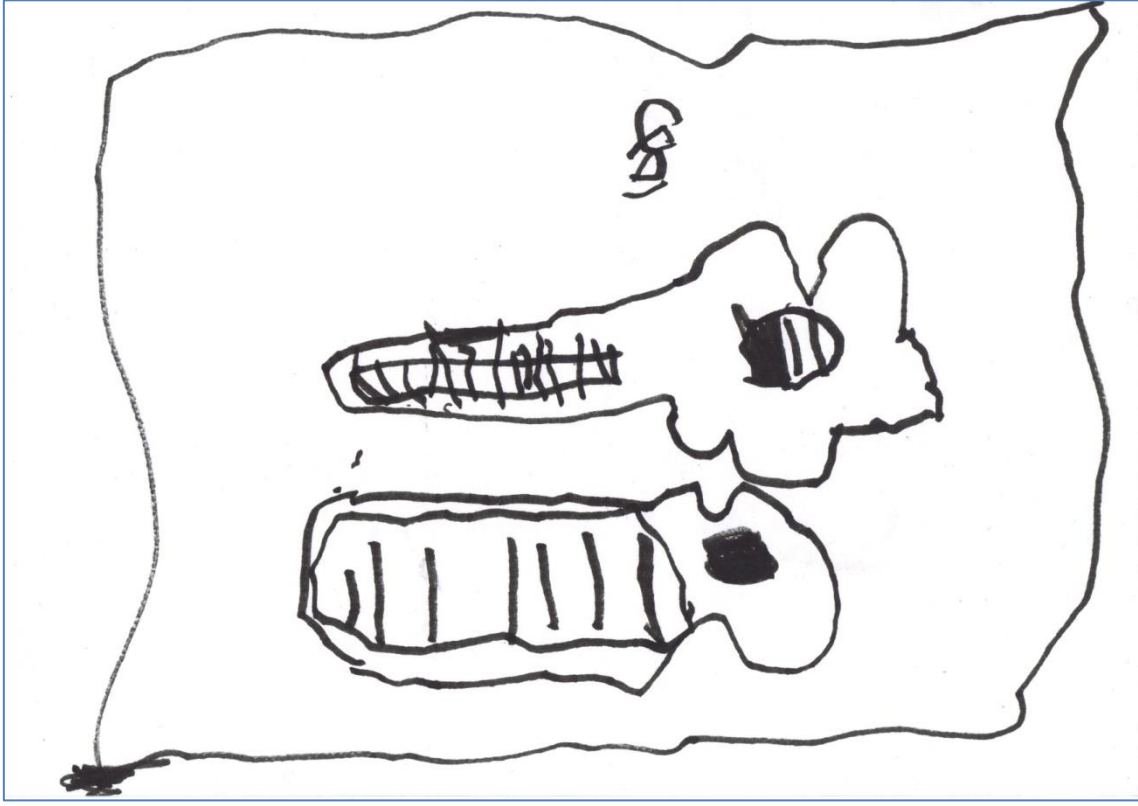


Figura 63 – Desenho 49

Idade da criança – 5 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Pré-esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Pré-esquemática

Relato da criança – *“Flauta, baixa e devagar. Violino tambor.”* Ao ser questionada sobre o desenho, a criança respondeu: *“Quis desenhar só o violino porque gosto mais.”*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo.

Percepção de timbres, dinâmica e andamento. No desenho, a representação de um instrumento; observa-se também as bordas desenhadas em torno do desenho.

k) Criança 11



Figura 64 – Desenho 50

Idade da criança – 5 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Realismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Garatuja Esquemática

Relato da criança – *“Estou escutando um prato batendo, flauta, trombone, violino, piano, prato, rápido, grave, chocalho, parece música de dançar ballet. Agudo e devagar. Acho que vai ser forte, chocalho e a trompa.”* Ao ser questionada sobre o desenho, a criança respondeu: *“Desenhei uma menina tocando violino, um violão caído no chão, flauta, tambor e trombone.”*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal.

A criança percebe timbres, altura, andamento e o caráter expressivo da música (*música de dançar ballet*). No desenho, retrata alguns instrumentos percebidos e uma situação envolvendo a música (uma menina tocando violino). Presença de linhas de base e da grafia de palavras que indicam o instrumento representado. Apenas o *“violão caído no chão”* é que vem com a indicação errada de *“TABOR”*.

I) Criança 12

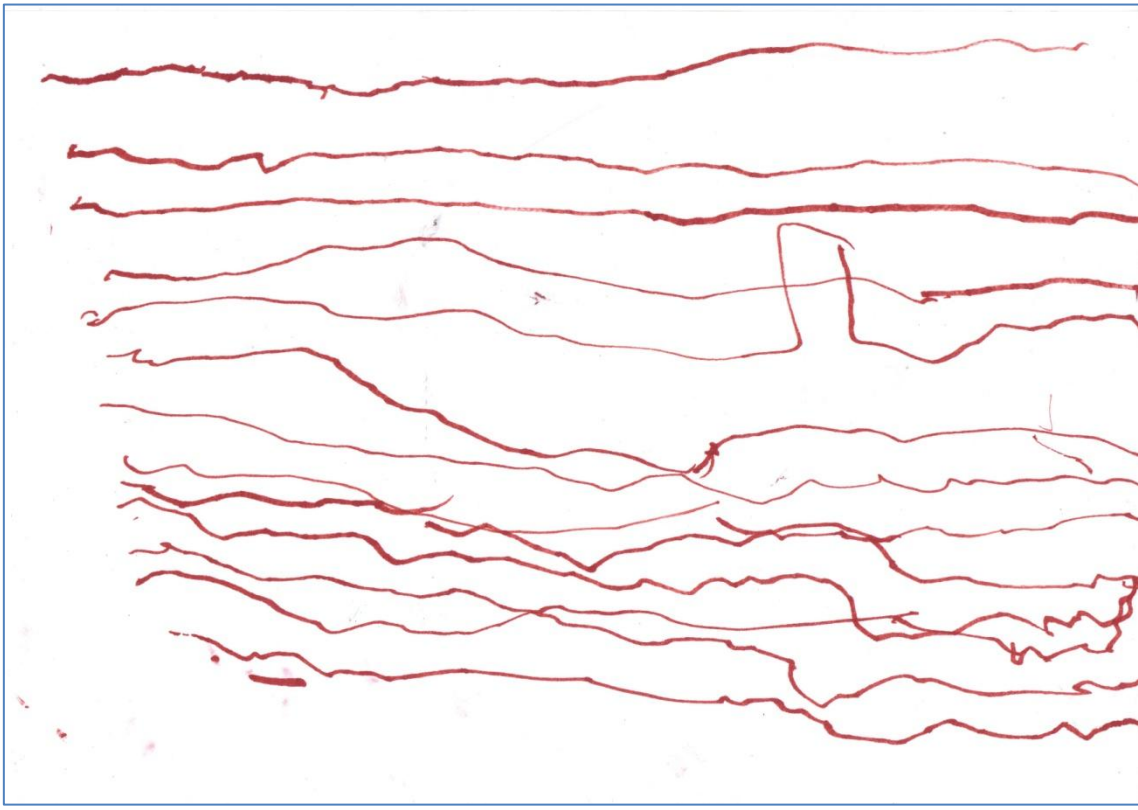


Figura 65 – Desenho 51

Idade da criança – 5 anos

Classificação do desenho: o desenho é abstrato, e a criança procura retratar graficamente o som e suas nuances, como em exercícios realizados em aulas de musicalização anteriores.

Relato da criança – *“Dá medo tem hora. Desenhei as notas que é grosso ou fino, depende da hora. Escutei violino, tambor, flauta e trompete.”*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal.

A criança percebe timbres (confundindo o timbre do trompete com o da clarineta), a altura e o caráter expressivo. O desenho representa *“o caminho do som”*, atividade realizada para se introduzir as crianças à grafia musical por meio de gráficos.

m) Criança 13



Figura 66 – Desenho 52

Idade da criança – 4 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Esquemática

Relato da criança – *“Flauta, violino, tambor.”* Ao ser questionada sobre o desenho, a criança respondeu: *“Desenhei uma menina tomando sorvete e tocando um instrumento.”*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo.

A criança reconhece alguns timbres e representa uma situação envolvendo a música. A forma humana representada não apresenta pernas e pés, mas já traz a roupa no lugar da representação do corpo, além dos cabelos que também colaboram na definição do sexo da menina. Observa-se uma espessa borda laranja em torno do desenho e o instrumento na mão da menina não foi identificado.

n) Criança 14

A criança não compareceu à aula neste dia.

o) Criança 15



Figura 67 – Desenho 53

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Esquemática

Relato da criança – *“Violino, violão, flauta, escutei a trompa uma vez só!”* Ao ser questionada sobre o desenho, a criança respondeu: *“Desenhei o tambor seguindo a música”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo.

A criança reconhece alguns timbres (inclusive o do violão, que não faz parte da instrumentação da peça). A criança também desenha o “caminho do som”, mas não com linhas e sim com uma sequência colorida de tambores.

p) Criança 16



Figura 68 – Desenho 54

Idade da criança – 5 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Esquemática

Relato da criança – *“Violino, tambor, flauta, trompa. A música fica forte e devagar!”* Ao ser questionada sobre o desenho, a criança respondeu: *“Um homem tocando e uma mulher vendo.”*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo.

A criança percebe alguns timbres, dinâmica e andamento, e representa uma situação envolvendo música. Também apresenta uma borda em torno do desenho. As figuras humanas são representadas com detalhes como roupas e cabelos, mas sem mãos e pés. O “morro” pode ter sido influenciado por atividades anteriores envolvendo a grafia da direcionalidade sonora.

q) Criança 17



Figura 69 – Desenho 55

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Pré-esquemática

Relato da criança – *“Som forte, trombone, flauta, tambor.”* Ao ser questionada sobre o desenho, a criança respondeu: *“Desenhei uma menina gritando. Tem senhor silêncio e senhor som, chocalho, devagar, agudo, acabou pam!! forte.”*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo.

A criança percebe alguns timbres, pausas (relacionadas a atividades em que as pausas são chamadas de “Senhor Silêncio” em contraste com o “Senhor Som”), andamento e dinâmica. Representa uma situação que a princípio não se relaciona com a música: uma menina gritando; a menos que esteja relacionada ao caráter expressivo da mesma.

r) Criança 18



**Figura 70** – Desenho 56

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja ordenada

b) Luquet – Realismo Falhado

c) Lowenfeld – Garatuja Nomeada

Relato da criança – *“Tem som grave e depois fica devagar. Tem flauta depois violino, parece música de grave e forte. Devagar e baixinha demais. Acaba forte. O Verde é fraco e o amarelo e rosa é o forte. Desenhei o som grave.”*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Especulativo.

A criança percebe dinâmica, altura, andamento, timbres e estabelece relações entre estes parâmetros e as frases. Relaciona cores a dinâmicas e desenha uma forma geométrica representando o som grave. Mais uma vez a criança associa diretamente cores a sons, mesmo que de forma intuitiva. O verde é menos vibrante do que o amarelo e rosa vistos como fortes. As duas últimas são cores quentes e o verde perto delas é frio.

s) Criança 19



Figura 71 – Desenho 57

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Realismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Pré-esquemática

Relato da criança – *“Parece música de terror, flauta e clarineta, achei que acaba muito forte mas vai acabando fraquinho antes. Sempre triste, e assusta!”* Ao ser questionada sobre o desenho, a criança respondeu: *“Cascavel, chocalho, as notas, clarineta, tambor, violino.”*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Especulativo.

A criança percebe o caráter expressivo da peça, dinâmica e timbres, e estabelece relações entre frases no tempo. Associa o som do chocalho com a cascavel e representa a ambos ao lado de outros instrumentos e das “notas musicais” .

t) Criança 20



Figura 72 – Desenho 58

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Realismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Pré-esquemática

Relato da criança – *“Rápida e tem hora que é devagar e nem dá para escutar e tem hora que assusta. Achei que acaba forte. Às vezes é triste.”* Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: *“Tambor, clarineta, chocalho e as notas musicais.”*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal.

A criança reconhece alguns timbres, dinâmica, andamento e o caráter expressivo da música. No desenho, foca-se na figura dos instrumentos, cujo som é representado pelo desenho de “notas musicais”.

u) Criança 21

A criança não compareceu à aula neste dia.

v) Criança 22

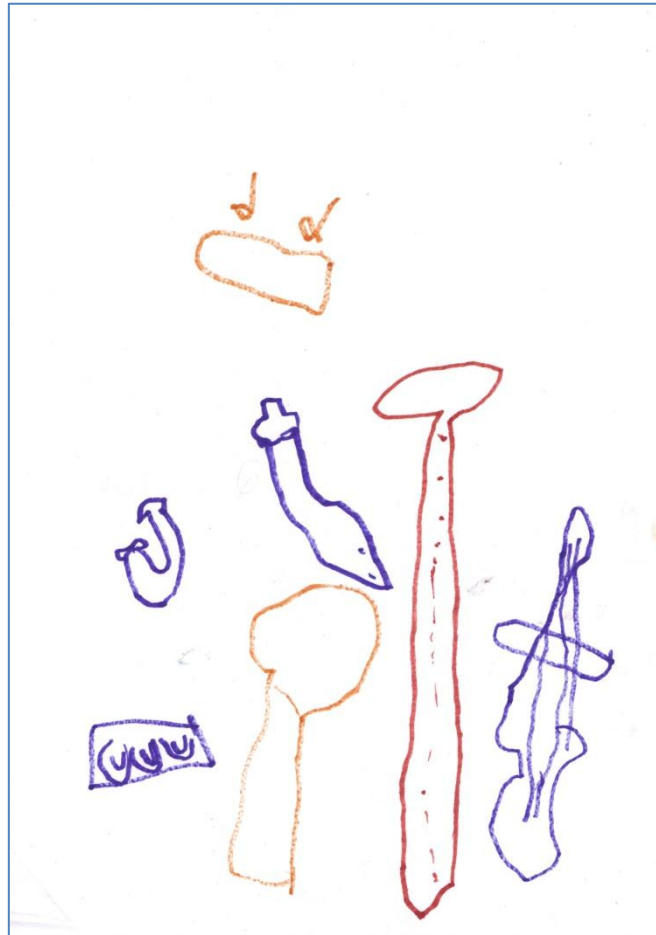


Figura 73 – Desenho 59

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Realismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Pré-esquemática

Relato da criança – *“Flauta, tambor, acabou, chocalho. Forte. No fim é alegre. Chocalho, cascavel, tambor, trompa, piano, clarineta, violino.”*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal.

A criança reconhece alguns timbres, dinâmica e o caráter expressivo da música, e também associa o som do chocalho à cascavel. No desenho, representa alguns instrumentos reconhecidos.

w) Criança 23



Figura 74 – Desenho 60

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Falhado

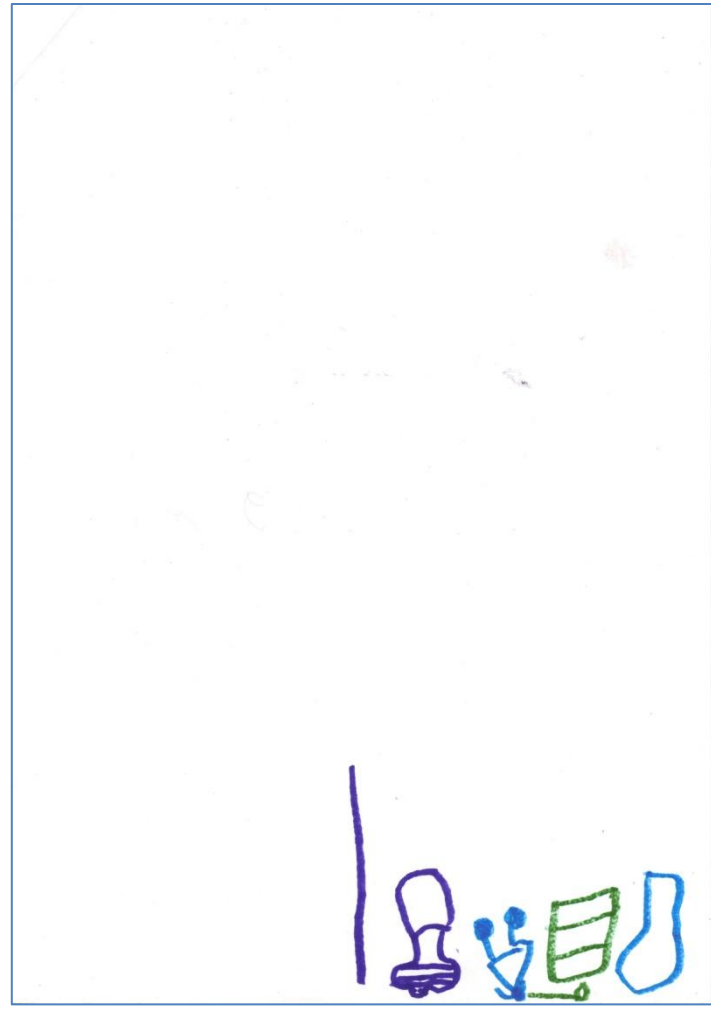
c) Lowenfeld – Pré-esquemática

Relato da criança – *“Música de tambor, clarineta. Acabou forte. Música triste.”* Ao ser questionada sobre o desenho, a criança respondeu: *“O teatro, o telhado, eles tocam tambor e trompa. As notas musicais.”*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal.

A criança percebe timbres, dinâmica e o caráter expressivo da peça. No desenho, representa um teatro e uma orquestra tocando no teatro. Também simboliza os sons através das notas musicais.

x) **Criança 24**



**Figura 75** – Desenho 61

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Realismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Pré-esquemática

Relato da criança – *“Música assustadora, um piano, uma flauta, um tambor, tum, tum, tum. Música desesperada, rápida, pianão, uma cobra, um menino triste na hora do chocalho. Desenhei o chocalho, o tambor, o menino triste, uma cobra. É forte a música.”*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal.

A criança percebe timbres, dinâmica, andamento e enfatiza o caráter expressivo da música. Também associa o chocalho à cascavel e representa alguns instrumentos reconhecidos. O desenho é organizado e não demonstra o medo que ele explicita pelas palavras. Porém o fato de haver pequenas formas no cantinho inferior direito do papel poderia apontar para um lugar para se esconder ou ser pouco visto. Aí sim teríamos uma expressão do medo.

#### **4.4 RICHARD WAGNER – A cavalgada das Valquírias**

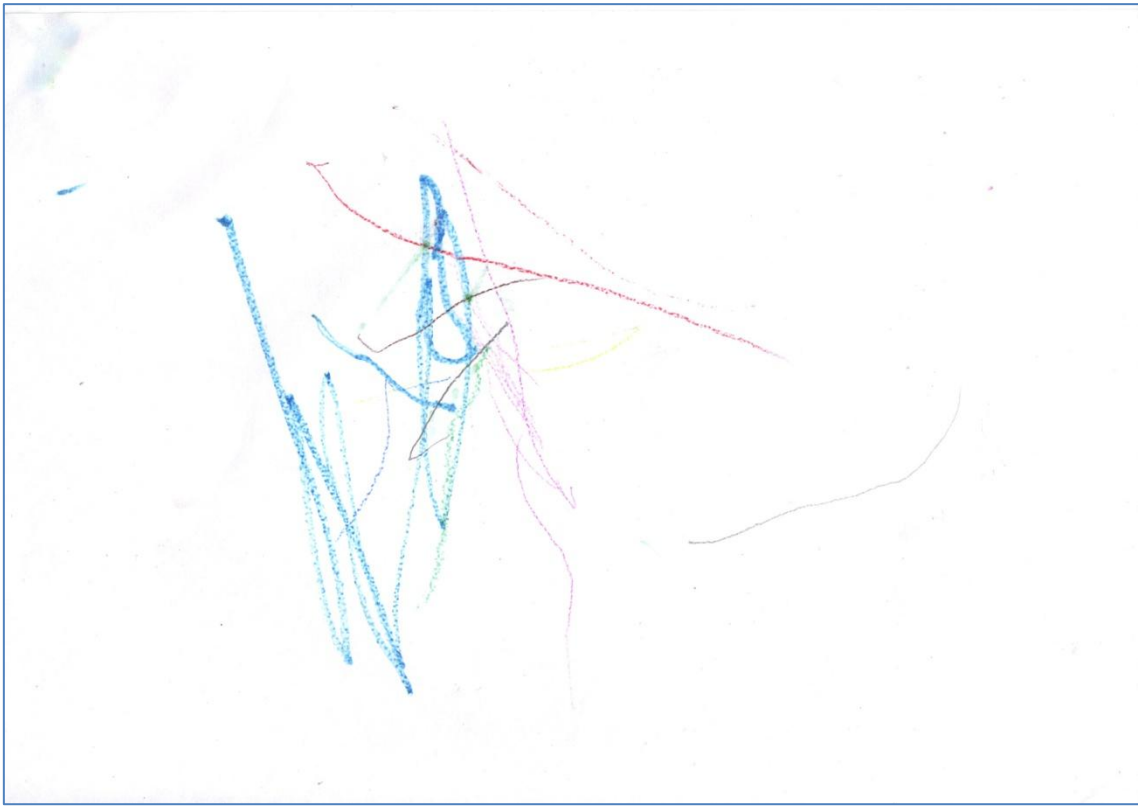
Richard Wagner (1813 – 1883) é considerado um dos gigantes do teatro lírico do século XIX. Segundo Tranchefort (1990, p. 906), Wagner foi um idealista que se quis primeiro poeta, escrevendo ele mesmo seus libretos e pensando a ópera antes de tudo como um drama – texto e música fundidos no mesmo cadinho, assim como todos os elementos artísticos complementares. A “arte total” é também uma visão de mundo, e a de Wagner, para Tranchefort (1990), musical, poética, filosófica e religiosa, se realizará no ciclo da Tetralogia e em Parsifal. A Tetralogia, terminada em 1874, expressará a apoteose de uma das pesquisas mais originais da música, a qual Parsifal (1882) será o epílogo.

A Valquíria – Cavalgada das Valquírias integra A Tetralogia. Esta composição é formada de quatro partes: um prólogo (O Ouro do Reno) e três jornadas (A Valquíria, Siegfried e o Crepúsculo dos Deuses). É o resultado de um projeto de ambição desmedida (mais de quinze horas de música) concebido, mais ainda que qualquer outra ópera wagneriana, como obra “total”, fusão inaudita da música e da palavra.

A Cavalgada das Valquírias situa-se no início do terceiro ato da primeira jornada da Tetralogia que, apesar de ser bastante repetida e de ter um inegável poder evocador, está longe de ter uma importância capital na obra, de acordo com Tranchefort (1990). Foi estreada em Munique a 26 de junho de 1870, contra a vontade do compositor. Sobre um rochedo escarpado, pousam Gerhilde, Helmwige, Waltraute e Schwertleite, as Valquírias, filhas do deus Wotan, emitindo seu célebre grito guerreiro: “*Hojotoho*”. Apresenta um motivo ascendente único, um ritmo ternário em 9/8, e, sobretudo, uma infinita variedade de timbres orquestrais que bastam para evocar sua ruidosa chegada e fazer o ouvinte entregar-se ao sopro da epopéia.

Os desenhos resultantes da apreciação deste trecho, e suas respectivas análises encontram-se a seguir.

a) Criança 1



**Figura 76** – Desenho 62

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja desordenada

b) Luquet – Realismo Falhado

c) Lowenfeld – Garatuja nomeada

Relato da criança – “A música é alta!” Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: “Desenhei o lobo”.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo.

A criança faz uma associação entre a música ouvida e outra obra apreciada anteriormente, *O Pedro e o Lobo* de Prokofiev. Como afirmado anteriormente, na obra de Prokofiev o instrumento que realiza o tema do lobo é a trompa; logo, a criança reconhece a trompa na obra ouvida. No desenho o lobo é representado por garatujas.

**b) Criança 2**



**Figura 77 – Desenho 63**

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja ordenada

b) Luquet – Realismo Fortuito

c) Lowenfeld – Garatuja ordenada

Relato da criança – *“Tem alta e baixa!”* Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: *“Desenhei a música baixa, cinza e amarela”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo.

A criança faz uma associação entre cores e a música, representando a música *“baixa”* – mais piano, suave – através das cores cinza e amarelo. O foco da atenção da criança está na dinâmica da peça.

c) Criança 3

A criança não compareceu à aula neste dia.

d) Criança 4



Figura 78 – Desenho 64

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja ordenada

b) Luquet – Realismo Fortuito

c) Lowenfeld – Garatuja ordenada

Relato da criança – “*Parece música de lobo. É o caçador?*” Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: “*Desenhei a música alta e a música baixa*”.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo.

De acordo com a criança, o desenho relaciona-se com a dinâmica da peça. Também associa os instrumentos percebidos com a obra de Prokofiev, (lobo – trompa / caçadores – tímpanos). A música alta e a música baixa são apresentadas no desenho através de várias pequenas formas coloridas.

e) Criança 5



**Figura 79 – Desenho 65**

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja ordenada

b) Luquet – Realismo Falhado

c) Lowenfeld – Garatuja nomeada

Relato da criança – *“Desenhei o lobo verde”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo.

Também esta criança percebe a trompa como o lobo de Prokofiev. No desenho, a representação do lobo/trompa por meio de garatujas – garatujas estas mais cerradas no canto direito e com formas mais abertas no centro, o que pode indicar alguma analogia com os sons ouvidos.

f) Criança 6



Figura 80 – Desenho 66

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja ordenada

b) Luquet – Realismo Fortuito

c) Lowenfeld – Garatuja ordenada

Relato da criança – *“Música de lobo. Baixa e alta!”* Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: *“Desenhei a música alta e colori o som dentro dela”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo.

Outra vez a associação da trompa ao lobo e o foco da atenção na dinâmica. O desenho representa a dinâmica forte, segundo a criança. O som dentro da música alta é representado pelas linhas onduladas azuis dentro das formas ovais. Talvez formas diferentes possam indicar sons diferentes.

g) Criança 7



**Figura 81** – Desenho 67

Idade da criança – 3 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Pré-esquematismo

b) Luquet – Realismo Falhado

c) Lowenfeld – Pré-esquemática

Relato da criança – *“Estou com medo! A música é de alta e baixa, dois sons.”* Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: *“Desenhei um bonequinho da música”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal.

A criança demonstra a percepção do caráter expressivo através da sensação de medo transmitida pela música. Refere-se à dinâmica em seu relato e, no desenho, apresenta as primeiras tentativas de representação da figura humana – *“o bonequinho da música”*.

h) Criança 8



Figura 82 – Desenho 68

Idade da criança – 5 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Pré-esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Pré-esquemática

Relato da criança – “*Rápida!*” Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: “*Desenhei um tanque de guerra. A música tem dois times*”.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal.

A percepção do caráter expressivo é dada a conhecer através do desenho de um tanque de guerra. Quando fala apenas da música, a criança se atém ao andamento. Seu desenho traz a figura humana e um “*tanque de guerra*” que curiosamente se assemelha a um piano desenhado por outras crianças desta mesma faixa etária.

i) Criança 9



**Figura 83** – Desenho 69

Idade da criança – 4 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Pré-esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Pré-esquemática

Relato da criança – “*Tá piano! Tem flauta forte.*” Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: “*Desenhei o piano*”.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo.

A criança demonstra a percepção de dinâmica e de timbres – instrumentos musicais (mesmo o piano, que não pertence à instrumentação da peça ouvida). Representa justamente o piano, com cores que não correspondem às do objeto real.

j) Criança 10



Figura 84 – Desenho 70

Idade da criança – 5 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Pré-esquematismo

b) Luquet – Realismo Falhado

c) Lowenfeld – Pré-esquemática

Relato da criança – *“Trompa, de guerra!”* Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: *“Desenhei as notas musicais”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal.

O caráter expressivo é percebido (*“de guerra”*), bem como um instrumento (a trompa). No desenho tenta representar a música através de tentativas de grafias de *“notas musicais”*. Essas tentativas parecem esquemas de homenzinhos que *“dançam”*, encenam a guerra.

k) Criança 11



Figura 85 – Desenho 71

Idade da criança – 5 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Esquemática

Relato da criança – *“Tá rápida e alta. Violino, trompa. Acaba com tambor de guerra.”*  
Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: *“Desenhei uma menina tocando violino”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal.

A criança também associa o caráter expressivo à guerra. No desenho a criança representa uma situação envolvendo música (a menina tocando violino) além de outros instrumentos a volta dela. A figura humana é representada com detalhes como cabelo, olhos, roupa, mas aparece sem mãos, pernas e pés. A criança percebe dinâmica, andamento, caráter e timbres.

l) Criança 12

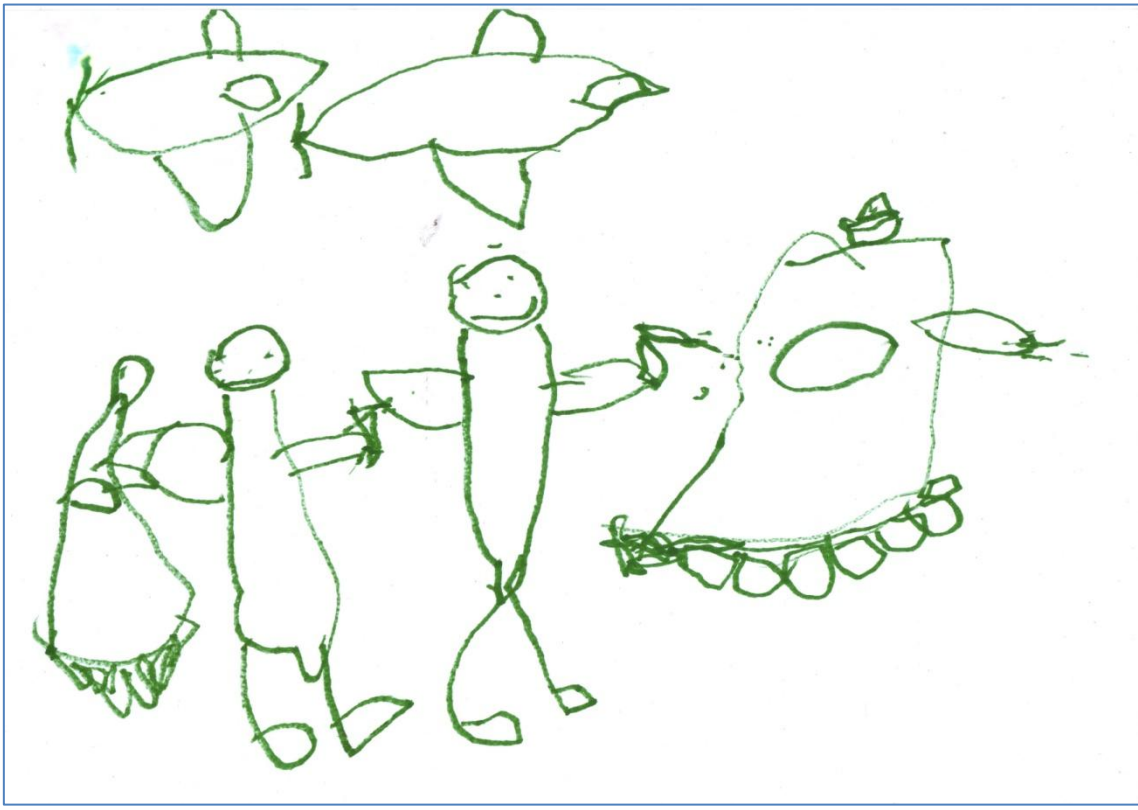


Figura 86 – Desenho 72

Idade da criança – 5 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

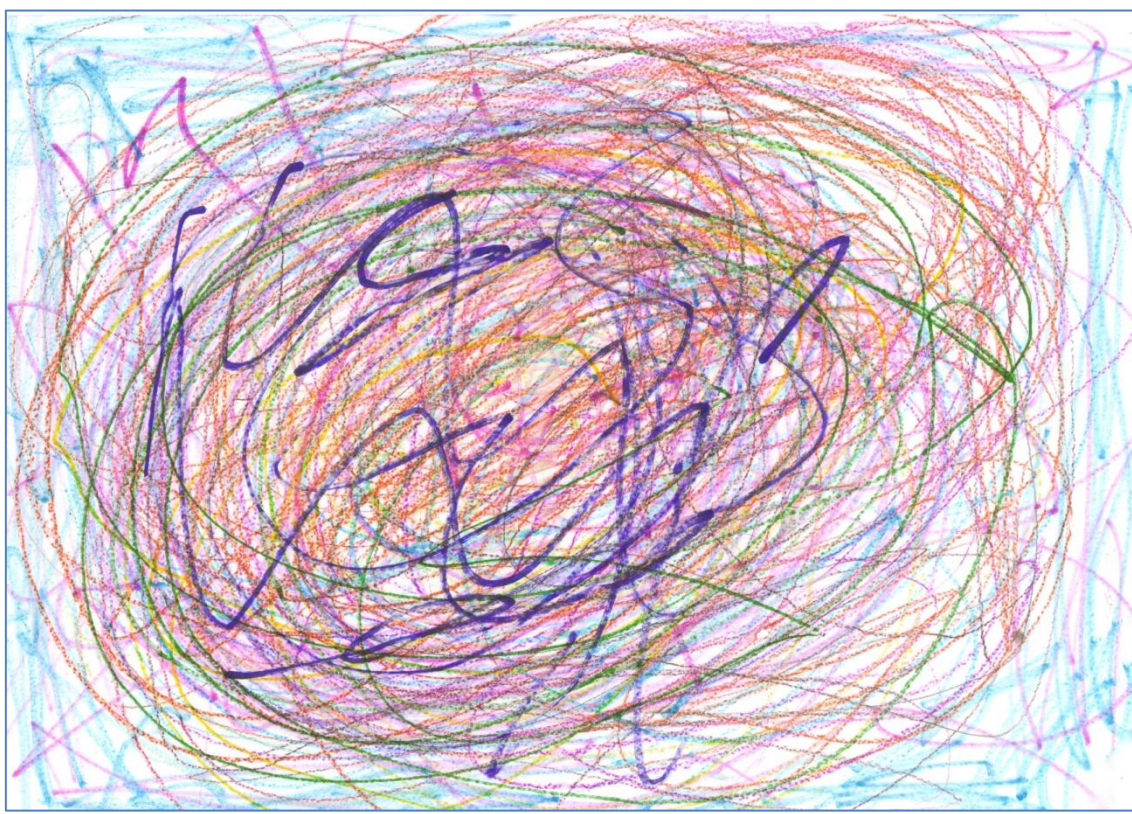
c) Lowenfeld – Pré-esquemática

Relato da criança – *“Tá alta e baixa! Rápida e forte. Acaba alta. Parece de enterro.”* Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: *“Desenhei a guerra”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal.

O caráter percebido pela criança também relaciona-se com a guerra, além de remeter-lhe a um enterro. Foca a percepção na dinâmica e andamento. O desenho representa o caráter expressivo: a guerra.

**m) Criança 13**



**Figura 87 – Desenho 73**

Idade da criança – 4 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Garatuja ordenada

b) Luquet – Realismo Fortuito

c) Lowenfeld – Garatuja ordenada

Relato da criança – *“Tem violino. Música de casamento!”* Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: *“Desenhei a noiva. Estava com vontade de colorir a folha”*.

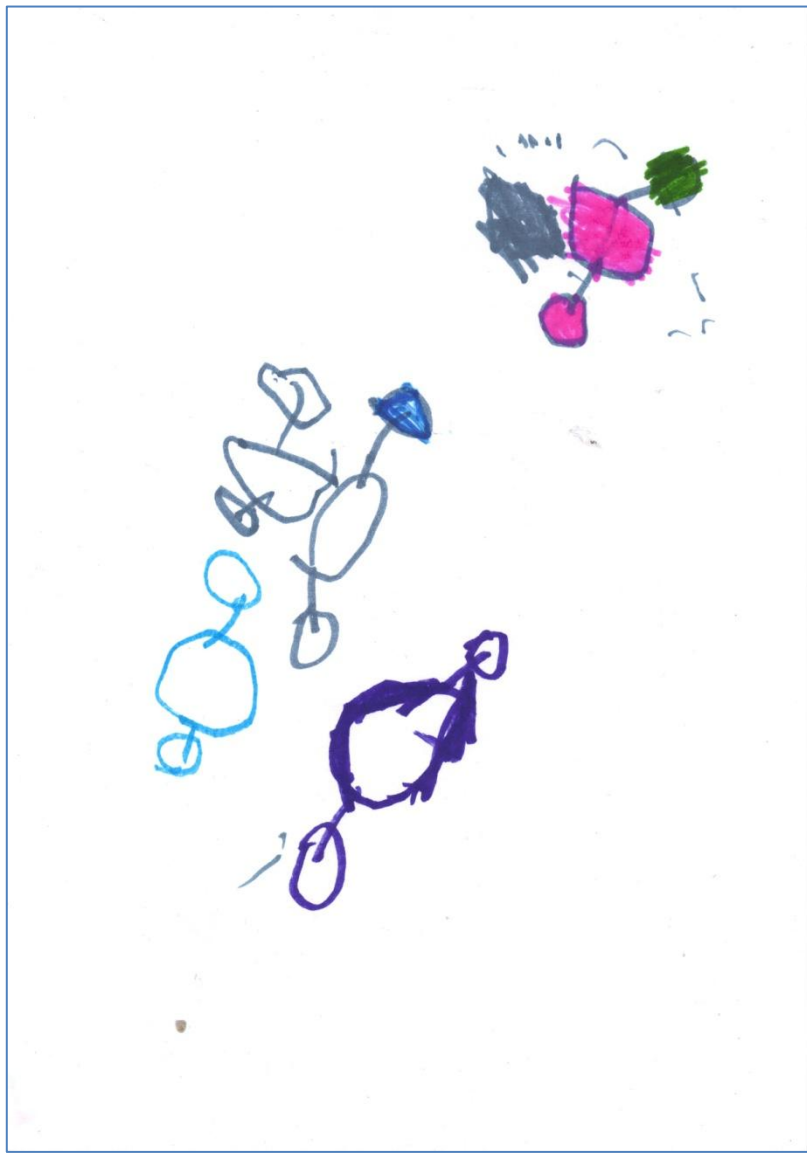
Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal.

A criança faz uma associação entre o caráter solene das músicas de casamento com a peça ouvida. Seu desenho é a representação de uma noiva por meio de garatuja coloridas. O violino é o instrumento que chama a atenção da criança e que ela guardou na memória ao término da peça.

**n) Criança 14**

A criança não compareceu à aula neste dia.

o) Criança 15



**Figura 88** – Desenho 74

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Pré-esquematismo

b) Luquet – Realismo Falhado

c) Lowenfeld – Pré-esquemática

Relato da criança – *“Violão, fraco, rápido.”* Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: *“Desenhei um tambor”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Manipulativo.

A criança percebe o timbre do tambor, que é representado no desenho, e do violão, que não faz parte da instrumentação da peça ouvida. Também percebe a dinâmica e o andamento.

p) Criança 16



Figura 89 – Desenho 75

Idade da criança – 5 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Esquemática

Relato da criança – *“Parece música de casamento. Tá alta. Trompa, trompete.”* Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: *“Desenhei uma noiva, sentada na cadeira, escutando a música”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal.

Também esta criança associa o caráter expressivo da peça com o caráter solene do casamento. Reconhece alguns timbres e dinâmica. Desenha uma situação envolvendo música que também denota o caráter expressivo percebido. Nota-se o uso de desenhos utilizados de maneira simbólica, como o coração (relacionado com a noiva e

seu casamento) e as notas musicais (representando a música). A forma humana é desenhada com vários detalhes, como olhos, boca, véu, vestido, cabelo, entre outros.

q) Criança 17

A criança não compareceu à aula neste dia.

r) Criança 18

A criança não compareceu à aula neste dia.

s) Criança 19



Figura 90 – Desenho 76

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Realismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Esquemática

Relato da criança – *“Parece música de rei.”* Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: *“Desenhei um rapaz tocando tambor e uma menina tocando violino. Quis preto e branco parecendo foto velha. Uma orquestra com maestro e a cortina do teatro”.*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal.

A percepção da criança está focada no caráter expressivo, que é associado à solenidade do rei. A criança descreve detalhadamente o seu desenho, que representa uma situação envolvendo a música: um teatro com pessoas tocando instrumentos. Interessante também é a intencionalidade no uso das cores preto e branco para simbolizar uma foto antiga.

t) **Criança 20**

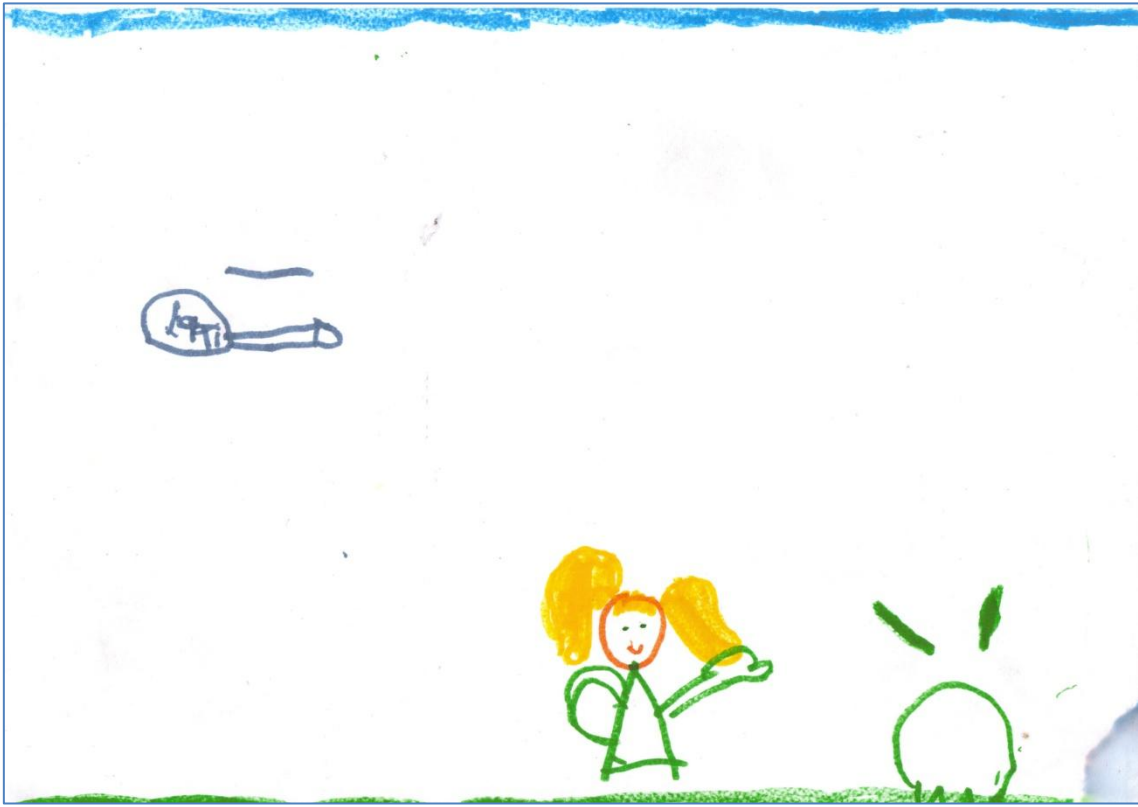


Figura 91 – Desenho 77

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Esquemática

Relato da criança – *“Começa devagar e vai ficando forte.”* Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: *“Desenhei o violino e uma menina escutando o tambor”*.

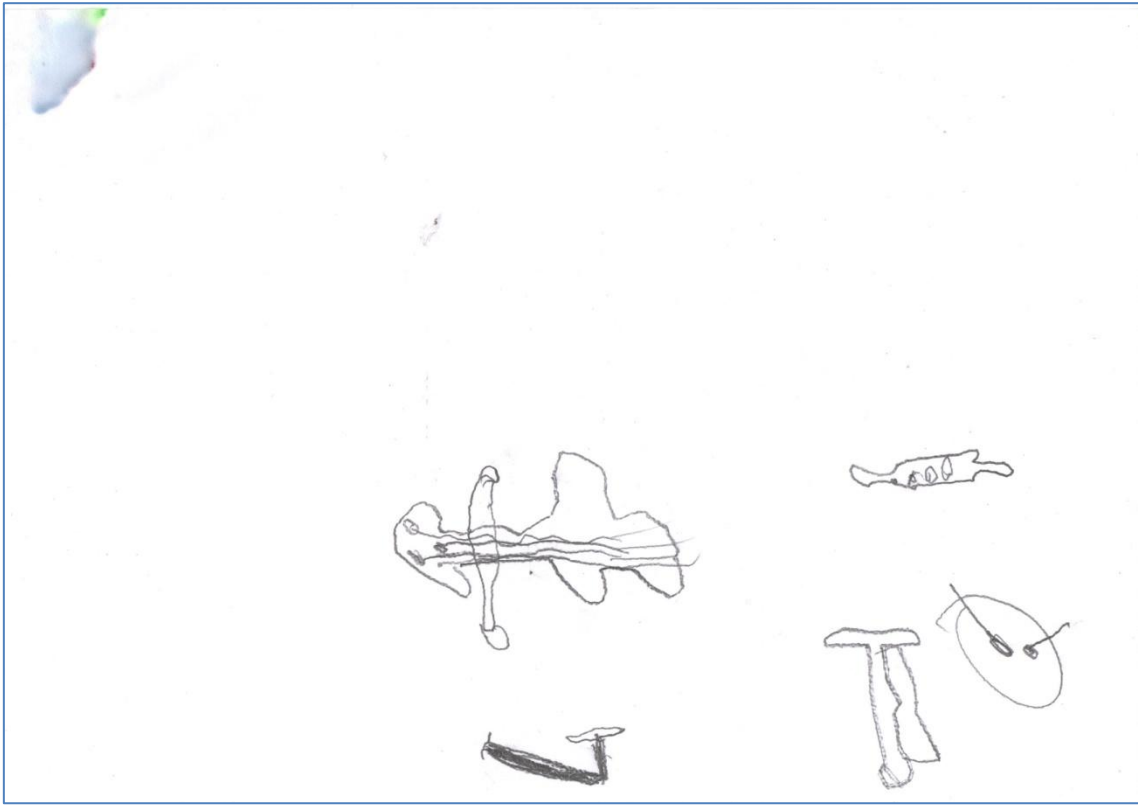
Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Especulativo.

A criança estabelece relações no tempo ao referir-se às transformações musicais. Em seu desenho, representa uma situação envolvendo música: uma menina escutando instrumentos reconhecidos na peça: o tambor e o violino.

u) **Criança 21**

A criança não compareceu à aula neste dia.

v) **Criança 22**



**Figura 92 – Desenho 78**

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Pré-esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Pré-esquemática

Relato da criança – *“Guerra, acaba alto, piano, forte.”* Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: *“Desenhei uma trompa que flutua, violino, trompete, tambor e flauta”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal.

A criança também relaciona o caráter expressivo da música à guerra. Além disso, percebe a dinâmica, andamento e timbres. Em seu desenho, representa os instrumentos percebidos ao ouvir a peça.

w) Criança 23

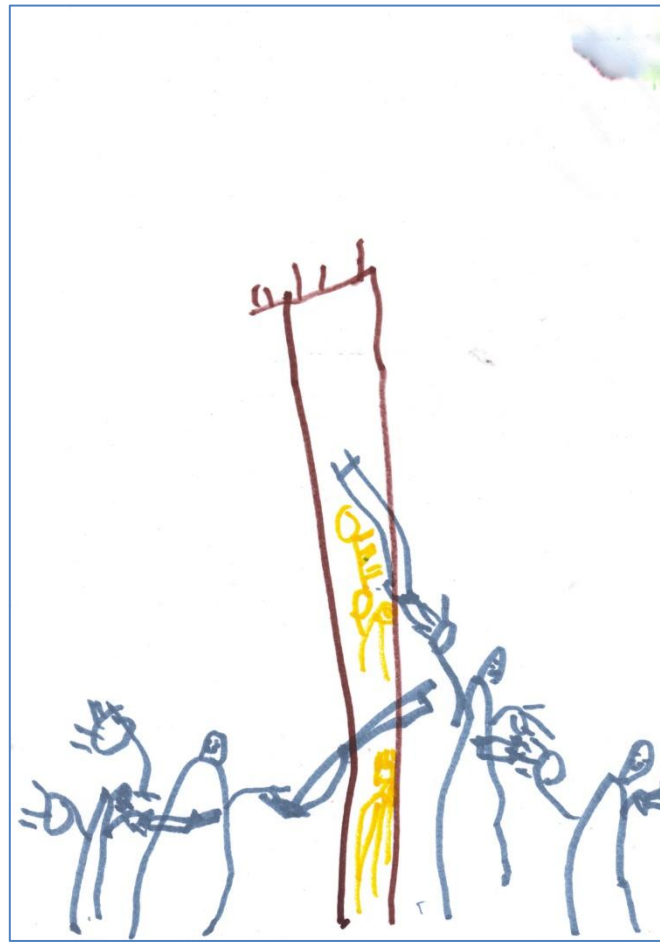


Figura 93 – Desenho 79

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Pré-esquematismo

Relato da criança – *“Parece Guerra nas Estrelas. Forte.”* Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: *“Desenhei a guerra dos alienígenas. O conselheiro tá tocando um instrumento que sopra”.*

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Vernacular.

A criança faz uma associação do carácter expressivo da música com o filme *Guerra nas Estrelas*. Desenha esta guerra, com os personagens desta guerra. Um deles tocando um instrumento de sopro – que certamente foi percebido na música.

x) **Criança 24**



**Figura 94** – Desenho 80

Idade da criança – 6 anos

Classificação do desenho segundo: a) Piaget – Esquematismo

b) Luquet – Realismo Intelectual

c) Lowenfeld – Pré-esquemática

Relato da criança – *“Música de guerra de rei com meteoro. Parece guerra nas estrelas. Chocalho, violino, forte, trombone é mais forte.”* Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: *“Desenhei uma nave, um monte de carinho da terra e explodiu a nave e uma trompa, céu e lua”*.

Classificação na Teoria Espiral (Swanwick e Tillmann, 1986) – Pessoal.

A criança atribui à peça um caráter solene (“*de rei*”) e de guerra. Também relaciona ao filme *Guerra nas estrelas*. Percebe alguns timbres e dinâmica e seu desenho retrata o caráter expressivo (e a trompa – instrumento que deve ter chamado sua atenção na música).

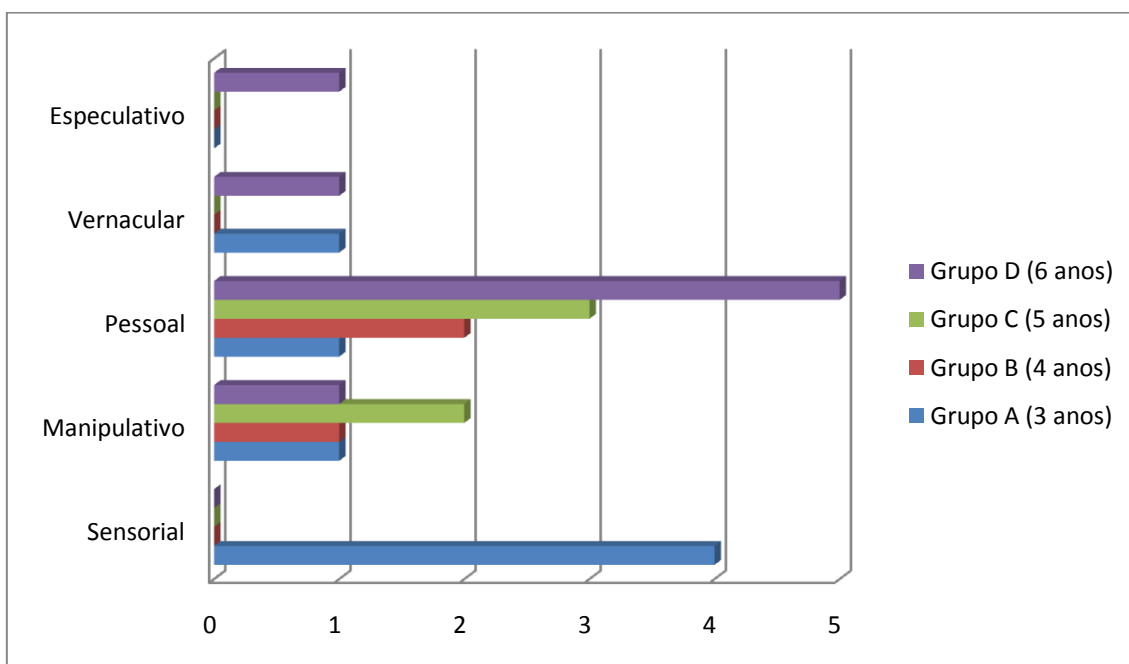
#### 4.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES

Após terem sido realizadas as análises de relatos e desenhos individualmente, faz-se necessário a observação dos resultados desta análise a fim de se obter, por meio da tabulação de dados, uma visão geral de todo o processo.

##### I. Os relatos e as classificações de acordo com a Teoria Espiral (Swanwick e Tillman, 1986)

Os gráficos que se seguem apresentam as classificações dos relatos das crianças de acordo com a Teoria Espiral proposta por Swanwick e Tillman (1986).

##### i. Apreciação do Primeiro Movimento da Sinfonia n. 9 (Novo Mundo) de Dvorák



**Gráfico 1** – Classificação dos relatos sobre a obra de Dvorák de acordo com a Teoria Espiral

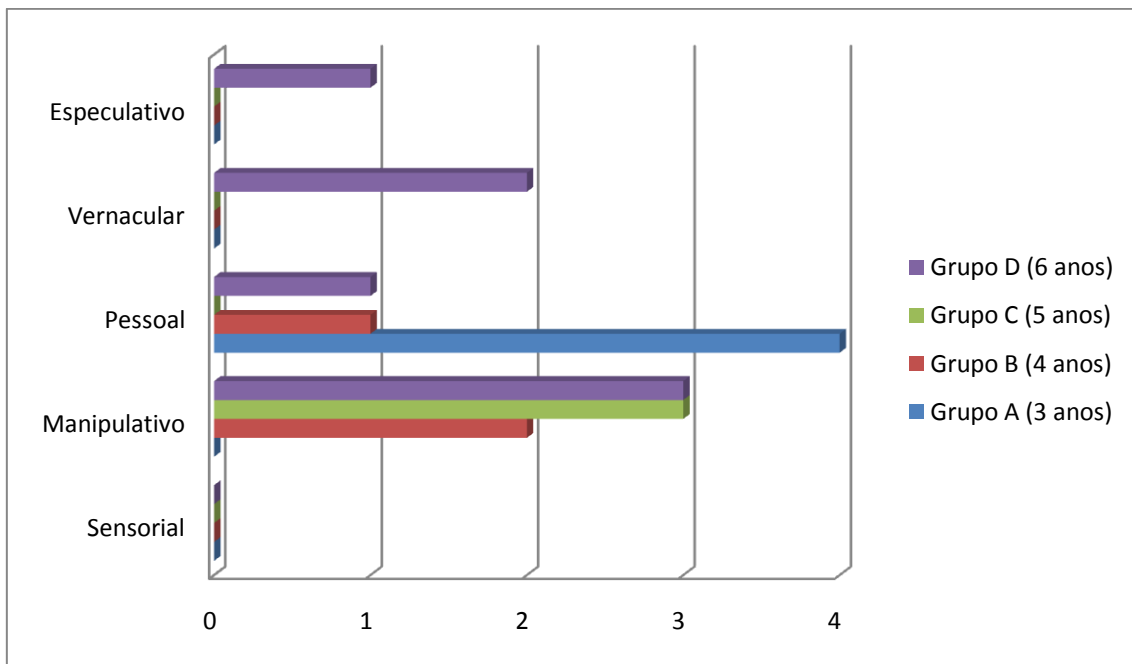
A predominância da classificação das crianças do Grupo A (3 anos de idade) na camada dos Materiais Sonoros (Sensorial / Manipulativo) mostra-se condizente com as

idades previstas como referência no modelo de Swanwick e Tillman (1986), que envolve crianças de 0 a 4 anos de idade.

O mesmo pode ser dito sobre as crianças do Grupo B, com 4 anos de idade, e as do Grupo C (com 5 anos) que se encontram em momento de transição entre as camadas Materiais Sonoros e Caráter Expressivo (este último envolvendo crianças entre 4 e 9 anos de idade). O Grupo D (crianças com 6 anos) também se encontra predominantemente no nível Pessoal, da Camada Caráter Expressivo, enquadrando-se com as idades previstas como referência no modelo.

As exceções (como as crianças do Grupo A nos níveis Pessoal e Vernacular e a criança do Grupo D no nível Especulativo) devem-se fundamentalmente às experiências anteriores com aulas de musicalização destas crianças, que permitiram a elas a possibilidade de perceber eventos musicais típicos das camadas posteriores, como as relações entre frases, por exemplo. Estas crianças foram, portanto, estimuladas na zona de desenvolvimento proximal, tendo sido possível a elas atingir níveis mais elevados (níveis de desenvolvimento potencial) que os previstos de acordo com a maturação de seus sistemas cognitivos (níveis de desenvolvimento real).

ii. Apreciação de Galinhas e Galos, do Carnaval dos Animais, de Camille Saint-Saëns



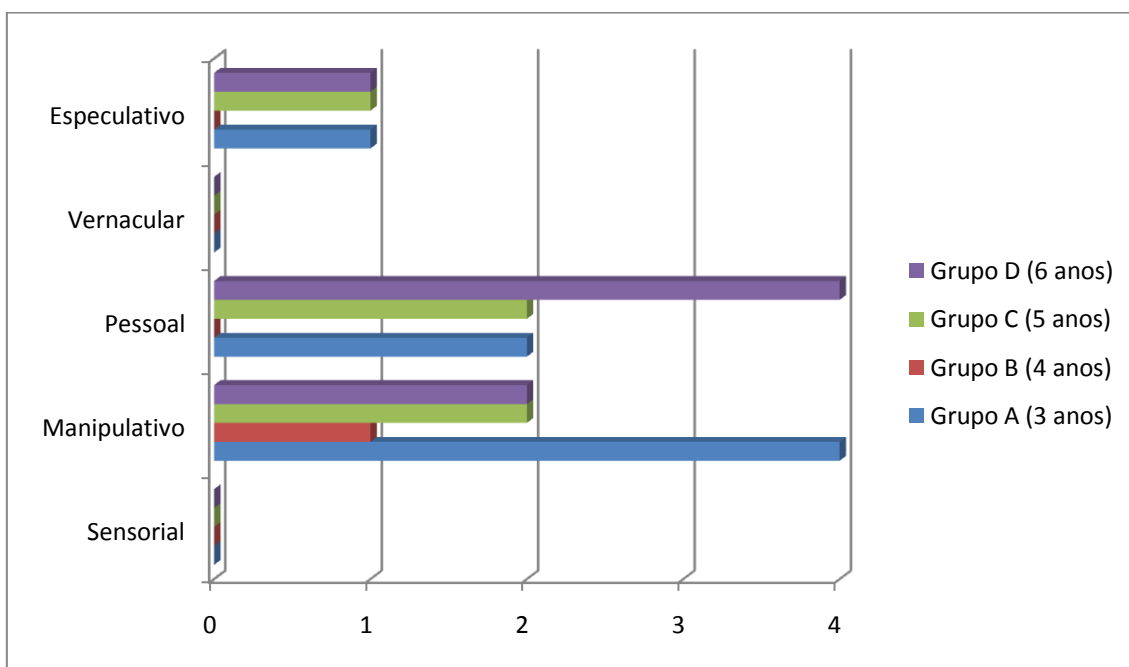
**Gráfico 2** – Classificação dos relatos sobre a obra de Saint-Saëns de acordo com a Teoria Espiral

Observa-se a partir do gráfico acima que as crianças do Grupo A saíram da camada dos Materiais Sonoros e, nesta música, atentaram-se ao seu caráter expressivo. Não houve alterações significativas com a classificação das crianças do Grupo B, enquanto que as do Grupo C concentraram-se na camada dos Materiais Sonoros. No Grupo D, algumas das crianças perceberam as repetições características da obra, o que elevou sua classificação para o nível Especulativo.

O que pode-se notar é que as crianças menores (Grupo A) atentaram-se ao caráter expressivo da peça relacionando-o com atividades anteriores das aulas de musicalização, principalmente a atividade com a música *O Palhaço e a Bailarina* do CD *Poemas Musicais* de Cecília Cavalieri França. Uma das características marcantes desta canção é o contraste entre o caráter expressivo da seção associada ao Palhaço – mais rápida e alegre, e a seção da Bailarina – mais calma e melancólica. Assim, quase todas as crianças se remeteram ao Palhaço ao se referirem à música de Saint-Saëns, que é realmente mais rápida e agitada.

As demais crianças se detiveram na instrumentação da música e algumas apenas fizeram considerações sobre o andamento rápido sem relacioná-lo ao caráter expressivo.

iii. Apreciação d’O Trenzinho do Caipira, das Bachianas Brasileiras n. 2 de Villa-Lobos



**Gráfico 3** – Classificação dos relatos sobre a obra de Villa-Lobos de acordo com a Teoria Espiral

Interessante ressaltar aqui que nenhuma criança identificou a representação sonora do trem tão característica dessa obra. As oscilações de andamento que ilustram o esquentar das caldeiras da maria-fumaça foi percebida por algumas crianças:

... Achei que acaba muito forte, mas vai acabando fraquinho antes. (Criança 19 – 6 anos)

Rápida e tem hora que é devagar. (Criança 20 – 6 anos)

Tem som grave e depois fica devagar. (Criança 18 – 3 anos)

A criança 20 percebe ainda o contraste entre a freiada final da maria-fumaça (que seria o “acaba muito forte” dito por ela) e a diminuição da marcha do trem que vinha ocorrendo antes (“vai acabando fraquinho antes”).

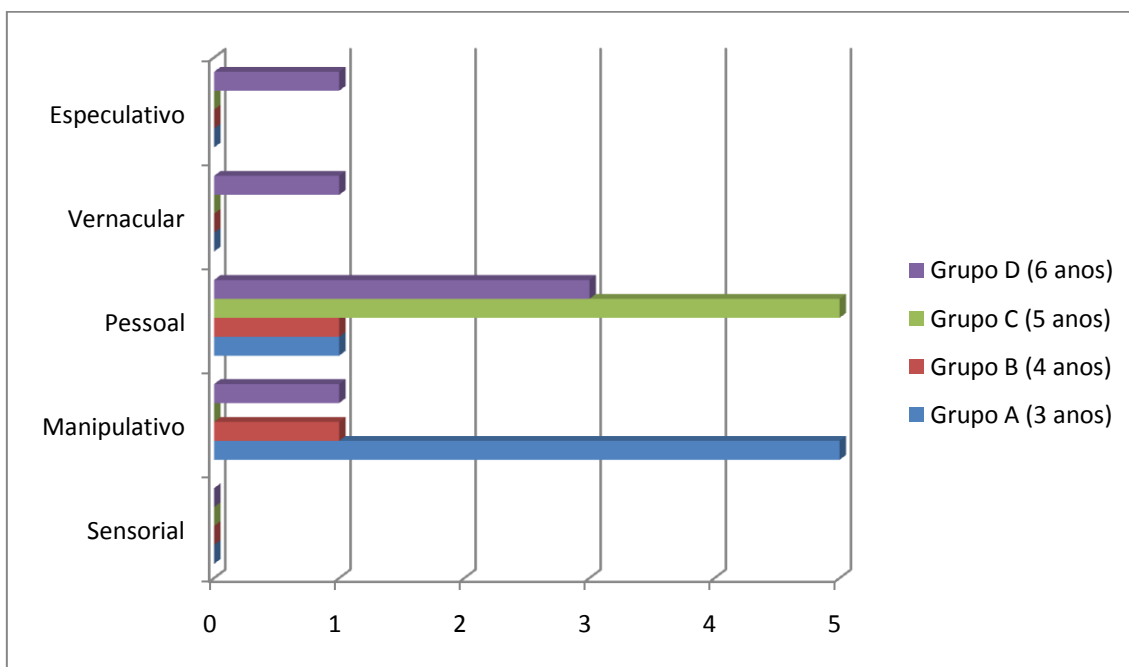
Nos relatos percebe-se ainda forte ênfase na dinâmica da peça bem como da instrumentação – materiais sonoros, e no caráter expressivo que é descrito de formas variadas. As crianças menores associaram a presença da trompa à peça *Pedro e o Lobo*, de Prokofiev. Em atividades anteriores as crianças foram apresentadas a alguns instrumentos associando-os aos personagens da história ilustrada por Prokofiev. O tema do lobo era tocado pela trompa e tinha um caráter assustador. Dessa feita, várias crianças lembraram-se do lobo ao ouvir a obra de Villa-Lobos:

Desenhei a música do lobo. (Criança 1 – 3 anos)

Música de mau, tem até lobo mau... (Criança 7 – 3 anos)

Dá medo tem hora. (Criança 12 – 5 anos)

#### iv. Apreciação d’As Valquírias, de Richard Wagner



**Gráfico 4** – Classificação dos relatos sobre a obra de Wagner de acordo com a Teoria Espiral

Também nesta música algumas crianças reconheceram o timbre da trompa e mencionaram o lobo da atividade com a música de Prokofiev.

A obra de Wagner suscitou nas crianças o interesse por diferentes formas de caráter expressivo: situações de medo, guerra, enterro e casamento. O caráter solene

e imponente desta obra obteve diferentes ecos em cada criança, caráter que pode estar associado à presença marcante de instrumentos da família dos metais, geralmente solenes e empregados em situações de caça, guerras e casamentos.

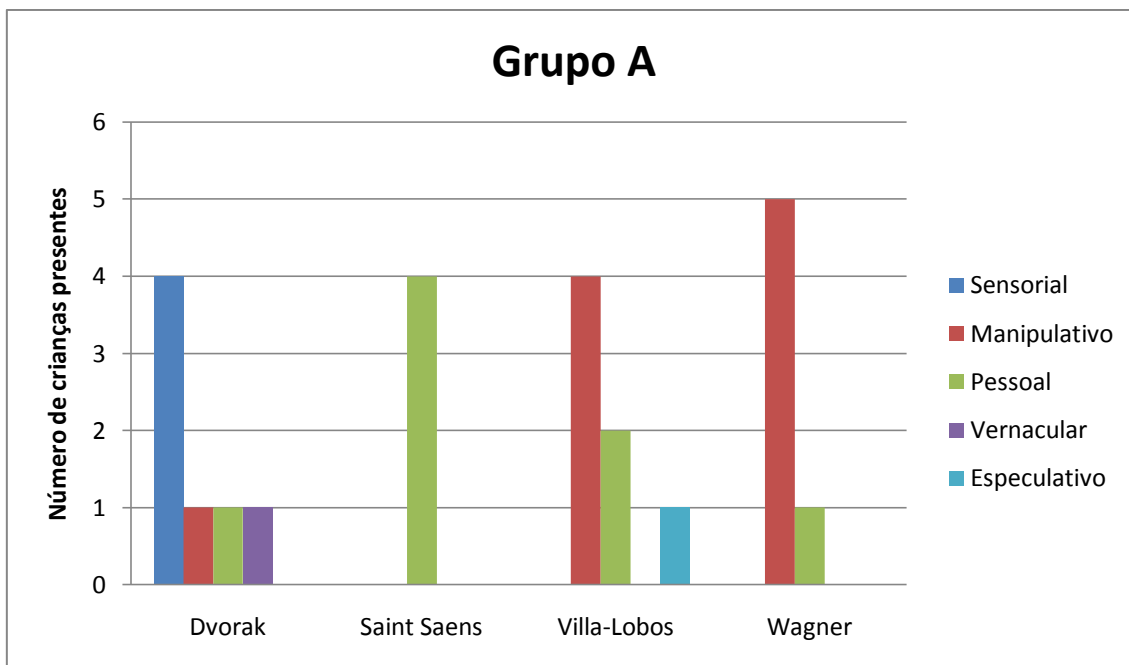
É marcante nos relatos também a preocupação com a identificação dos instrumentos presentes e com a dinâmica e andamento das peças.

Comparando os quatro gráficos, notamos que o foco maior das crianças encontra-se entre os níveis Manipulativo e Pessoal, com poucas oscilações para os outros níveis. É importante ressaltar que, devido a várias ausências dos alunos no decorrer das aulas, não se pode definir constantes de variação dos grupos pelos diferentes níveis. As observações feitas aqui basearam-se mais em critérios qualitativos do que nos critérios quantitativos.

A seguir, a disposição das diferentes classificações nas várias músicas dentro de cada grupo:

a) Grupo A

O grupo A é formado por 8 crianças com 3 anos de idade. No primeiro dia de atividade (Dvorák) compareceram 7 crianças; no segundo (Saint-Saëns) compareceram 4 crianças, no terceiro (Villa-Lobos) 7 crianças e no último (Wagner), 6 crianças.



**Gráfico 5** – Classificação dos relatos do Grupo A

Neste gráfico, podemos perceber que as crianças deste grupo variaram bastante no decorrer das atividades.

No primeiro dia, com quase todas as crianças presentes, predomina o nível Sensorial, com grande foco das crianças na dinâmica, referindo-se a ela por meio de um vocabulário bastante coloquial, como *alta* e *baixa*; *som pequeno* e *som grandão*.

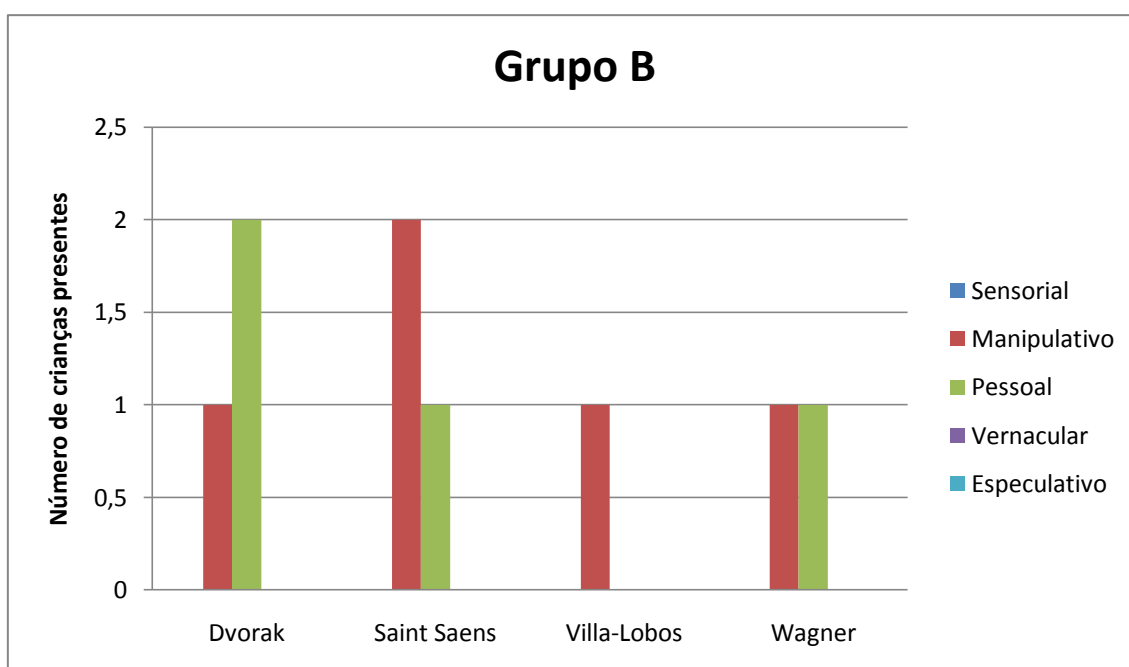
Já no segundo dia, com metade das crianças deste grupo presentes, todas elas apresentam relatos classificados no nível pessoal, utilizando um vocabulário extraído de aulas anteriores referindo-se ao caráter expressivo, como *palhaço*, *bailarina*, *trovão*.

No dia da apreciação d'O Trenzinho do Caipira, observa-se um equilíbrio entre os níveis Manipulativo e Pessoal. O vocabulário utilizado mescla o coloquial (*alta* e *baixinha*) com os nomes dos instrumentos reconhecidos. Ao referirem-se ao caráter expressivo, utilizaram-se de palavras como *música de mau* e *música de avião e baleia*. Como dito anteriormente, as associações com avião e com baleia não foram compreendidas.

No último dia de atividades, com seis crianças presentes, predomínio do nível Manipulativo. Ainda o uso de vocabulário coloquial (*alta e baixa*), o reconhecimento do timbre da trompa através do *Lobo* de Prokofiev e do andamento.

#### b) Grupo B

O Grupo B é composto por 3 crianças com 4 anos de idade. Nos dois primeiros dias de atividades todas as crianças compareceram, enquanto que apenas uma compareceu no terceiro dia e duas no último.



**Gráfico 6** – Classificação dos relatos do Grupo B

Nota-se a partir deste gráfico que as crianças deste grupo oscilaram entre os níveis Manipulativo e Pessoal.

No primeiro dia de atividades, o caráter pessoal foi identificado por meio de associações com *bailarina* – que denota uma música dançante, e com a ação de *dormir* – provavelmente relacionada com calma e dinâmica mais suave.

Nos demais dias o vocabulário empregado envolveu palavras características da linguagem musical, como *agudo*, *grave* e *piano*, além de *rápida*, *devagar* e *forte*. Pode-se ressaltar também a preocupação em identificar pelo menos um dos instrumentos presentes nas obras ouvidas.

### c) Grupo C

Este grupo é formado por 5 crianças com 5 anos de idade. Apenas no segundo dia duas crianças não compareceram à aula. Em todos os outros, todas as crianças estavam presentes.

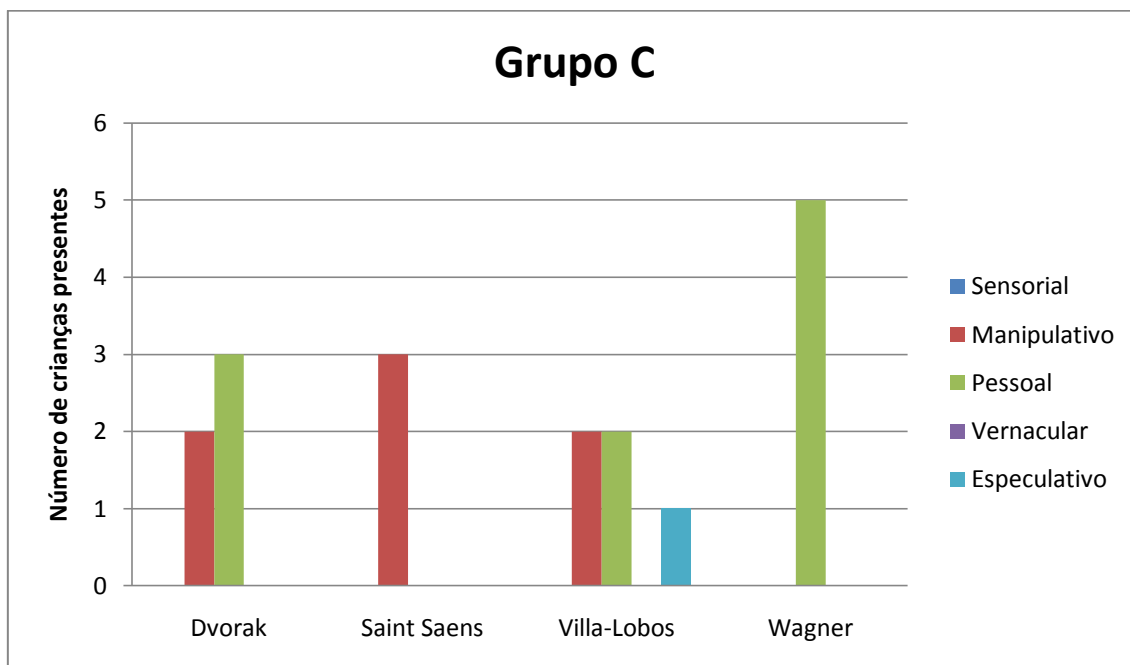
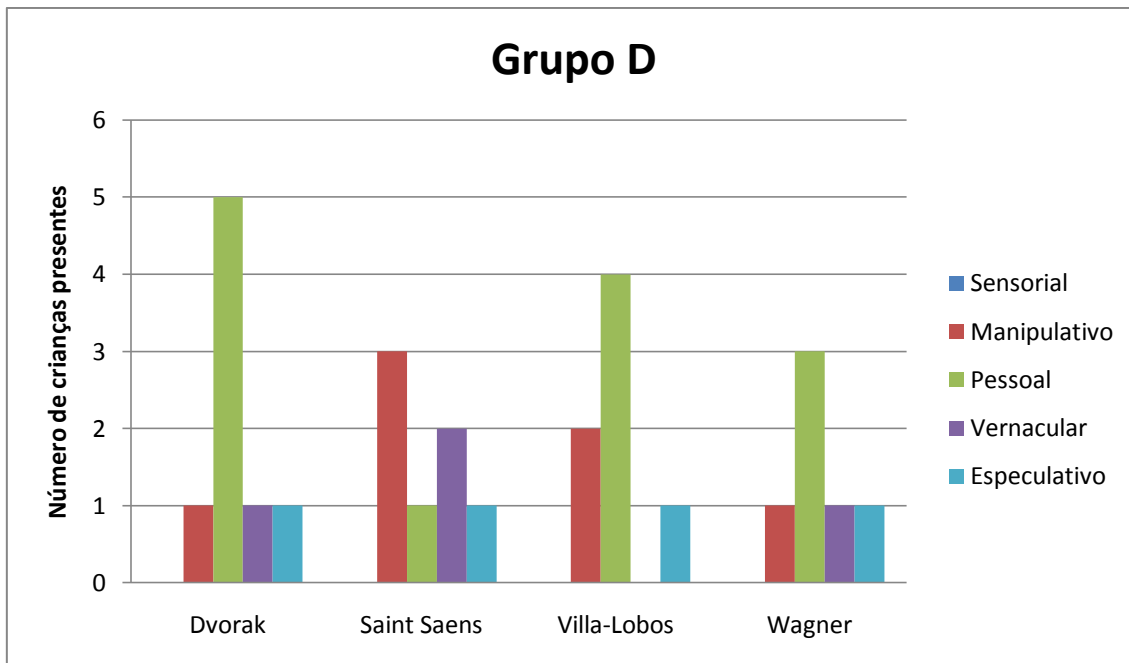


Gráfico 7 – Classificação dos relatos do Grupo C

Neste grupo pode-se observar o predomínio dos níveis Manipulativo e Pessoal. Nota-se a utilização mista de termos musicais, como *agudo*, *grave*, *forte* e *piano*, mesclando-se com termos coloquiais, como *alta*, *baixa* e *grosso*. As crianças deste grupo procuram sempre descrever a música por meio dos instrumentos que reconhecem. As descrições do caráter expressivo envolvem palavras como *medo*, *guerra*, *ballet*, *casamento* e *enterro*.

### d) Grupo D

O Grupo D é composto por 8 crianças com 6 anos de idade. Todas as crianças compareceram no primeiro dia de coleta, seis crianças compareceram no segundo e no último dia, enquanto que sete crianças compareceram no terceiro dia.



**Gráfico 8** – Classificação dos relatos do Grupo D

Neste grupo predomina o nível Pessoal, mas nota-se a presença regular de crianças no nível Especulativo. Com relação ao vocabulário utilizado nos relatos, nota-se o emprego de termos musicais para se referir à altura, dinâmica e andamento, bem como o uso de palavras como *medo*, *assustadora*, *guerra* e *triste* para se referir ao caráter expressivo. Percebe-se também o emprego do termo *repete*, indicando a percepção de repetições de temas e/ou frases durante a apreciação das obras. Também há a preocupação com o reconhecimento dos timbres dos instrumentos presentes nas músicas.

## II. Relação com as atividades anteriores

Um dos objetivos do trabalho é verificar a acomodação de conhecimentos trabalhados anteriormente à coleta dos dados com as crianças / sujeitos desta pesquisa. A acomodação de conceitos trabalhados aparecerá, entre outros fatores, na menção que as crianças fazem às atividades realizadas anteriormente, bem como nas representações que as crianças fizeram ao desenhar ouvindo a música, pois:

As figurações do desenho da criança em idade pré-escolar são indicadoras de seus conhecimentos internalizados. (FERREIRA, 1998, p. 50)

Uma primeira interiorização que é geralmente feita com as crianças refere-se ao vocabulário empregado para referir-se aos parâmetros musicais. Crianças (como também outras pessoas) leigas – ou não iniciadas – em música costumam referir-se à dinâmica com termos como *alta* e *baixa*; ao referir-se à altura, empregam termos como *fino* e *grosso*.

As crianças do Grupo A foram as que mais empregaram estes termos, que chamamos no decorrer das análises de *vocabulário coloquial sobre música*. Em geral, os termos mais utilizados foram os referentes à dinâmica (*alta* e *baixa*).

O Grupo B utiliza mais os termos próprios da linguagem musical, substituindo (na maior parte das vezes) o *alta* e *baixa* por *forte* e *fraco* ou *piano*. Também utilizam, de maneira mais esporádica, os termos mais “técnicos” relacionados à altura, como *agudo* e *grave*.

Por sua vez, o Grupo C também demonstra estar mais familiarizado com os termos técnicos, empregando o vocabulário coloquial em menor número de vezes.

Da mesma forma, o Grupo D emprega este vocabulário mais coloquial em pouquíssimas ocasiões, predominando as palavras mais próprias da linguagem musical.

Em aulas anteriores uma outra atividade de apreciação foi realizada utilizando-se o Terceiro Movimento da Sinfonia n. 9 (Novo Mundo) de Dvorák. Nesta ocasião, a atividade foi conduzida de maneira ligeiramente diferente, tendo sido a apreciação das crianças conduzida por meio da narração de uma história<sup>3</sup>. Dessa feita, a história foi criada com o objetivo de ressaltar a forma do movimento da sinfonia de Dvorák, relacionando suas seções com o caráter expressivo, a saber, uma tribo indígena e a corte de um castelo. Duas crianças (aqui identificadas pelos números 21 e 23) fizeram menção à *guerra de rei* ao ouvirem o primeiro movimento da mesma sinfonia em atividade direcionada à coleta para esta pesquisa. Logo, pode-se depreender que estas crianças reconheceram os temas deste movimento que também aparecem no movimento posterior, já trabalhado.

---

<sup>3</sup> Esta atividade encontra-se descrita pormenorizadamente em trabalho anterior desta autora, a saber, sua monografia de Especialização em Música, intitulada *Um estudo piloto mediado pela contação de histórias* (SANTOS, 2008)

Uma outra palavra que aparece várias vezes nos relatos colhidos para esta pesquisa é *dormiu*. Esta palavra era utilizada nas atividades aonde a professora queria deixar claros os contrastes entre frases e/ou seções relativos ao caráter expressivo resultante da combinação entre uma dinâmica mais suave e o andamento mais lento. Enquanto as crianças ouviam uma música, eles eram convidados a indicar o momento em que ocorria alguma mudança falando *Mudou* na hora em que a percebessem. O mesmo acontecia ao perceber que havia mudado para o caráter mais calmo, lento e piano descrito anteriormente, falando *Dormiu* no momento em que o percebessem. Dessa forma, as crianças de todos os grupos empregaram estas expressões em seus relatos no decorrer desta pesquisa, como por exemplo:

Violino, baixo, **ficou diferente**, agudo e baixo. Baixinho, **dormiu**, o som ficou longo, grosso, agudo. (Criança 12)

A apreciação da obra *O Pedro e o Lobo*, do compositor Sergei Prokofiev, também possibilitou a acomodação das crianças no que diz respeito aos timbres de alguns instrumentos. Nesta obra, o compositor associa os personagens da história a determinados instrumentos da orquestra, a saber: Pedro – toda a orquestra, Lobo – a trompa, “Passarinha” – flauta, Pata – oboé, Vovô – fagote, Caçadores – tímpano. Assim, grande parte das crianças associou o timbre da trompa ao personagem do Lobo, reconhecendo-o nas peças ouvidas nas atividades desta pesquisa. Uma criança também mencionou os caçadores:

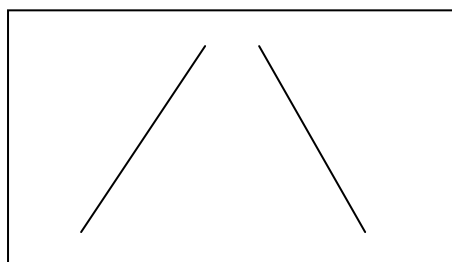
Parece música de lobo. É o caçador? (Criança 4)

Outra canção trabalhada com as crianças em momento anterior à coleta de dados foi *O Palhaço e a bailarina*, de Cecília Cavaliéri França. Como explicado anteriormente, a canção brinca com o contraste entre o caráter expressivo das seções, ora falando do palhaço, ora da bailarina. Desta forma, várias crianças também fizeram menção a esta atividade, como por exemplo:

É rápida igual a do palhaço. (Criança 2)

Nas atividades de musicalização baseadas nos métodos ativos de educadores como Willems, Dalcroze, Kodály e Orff, um princípio deve ser sempre observado: o de

propiciar a vivência corporal dos conceitos musicais para depois levar as crianças à abstração teórica. A partitura, sistema complexos sinais empregados para a notação musical, não deve, portanto, ser ensinada logo no início do processo de musicalização. As noções que fundamentam este tipo de notação amplamente empregado na música ocidental tradicional devem ser construídas paulatinamente com as crianças. Um dos primeiros conceitos explorados nas aulas de musicalização é o de direcionalidade sonora. As crianças são levadas a perceber movimentos sonoros de “subida e descida” – relacionados à altura dos sons. Uma vez vivenciados corporalmente por meio de atividades próprias, deve-se proceder à notação destas “subidas e descidas” por meio de gráficos. Neste caso específico, são geralmente empregadas linhas diagonais ascendentes e descendentes:



**Figura 95** – Exemplos de grafias de direcionalidade sonora

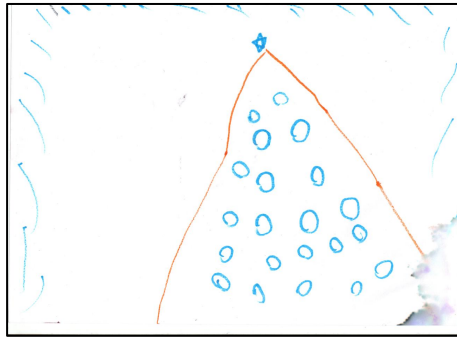
Várias crianças dos Grupos B, C e D mencionaram esta atividade ou em seus relatos, ou mesmo em seus desenhos.

Sons agudos e curtos. Tá subindo! (Criança 17)

Nos desenhos, estes gráficos aparecem sob diferentes formas: cabana, montanha e árvore de natal, ou apenas como gráficos – sem atribuição de alguma outra forma:



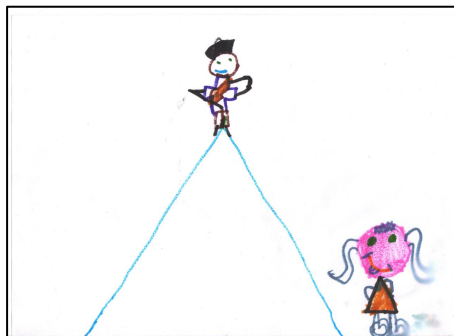
**Figura 96** – Desenho da criança 10 – Galinhas e Galos (Carnaval dos Animais) – “Cabana”



**Figura 97** – Desenho da criança 13 – Galinhas e Galos (Carnaval dos Animais) – “Árvore de Natal”



**Figura 98** – Desenho da criança 9 – Galinhas e Galos (Carnaval dos animais) – “Montanha”



**Figura 99** – Desenho da criança 16 – Galinhas e Galos (Carnaval dos animais)



**Figura 100** – Desenho da criança 17 – Galinhas e Galos (Carnaval dos animais)

Uma das atividades que parece mais ter marcado as crianças foi a apresentação dos instrumentos musicais. Foram levados em sala de aula vários instrumentos como flauta, clarinete, trompa, trombone, trompete, tambores, chocalhos, além do fato de as crianças terem participado de eventos em locais como o Palácio das Artes, em Belo Horizonte – MG, aonde todos os demais instrumentos da orquestra foram apresentados às crianças. Nestas ocasiões, as crianças também puderam experimentar cada instrumento, bem como ouvir o timbre de cada um. Assim sendo, muitas crianças buscaram identificar os vários instrumentos presentes das mais diversas instrumentações das obras musicais selecionadas para a coleta de material para esta pesquisa. A grande maioria das crianças procurou desenhar os instrumentos a partir da memória de cada um.

Pode-se, desta forma, concluir que ocorreu a acomodação de vários conceitos musicais trabalhados; conceitos estes que foram demonstrados espontaneamente no decorrer desta pesquisa. Muitos destes conceitos foram identificados através somente dos relatos das crianças (como o tipo de vocabulário empregado, por exemplo) mas também vários deles apareceram registrados nos desenhos, mesmo que em vários momentos dependêssemos dos relatos das crianças para identificá-los nos desenhos.

### **III. A centração**

Outro objetivo deste trabalho foi o de identificar se as crianças também demonstrariam a *centração*, característica do estágio de desenvolvimento cognitivo no qual estas crianças encontram-se inseridas de acordo com a teoria de Piaget – Estágio Pré-operacional.

Como apresentado na fundamentação teórica deste trabalho, para Piaget a centração seria a tendência das crianças deste estágio a *centrar* a atenção num aspecto único e saliente do objeto sobre o qual o raciocínio incide, em detrimento de outros aspectos importantes, o que produz uma distorção no raciocínio.

No caso específico da centração da percepção infantil na música, não acreditamos que este foco de atenção venha a acarretar em alguma distorção do

raciocínio das crianças, mas que vá dificultar a apreensão da totalidade do fenômeno musical.

Através dos relatos das crianças do Grupo A, pode-se notar que ocorreu a centração mais pronunciada nos parâmetros Dinâmica e Timbre, ocorrendo alguns casos de centração no Caráter Expressivo e Andamento.

Na apreciação do primeiro movimento da *Sinfonia Novo Mundo* de Dvorák, seis das sete crianças presentes falaram apenas de dinâmica. Já na apreciação de *Galinhas e Galos* de Saint-Saëns, duas crianças focaram a percepção no caráter expressivo e uma no andamento (do total de quatro crianças presentes). No terceiro dia de coleta, com a obra *O trezinho do caipira* de Villa-Lobos, duas crianças centraram sua atenção na dinâmica e uma no caráter expressivo dentre as sete crianças presentes. As demais falaram de dinâmica, caráter expressivo e timbre, sem focar sua atenção em algum desses parâmetros. Na apreciação d'*A Cavalcada das Valquírias*, de Wagner, três das seis crianças presentes focaram a atenção na dinâmica, duas no timbre e apenas duas associaram estes dois parâmetros do som em seu relato.

No Grupo B o timbre foi o parâmetro no qual a maior parte das crianças enfatizou sua percepção. Apenas uma falou apenas no timbre (caracterizando, pois a centração) quando da apreciação da música de Villa-Lobos, e uma outra falou apenas do caráter expressivo (também caracterizando a centração) na atividade com a obra de Dvorák.

O Grupo C foi o grupo aonde a centração ocorreu em menor número de vezes: em todos os dias de coleta, apenas uma criança apresentou a centração no timbre (na atividade com a música de Saint-Saëns) e outra no andamento (na apreciação da obra de Wagner). A grande maioria tratou, em seus relatos, de vários parâmetros juntos.

O mesmo ocorreu no Grupo D, aonde ocorreu centração no caráter expressivo no relato de 3 crianças (uma sobre a música de Dvorák, outra sobre a de Saint-Saëns e a terceira na música de Wagner) e também houve centração no timbre no relato de uma criança, na atividade com a música de Saint-Saëns. A maioria das crianças tratou de vários parâmetros em seus relatos.

Assim, pode-se concluir que a centração esteve sim presente nos relatos das crianças, especial e predominantemente nas mais jovens (com 3 e 4 anos de idade).

Com relação ao desenho, as crianças do Grupo A apresentaram centração especialmente na dinâmica (seis das sete crianças presentes na coleta de desenhos a partir da obra de Dvorák, duas das quatro crianças presentes na coleta com a obra de Villa-Lobos, e três das seis crianças presentes à coleta com a obra de Wagner). Na coleta de desenhos a partir da apreciação da obra de Saint-Saëns, metade das crianças presentes do grupo A apresentaram nestes desenhos a centração no caráter expressivo e a outra metade no andamento. Uma criança apresentou centração na altura e outras duas no caráter expressivo, dentre os sete desenhos coletados deste grupo a partir da apreciação da música de Villa-Lobos. Nos desenhos a partir da Cavalgada das Valquírias, duas crianças apresentaram centração no timbre e uma no caráter expressivo.

Como nesta faixa etária predomina o desenho de garatujas, a aferição da centração nos desenhos foi feita com base nos relatos das crianças – lembrando que as crianças foram questionadas, separadamente uma a uma, sobre o que haviam desenhado. Abaixo, alguns exemplos dos desenhos (com os relatos na legenda referente a cada um deles) das crianças deste Grupo A:



**Figura 101** – “O som alto” (Criança 1 – Dvorák) / Centração na Dinâmica



**Figura 102** – “O som pequeno” (Criança 2 – Dvorák) / Centração na Dinâmica



**Figura 103** – “Fiz baixa e alta, baixa e alta e depois muito alta e altão!” (Criança 4 – Villa-Lobos)  
/ Centração na Dinâmica



**Figura 104** – “O palhaço e a bailarina” (Criança 6 – Carnaval) / Centração no Caráter Expressivo



**Figura 105** – “Desenhei o lobo verde” (Criança 5 – Wagner) / Centração no Timbre (Lobo = Trompa)

Com relação ao Grupo B, os desenhos das crianças apresentaram centração principalmente no timbre e no caráter expressivo. Observe a tabela abaixo:

<b>Grupo B</b>				
	<b>Dvorák</b>	<b>Saint-Saëns</b>	<b>Villa-Lobos</b>	<b>Wagner</b>
<b>Timbre</b>	2 crianças (das 3 crianças presentes)	1 criança (das 3 crianças presentes)	1 criança (única presente)	1 criança (das 2 presentes)
<b>Caráter Expressivo</b>	1 criança (das 3 crianças presentes)	1 criança (das 3 crianças presentes)		1 criança (das 2 presentes)

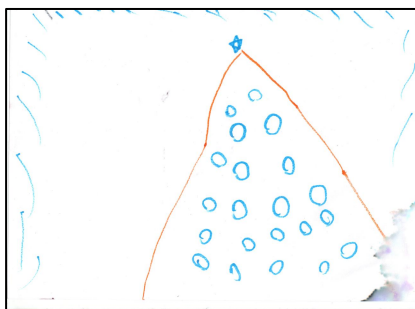
Como os desenhos já não são mais garatujas, podemos perceber já as formas descritas pela criança. A seguir, exemplos dos desenhos com centração:



**Figura 106** – “Uma menina tocando violino” (Criança 9 – Dvorák) / Centração no Timbre



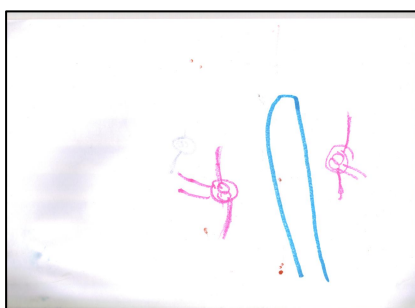
**Figura 107** – “Desenhei o piano” (Criança 9 – Wagner) / Centração no Timbre



**Figura 108** – “Árvore de Natal, com um piano perto e chuva” (Criança 13 – Saint-Saëns) /  
Centração no Caráter Expressivo

No exemplo acima, a criança afirma ter desenhado uma árvore de natal, um piano e a chuva. Não encontramos no desenho algo que pudesse representar o piano (no canto inferior direito do desenho há um borrão feito por água derramada pelos alunos na pasta aonde se encontravam os desenhos coletados pela professora. Não havia nada desenhado ali além dos pequenos riscos em azul que certamente simbolizam a chuva.). Dessa forma, consideramos no desenho a centração no caráter expressivo.

Observe outra situação no exemplo abaixo:



**Figura 109** – “Duas meninas e um piano rápido” (Criança 14 – Saint-Saëns) / Centração no  
Timbre

A criança relata um “piano rápido” – em azul, o que abrange dois parâmetros do som (timbre e andamento). A linha curva em azul que representa o piano simboliza, para a criança, um piano rápido. Dessa forma, não consideramos a centração no timbre, baseando-nos na afirmação da criança de ter representado, naquela linha curva azul, tanto o timbre quanto o andamento.

Ferreira (1998) corrobora a importância que reside no relato da criança, fundamentando o posicionamento adotado na análise da centração do desenho anterior:

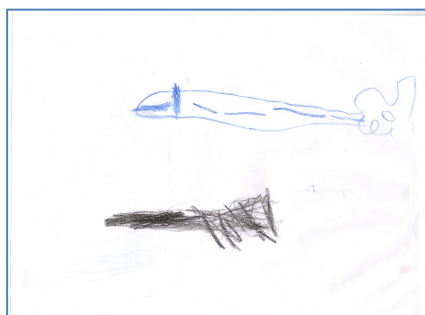
A estabilidade da significação é refletida pela linguagem e não pela figura apresentada no desenho. [...]

Pela palavra, a criança apropria-se de um sistema de significações que está pronto e elaborado historicamente. [...]

O desenho da criança, composto de figuração e imaginação, é uma atividade mental que reflete significações, e, portanto, é dependente da palavra. (FERREIRA, 1998, p. 34)

O Grupo C, por sua vez, apresenta em seus desenhos a centração predominantemente no timbre. Apenas três crianças apresentam centração no caráter expressivo, na coleta realizada na apreciação da obra de Wagner; e uma na altura, em desenho coletado na atividade com a obra de Villa-Lobos.

Observe nos exemplos:



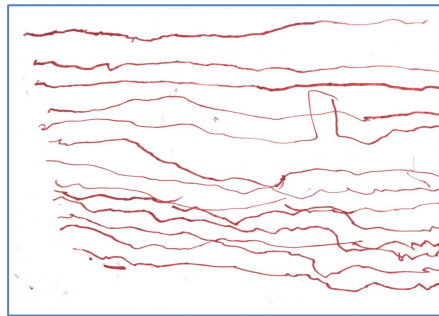
**Figura 110** – “Um violino” (Criança 10 – Dvorák) / Centração no Timbre



**Figura 111** – “Uma menina tocando violino” (Criança 11 – Wagner) / Centração no Timbre



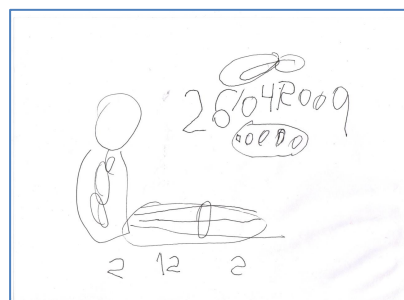
**Figura 112** – “Desenhei uma noiva, sentada na cadeira, escutando música.” (Criança 16 – Wagner) / Centração no Caráter Expressivo



**Figura 113** – “Desenhei as notas que é grosso ou fino, depende da hora.” (Criança 12 – Villa-Lobos) / Centração na altura

O Grupo D apresentou em seus desenhos a centração no timbre e no caráter expressivo. Dentre todos os desenhos coletados, dezessete desenhos apresentam a centração no timbre, enquanto que dois apresentam a centração no caráter expressivo. É interessante ressaltar que alguns desenhos mesclam o timbre com o caráter expressivo ou até apresentam no desenho a representação de vários parâmetros do som.

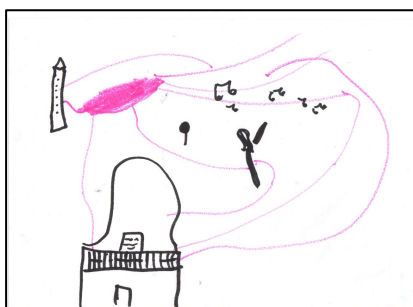
Veja nos exemplos abaixo:



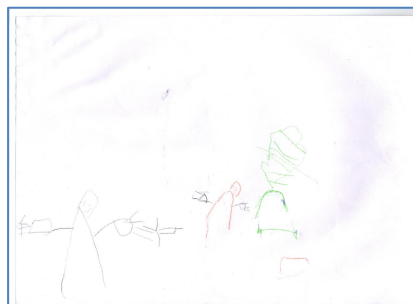
**Figura 114** – “Uma flauta, trompa, trombone e violino” (Criança 17 – Dvorák) / Centração no Timbre



**Figura 115** – “Desenhei o tambor seguindo a música.” (Criança 15 – Villa-Lobos) / Centração no Timbre



**Figura 116** – “Notas musicais.” (Criança 19 – Carnaval) / Centração no Timbre



**Figura 117** – “Um rei, ouvindo o som da guerra, um soldado do rei, música agitada” (Criança 23 – Dvorák) / Centração no Caráter Expressivo



**Figura 118** – “Os riscos são a música forte e devagar. Começa devagar e vai ficando forte. Piano, violino e flauta” (Criança 17 – Carnaval) / Sem centração



**Figura 119** – “Desenhei uma menina gritando” (Criança 17 – Villa-Lobos) / Centração no Caráter Expressivo



**Figura 120** – “Desenhei uma nave, um monte de carinha da terra e explodiu a nave e uma trompa, céu e lua” (Criança 24 – Dvorák) / Caráter expressivo e Timbre

#### **IV. Função Simbólica**

As crianças que constituem os sujeitos desta investigação estão, de acordo com Piaget, no estágio pré-operatório, em fase de desenvolvimento da função simbólica. Os desenhos analisados têm demonstrado o uso desta função através da representação de instrumentos musicais; da utilização de figuras que simbolizam estes instrumentos, como o lobo, por exemplo; de figuras que simbolizam o caráter expressivo como o palhaço e a bailarina, reis, noivas e alienígenas; além de linhas que pretendem representar o desenho abstrato (gráfico) dos sons. Todas estas representações são indícios do emprego da função simbólica que vem sendo desenvolvida por estas crianças.

Nota-se também o uso de alguns símbolos ligados especificamente com a música, especialmente as notas musicais:



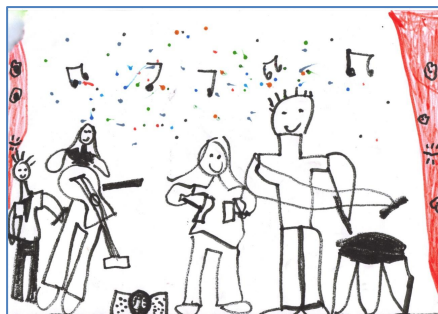
**Figura 121** – “Desenhei as notas musicais.” (Criança 10 – Wagner) / Símbolos

Outro símbolo presente nos desenhos é o coração, simbolizando o amor da noiva escutando música:



**Figura 122** – “Desenhei uma noiva, sentada na cadeira, escutando música.” (Criança 16 – Wagner) / Coração e Notas Musicais

Um desenho que chama a atenção é o da criança 19, a partir da música de Wagner, que, além das notas musicais, escolhe as cores branco e preto afirmando querer fazer com o que o desenho se assemelhe a uma foto velha:



**Figura 123** – “Desenhei um rapaz tocando tambor e uma menina tocando violino. Quis preto e branco parecendo foto velha. Uma orquestra com maestro e a cortina do teatro” (Criança 19 – Wagner)

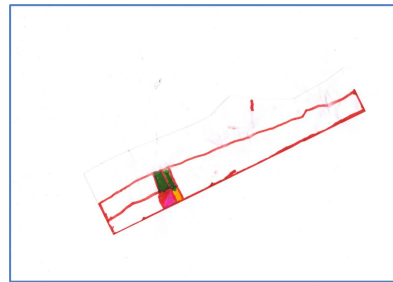
Outro desenho que traz uma simbologia interessante relacionando desenho e música é o da criança 4, de 3 anos de idade, na atividade com a música de Villa-Lobos:



**Figura 124** – “*Fiz baixa e alta, baixa e alta e depois muito alta e altão!*” (Criança 4 – Villa-Lobos)

Neste desenho a diferença de tamanho entre os círculos pode estar relacionada às variações de dinâmica percebidas (alta, baixa, muito alta e altão).

Também a criança 18, de 3 anos de idade, nesta mesma atividade (com a música de Villa-Lobos), utiliza-se das cores para simbolizar a dinâmica do som:



**Figura 125** – “*O vermelho é o fraco e o amarelo e rosa é o forte*” (Criança 18 – Villa-Lobos)

## **V. Relação Desenho x Música**

Em todos os desenhos analisados foram encontradas algumas relações entre o desenho e a música ouvida. Alguns apresentam relações mais fortes e claras, outros trazem relações mais subjetivas.

Neste subitem resolvemos tratar de algumas relações mais específicas estabelecidas entre os desenhos das crianças e as músicas ouvidas.

A primeira relação a ser ressaltada é a tentativa de representação gráfica do som nos desenhos das crianças. Nos desenhos de crianças menores (3 e 4 anos), as garatujas muitas vezes são o reflexo do movimento destas crianças conduzido pela música ouvida. Assim, grande parte dos desenhos coletados do Grupo A ilustram perfeitamente estas relações:

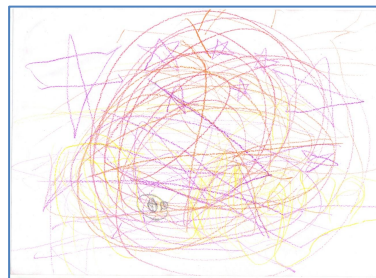


**Figura 126** – “O som altão” (Criança 5 – Dvorák) – Garatuja



**Figura 127** – “A música parece com o desenho que eu fiz!” (Criança 1 – Carnaval) - Garatuja

O mesmo acontece com os desenhos de algumas crianças do Grupo B, que misturam as garatuja já a símbolos (estrelas) e alguns esquemas que representam instrumentos (o tambor):

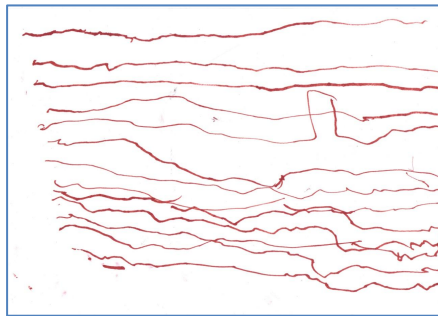


**Figura 128** – “O tambor e o som” (Criança 13 – Dvorák) – Garatuja

É interessante registrar que, mesmo sendo característica das crianças menores, uma criança do Grupo C dedicou-se à representação gráfica do som por meio de garatuja. Entretanto, estas garatuja foram desenhadas intencionalmente, não por incapacidade de desenhar esquemas ou formas definidas, mas por influência de registros gráficos do som realizados em atividades anteriores:



**Figura 129** – “O som” (Criança 12 – Dvorák) – Representação Gráfica do Som



**Figura 130** – “Desenhei as notas que é grosso ou fino, depende da hora.” (Criança 12 – Villa-Lobos) Representação Gráfica do Som

Note que, no terceiro desenho produzido por esta mesma criança, ela opta por representar a guerra, e não mais o som, como havia feito nos desenhos anteriores.



**Figura 131** – “Desenhei a guerra” (Criança 12 – Wagner) – Representação do caráter expressivo

Esta representação gráfica do som também ocorre com as crianças mais velhas, embora em meio a outras tantas representações:



**Figura 132** – “Flauta tambor e violino tocando junto” (Criança 19 – Dvorák) – Representação Gráfica do Som

Neste desenho acima, a criança de 6 anos representa o som através de linhas roxas associadas às notas musicais saindo de cada um dos instrumentos representados e se unindo para formar a música.

Ainda com relação à representação gráfica do som, uma importante relação entre música e desenho deve ser ressaltada. Como pudemos observar nos estudos específicos sobre o desenvolvimento do desenho infantil, uma das primeiras fases, a das garatujas, seria como uma “impressão” dos movimentos das crianças no papel (de acordo com Derdyk (1989), o corpo é a ponta do lápis). Ao ter isto em mente na análise dos desenhos produzidos a partir de uma apreciação musical, devemos concluir que essas garatujas são impressões no papel das reações corporais das crianças à música. Logo, a maneira com que essas garatujas são produzidas revela muito da sensação corporal das crianças que as produziram. Nas figuras 133, 134, 135 e 136 que se seguem, observa-se uma similaridade que pode ser destacada. As crianças preenchem mais ou menos o espaço do papel com linhas mais leves e repetidas, o que indica um ritmo de linhas suave, e criam uma mancha de cor que se destaca do conjunto de traços mais leves por ser feita com traços mais vigorosos, como se marcassem um som mais forte. Temos estas manchas em vermelho e em azul. Parece que ao representar um som mais forte, as crianças mudam a cor e a utilizam apenas uma vez, ou seja, numa pequena área. Assim, é possível observar uma relação entre o “ritmo visual” e o “ritmo musical”, bem como entre a força e cor do traçado relacionando-se com a dinâmica sonora.



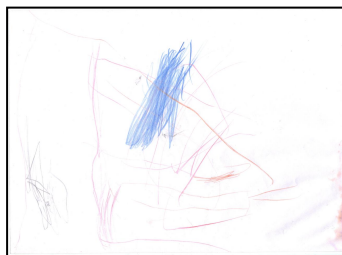
**Figura 133** – Ritmo visual x Ritmo e Dinâmica Musicais



**Figura 134** – Ritmo visual x Ritmo e Dinâmica Musicais



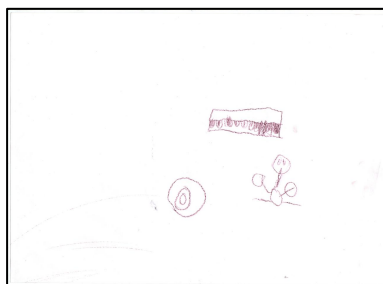
**Figura 135** – Ritmo visual x Ritmo e Dinâmica Musicais



**Figura 136** – Ritmo visual x Ritmo e Dinâmica Musicais

Uma das relações mais comuns observadas entre os desenhos e as músicas ouvidas foi a representação gráfica do caráter expressivo. Como já mostrado anteriormente, várias crianças, ao serem convidadas a desenharem a música que iriam ouvir, se sentiram impelidas a registrar situações que ilustram o caráter expressivo das

obras musicais. Assim sendo, vários foram os desenhos de palhaços, bailarinas, guerras, noivas, pessoas desesperadas gritando:



**Figura 137** – “Um homem assobiando desesperado. Um piano. Lenta.” (Criança 24 – Saint-Saëns) – Representação do caráter expressivo



**Figura 138** – “desenhei a noiva. Estava com vontade de colorir a folha.” (Criança 13 – Wagner) – Representação do caráter expressivo

A música “A Cavalgada das Valquírias”, de Richard Wagner, foi a que mais motivou os alunos a desenharem o caráter expressivo apreendido.

A relação predominante entre os desenhos das crianças e as músicas ouvidas foi a representação dos instrumentos percebidos (e muitas vezes imaginados, pois não faziam parte da instrumentação da peça ouvida). A atividade de colocar as crianças em contato com os instrumentos, e a possibilidade de explorá-los – como já descrito em momento anterior – foi realmente significativa e marcante, a ponto de influenciar a maior parte dos desenhos produzidos. Esta preocupação com os timbres, o que Swanwick (1994, 2003) considera como típica da camada Materiais Sonoros, é bastante característica da faixa etária envolvida nesta investigação.

O fato de as crianças desenharem instrumentos que não ouviram, mas que estão presentes na sua memória pode ser explicado a partir da teoria histórico-cultural de Vygotsky, apresentada por Ferreira (1998):

... o desenho da criança não reproduz uma realidade material, mas a realidade conceituada. Ou seja, o desenho da criança exprime o conhecimento conceitual que a criança tem de uma dada realidade. Conhecimento que é constituído socialmente e para o qual concorrem memória, que possibilita o registro do que é conhecido e conceituado, e imaginação, que, conforme Vygotsky, também está vinculada às experiências acumuladas pelo sujeito. Assim, os desenhos materializam as imagens mentais do que a criança conhece e tem registrado na memória, com a contribuição da imaginação. Ou seja, criança não faz desenho de observação, mas de memória e imaginação. (FERREIRA, 1998, p. 12)

Ainda sobre a importância da memória no ato de desenhar, Ferreira afirma que

Para pensar, a criança depende de sua memória. Seu desenho é produto de seu pensamento. Logo, a criança precisa da memória para desenhar. Ela pensa lembrando e desenha pensando. Na idade pré-escolar, a criança pensa recordando e apóia-se em suas experiências anteriores para isso. Vygotsky (1993) diz que toda intenção exige a participação da memória. Cita Spinoza para dizer que *intenção é memória*. A criança, ao ter a intenção de desenhar alguma coisa, faz isso lembrando das figuras esquemáticas referentes a essa coisa que conseguiu memorizar. Isso, porém, não é tão simples quanto parece. A criança memoriza o que faz sentido para ela. Assim, os esquemas figurativos dos *objetos reais*, que dispõe na memória, estão carregados de significação.

A *realidade conceituada* da criança só é possível pela palavra e é por esta que a criança toma consciência daquela. (1998, p. 30)

Algumas crianças representaram apenas os instrumentos, soltos, distribuídos pela folha de papel. Estes instrumentos muitas vezes são identificados por alguma característica marcante registrada pela criança. Muitas vezes ela não desenha este instrumento com todas as informações que o objeto real apresenta, mas registra neste instrumento as características que são mais significativas para ela. A criança, portanto, “carrega” em seu desenho tudo aquilo que conhece do objeto que está simbolizando graficamente (FERREIRA, 1998, p. 32). Dessa forma, a criança, ao ter a intenção de desenhar alguma coisa, faz isso lembrando das figuras esquemáticas referentes a essa coisa que conseguiu memorizar (FERREIRA, 1998, p. 33). A importância desses desenhos reside no fato de que

Desenhando os *objetos reais*, a criança expressa o significado e o sentido das coisas que vê. Portanto, o que ela desenha não é a realidade material do objeto, mas a *realidade conceituada*. É essa a realidade percebida. (FERREIRA, 1998, p. 30)

Assim, os desenhos são fundamentais para o conhecimento mais aprofundado sobre esta realidade musical percebida pela criança. Veja abaixo alguns exemplos dos

esquemas internos de algumas crianças utilizados para a representação de instrumentos musicais:



**Figura 139** – “Violino, flauta, piano.” (Criança 22 – Dvorák) – Representação dos instrumentos percebidos

No exemplo acima, violino e flauta estão presentes da instrumentação, enquanto que o piano não. Percebe-se os esquemas internos das crianças para a representação dos instrumentos: a forma do violino acompanhado de seu arco, a flauta com detalhes de bocal e os “furinhos” que controlam a emissão das diferentes notas, e as teclas do piano.



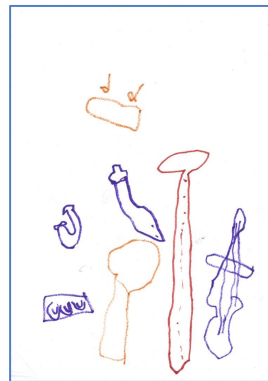
**Figura 140** – “Tambor, clarineta, chocalho e as notas musicais” (Criança 20 – Villa-Lobos) – Representação dos instrumentos percebidos

Nota-se os esquemas internos construídos para a representação do tambor: um círculo com duas baquetas ao lado. A clarineta se assemelha à flauta, e o chocalho é bastante próximo do real, semelhante ao esquema das baquetas. Veja outro exemplo de tambor:



**Figura 141** – “Desenhei um tambor.” (Criança 15 – Wagner) – Representação do Tambor

Repete-se o esquema do círculo aliado às duas baquetas.



**Figura 142** – “Chocalho, cascavel, tambor, trompa, piano, clarineta, violino.” (Criança 22 – Villa-Lobos) – Representação dos instrumentos

Observa-se o tambor, mais ovalado mas com as duas baquetas; o violino, com formas bastante próximas do real e sempre com o arco; o chocalho (cascavel), embaixo e mais ao centro; a flauta logo acima do chocalho, ao lado da clarineta (sempre na posição vertical, como é tocada); a trompa, acima do piano, do lado esquerdo, num formato mais curvo, buscando representar as voltas do instrumento.

Observe no desenho abaixo, um outro esquema para a trompa – mais elaborado que o anterior:



**Figura 143** – “Uma mulher, flauta, tambor e depois trompa.” (Criança 24 – Dvorák) –  
Representação dos instrumentos

A trompa apresenta a campana e até os pistons. A flauta aparece na posição transversal, e não em pé como nos outros desenhos. E o tambor sempre com a baqueta ao lado ou acima (desta vez apenas uma baqueta).

Em alguns desenhos os instrumentos não aparecem isolados, mas sempre com uma figura humana interagindo com eles, quer sejam as próprias crianças ou outras pessoas fruto da imaginação delas:



**Figura 144** – “Um homem ensinando o filho a tocar um instrumento.” (Criança 8 – Dvorák) –  
Representação da figura humana com instrumentos



**Figura 145** – “Uma menina, um violino e um piano.” (Criança 11 – Dvorák) – Representação da  
figura humana com instrumentos

No exemplo anterior, bem como no que se segue, os esquemas para representação dos instrumentos ainda são rudimentares, mas apresentam sempre alguma característica que identifique este instrumento: o violino, do lado esquerdo, está colorido com a cor real do objeto (marron) e o piano, em azul, no canto direito, apresenta algumas teclas.

Observe outra representação do piano, com as teclas, e do violino (que se assemelha bastante ao violão). Desta vez, a criança se identifica como a figura humana que está tocando os instrumentos:



**Figura 146** – “Eu tocando violino e piano.” (Criança 16 – Dvorák) – Representação da figura humana com instrumentos

Abaixo, outro exemplo de representação do piano (que não está presente na instrumentação da peça ouvida), desta vez sem as teclas, mas na cor do objeto real e com um pedestal, como se fosse um teclado (que é o instrumento que está disponível na sala de aula da escola aonde as crianças estudam e aonde os desenhos foram coletados):



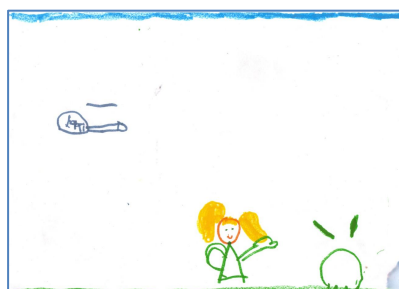
**Figura 147** – “Um homem tocando piano [...]” (Criança 8 – Villa-Lobos) – Representação do piano

Outro exemplo de representação do piano, desta vez o “pianista” têm as suas mãos ampliadas, devido à importância delas no ato de tocar o instrumento(cf. LOWENFELD & BRITTAİN, 1977, p. 186) – característica do período Esquemático do desenho, de acordo com Lowenfeld e Brittain (1977):



**Figura 148** – “Um homem tocando piano [...]” (Criança 10 – Saint-Saëns) – Representação do piano

Além da representação de instrumentos, das próprias crianças tocando instrumentos, outra relação encontrada entre desenhos e música foi a representação de situações envolvendo música, como uma figura humana ouvindo a música ou dançando, por exemplo:



**Figura 149** – “Desenhei o violino e uma menina escutando o tambor.” (Criança 20 – Wagner) – Representação de situação envolvendo música - ouvir



**Figura 150** – “Uma bailarina.” (Criança 9 – Dvorák) – Representação de situação envolvendo música - dançar



**Figura 151** – “Eu escutando a música agitada e depois calma, e a flauta.” (Criança 20 – Dvorák) – Representação de situação envolvendo música - ouvir

É importante ressaltar que estas representações mais refinadas, de figuras humanas, instrumentos e das situações envolvendo música, são características das crianças mais velhas (5, 6 anos de idade), uma vez que já estão mais aptas a administrar sua coordenação motora a fim de representarem aquilo que intencionam de maneira mais clara e mais próxima do real.

## **VI. A percepção das transformações musicais**

Por último, pretendeu-se investigar, a partir dos desenhos e relatos coletados nesta atividade metodologicamente controlada, a relação das crianças com as *transformações musicais*, visto que no período pré-operacional em que se encontram as crianças / sujeitos desta pesquisa, estas apresentam dificuldades em observar tais transformações, focando seu raciocínio sobre momentos estáticos.

Devido a isso, de acordo com nossa hipótese inicial, poucas seriam as crianças que estariam no nível Especulativo da Teoria Espiral de Swanwick e Tillman (1986), uma vez que neste nível as crianças já seriam capazes de estabelecer relações entre as

transformações musicais ocorridas entre frases e/ou seções, em contraste com os relatos em forma de slides, que representam apenas momentos estáticos – presentes (característica do nível Vernacular, na Teoria Espiral). Assim, no nível Especulativo as crianças são capazes de identificar o modo como as repetições acontecem, a maneira que as transformações ocorrem, enquanto que no Vernacular elas apenas identificam que houve repetições, ou mudanças.

A hipótese se mostrou válida no presente estudo, uma vez que apenas seis, de um total de 80 desenhos / relatos coletados, atingiram o nível Especulativo, de acordo com nossas análises.

Observe os relatos abaixo:

- a) Relato da criança – *“Forte, rápida. A música muda toda hora!”* Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: *“Eu escutando a música agitada e depois calma, e a flauta”* (Criança 20 / 6 anos – Dvorák). A criança percebe que a música apresenta mudanças, transformações e depois explica pelo menos uma das mudanças percebidas: primeiro a música é agitada, depois calma.
  
- b) Relato da criança – *“Sons agudos e curtos. Tá subindo! Piano, violino devagar. Instrumento diferente.”* Ao ser questionada sobre o que desenhou, a criança respondeu: *“Os riscos são a música forte e devagar. **Começa devagar e vai ficando forte.** Piano, violino e flauta”* (Criança 17 / 6 anos – Saint-Saëns) A criança indica em sua fala o processo de transformação musical: a música começa devagar e vai ficando forte.
  
- c) Relato da criança – *“Homem tocando piano, violão, violino, piano, flauta, trompete, sax. **A música forte, rápida e vai ficando devagar”*** (Criança 8 / 5 anos – Villa-Lobos). Também aqui a criança explicita o processo de transformação: música rápida e vai ficando devagar.
  
- d) Relato da criança – *“**Tem som grave e depois fica devagar. Tem flauta depois violino, parece música de grave e forte. Devagar e baixinha demais. Acaba forte. O Verde é fraco e o amarelo e rosa é o forte. Desenhei o som grave”*** (Criança 18 / 3 anos – Villa-Lobos). Aqui a transformação relaciona parâmetros diferentes: a música apresenta sons graves (altura) e depois fica devagar

(andamento); além de mudanças na instrumentação: primeiro flauta e depois violino.

- e) Relato da criança – *“Parece música de terror, flauta e clarineta, **achei que acaba muito forte mas vai acabando fraquinho antes. Sempre triste, e assusta!**”* Ao ser questionada sobre o desenho, a criança respondeu: *“Cascavel, chocalho, as notas, clarineta, tambor, violino”* (Criança 19 / 6 anos – Villa-Lobos). A criança percebe como a música acaba, ou seja, as transformações musicais ocorridas ao final da obra: acaba forte, mas *“vai acabando fraquinho antes”*.
- f) Relato da criança – *“**Começa devagar e vai ficando forte.**”* Ao ser questionada sobre o que havia desenhado, a criança respondeu: *“Desenhei o violino e uma menina escutando o tambor”* (Criança 20 / 6 anos – Wagner). Observe a descrição da transformação no andamento: começa devagar e vai ficando forte.

Outras crianças não indicaram as transformações musicais, mas perceberam mudanças relatando-as na forma de slides, ou seja, narrando apenas o momento presente, estático:

- a) Relato da criança – *“Ficou alto e baixo **várias vezes!**”* (Criança 6 / 3 anos – Dvorák). Não se observa no relato uma relação temporal entre frases. A criança apenas afirma que percebeu mudanças na dinâmica.
- b) Relato da criança – *“Baixo, agora forte, forte, mudo, parece Harry Potter, forte, trompete.”* (Criança 17 / 6 anos – Dvorák). O relato da criança é tipicamente um relato de uma sequência de percepções de momentos presentes, em slides.
- c) Relato da criança – *“Aguda. Clarinete. **Repete. Rápido.**”* (Criança 19 / 6 anos – Saint-Saëns). A criança reconhece a repetição, mas não expressa a maneira pela qual esta repetição se dá.
- d) Relato da criança – *“Muito **repetida e rápida.**”* (Criança 20 / 6 anos – Saint-Saëns). A criança reconhece a repetição, mas não expressa a maneira pela qual esta repetição se dá.

As demais crianças apenas narraram momentos estáticos, sem atentar-se a repetições ou às transformações musicais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises de desenhos e relatos coletados nos conduziram a várias respostas satisfatórias aos nossos questionamentos iniciais, o que indica que a metodologia utilizada para a realização destas análises mostrou-se adequada.

A ausência de algumas crianças no decorrer das coletas não nos permitiu realizar uma análise quantitativa relativa às informações de cada grupo, portanto, restringimo-nos a uma análise qualitativa dos dados.

No início das atividades de análise, permanecemos incrédulos quanto a seus resultados, uma vez condicionados aos contrastes apresentados nas atividades mediadas pelas histórias. Acreditávamos ser pouco provável que as crianças pudessem, espontaneamente, apresentar em seus desenhos algum indício de compreensão musical. Todavia, ao aprofundarmos as leituras e o foco das análises, os indícios foram aparecendo.

As crianças conseguem sim perceber sozinhas vários conceitos trabalhados anteriormente nas aulas de musicalização, o que indica a acomodação destes conteúdos. É flagrante a percepção dos materiais sonoros e do caráter expressivo, inicialmente presentes nos relatos de maneira mais intuitiva, mas depois, predominando um caráter mais analítico e técnico.

Ainda há certa confusão na utilização de alguns termos mais coloquiais sobre os parâmetros musicais, principalmente no que se refere à música “alta” e “baixa”. Essas palavras podem indicar tanto altura (frequência) dos sons, como a dinâmica dos mesmos. Mas, no decorrer da experiência, o vocabulário mais técnico foi aparecendo, distinguindo esta ambigüidade inicial com o emprego de palavras como “grave” e “agudo”, “forte” e “fraco”.

A acomodação dos conceitos também apareceu nos relatos e desenhos através da menção das crianças às atividades realizadas anteriormente, o que nos leva a concluir que estas atividades foram significativas e conduziram as crianças à interiorização dos conteúdos. É importante ressaltar a presença da história contada na

atividade anterior de apreciação do terceiro movimento da Sinfonia n.9 de Dvorák nos desenhos referentes à apreciação do primeiro movimento da mesma sinfonia. Várias crianças atentaram para a semelhança no trato dos temas e no caráter expressivo dos movimentos, remetendo-se, dessa forma, à história sobre reis e índios.

Também foram mencionadas as atividades com a música “O Palhaço e a Bailarina” e “O Pedro e o Lobo” de Prokofiev. Espontaneamente, as crianças identificavam mudanças, repetições, alterações no caráter expressivo, da mesma forma como acontecia nas aulas, utilizando palavras como “dormiu”, “ficou diferente”, “mudou”, “subiu”, “desceu”. A atividade que pode ser considerada como a mais marcante de todas, devido à recorrência na maior parte dos relatos e desenhos foi a apresentação dos diferentes instrumentos musicais às crianças. Vários instrumentos da orquestra foram levados em sala de aula para que as crianças experimentassem, manuseassem e conhecessem os diferentes timbres. O timbre e a representação gráfica destes instrumentos foi o aspecto mais presente em todas as análises feitas.

Quanto às características do período pré-operacional e suas manifestações em relatos e desenhos, observou-se que houve sim a centração em vários deles, principalmente com as crianças mais novas, de 3 a 4 anos. As crianças de 5 e 6 anos apresentaram a centração em menor número de vezes, revelando já um processo de transição para o próximo estágio de desenvolvimento proposto por Piaget. Como afirmado anteriormente, o parâmetro do som que mais foi objeto da centração das crianças foi o timbre (os instrumentos / fontes sonoras), com certa relevância também para o Caráter Expressivo, o que condiz com o estágio da Teoria Espiral na qual as crianças estão inseridas (Manipulativo / Pessoal). É importante lembrar que neste caso específico da centração da percepção infantil em determinados parâmetros musicais, não acreditamos que este foco de atenção venha a acarretar em alguma distorção do raciocínio das crianças, mas apenas que vá dificultar a apreensão da totalidade do fenômeno musical.

Com relação à percepção das transformações musicais, poucas foram as crianças que atentaram para isso. A grande maioria demonstrou a percepção apenas

do presente, como um momento estático, falando da música como que por meio de slides, confirmando a característica do período pré-operacional.

Logo, a análise dos desenhos permitiu-nos concluir que o emprego desta atividade nas aulas de musicalização permite verificar a acomodação de vários conceitos aprendidos em atividades anteriores. Da mesma forma, pudemos observar que os desenhos são indicadores de importantes características do desenvolvimento cognitivo das crianças.

Nas atividades de performance e composição é mais fácil perceber a relação dos alunos com os conteúdos trabalhados. As crianças demonstram o entendimento e a interiorização destes conceitos de forma mais clara, mais perceptível. O que não acontece com as atividades de apreciação. Assim sendo, o desenho demonstrou ser uma importante ferramenta para a aferição da compreensão musical das crianças, uma vez que enriquecem e complementam o que elas indicaram por meio dos relatos. Além do fato de acreditarmos que as crianças, ao desenharem, reforçam aquilo que foi interiorizado.

As relações encontradas entre desenho e música foram muito variadas. Nas crianças menores, nas quais os desenhos são resultado dos movimentos e gestos corporais, as garatujas indicam o ritmo sentido pelo corpo e manifestado por ele através dos movimentos, bem como a dinâmica, através da força com que realizam estas garatujas. Assim, como para Derdyk (1989) o corpo é a ponta do lápis, podemos perceber as reações deste corpo à música ouvida através das garatujas que imprimem estas reações no papel como um eletrocardiograma. Dessa forma, confirmamos os resultados dos estudos de Bamberger (1990), principalmente no que diz respeito às crianças de quatro e cinco anos que desenharam como se estivessem “tocando” no papel. Bamberger (1990) chama estes movimentos de garatujas rítmicas. À medida que a criança vai adquirindo maior habilidade motora, e vai refinando os seus desenhos, essa “impressão” das reações no papel vai se transformando, sendo demonstrada por esquemas e estruturas mais pensadas. Surgem os símbolos, os instrumentos, as situações que envolvem a música.

Observamos também no decorrer das análises dos desenhos a presença dos diferentes tipos de notação indicados por Salles (1996): a *notação plástica*, através da qual as crianças representam a música por figuras abstratas; a *notação analógica*, linear e geométrica, caracterizada por grafismos; a *notação mista*, que mistura as anteriores; e a que predominou nos desenhos analisados, a *pictografia musical*, na qual a criança desenha, principalmente, a fonte sonora, ao lado de desenhos de imaginação com descrição figurativa e simbólica. Também pudemos observar outras similaridades com as afirmações de Salles (1996), como ao dizer que a criança busca imagens ou signos que já conhece para representar um som mais forte ou mais fraco (no caso da presente pesquisa o avião, o trovão, a baleia, a chuva).

De maneira similar, confirmamos a constatação de Salles (1996) da relação entre a representação das variações da intensidade sonora com a intensidade do traço das crianças; bem como a relação entre a cor deste traço, onde cores mais quentes ou de tons mais escuros evidenciam sons mais fortes, enquanto que as cores mais frias ou com tons mais claros representam sons mais fracos.

Uma característica que pode ser explorada de maneira mais aprofundada em estudos posteriores é a relação que as crianças estabelecem entre a representação musical e a escolha das cores. Várias crianças associaram cores à sons fortes, fracos, agudos e graves. O aprofundamento deste aspecto do desenho não foi possível dentro dos limites desta investigação.

O que Salles (1996) chama de desenho de imaginação também está presente nas amostras utilizadas nesta pesquisa. Em vários momentos as crianças realizam metáforas para indicar o caráter expressivo, a dinâmica e a altura, como ao associar os sons curtos com a chuva, ou a força dos tímpanos com a guerra.

Dessa forma, compartilhamos com este autor a noção de que a evolução gráfico-musical da criança apresenta uma sucessão de estados que estão em contínua transformação: das garatujas como impressão dos movimentos de reação à música, passando pelo desenho de imaginação e suas metáforas e pela representação figurativa das fontes sonoras. Vários são os métodos empregados pelas crianças ao grafar e imaginar o som. Estes métodos são transformados à medida que a criança

avança em seu desenvolvimento cognitivo, na apropriação de coordenação motora cada vez mais refinada, paralelamente ao desenvolvimento da compreensão musical.

O estudo do desenho infantil e sua relação com a música é fundamental para a compreensão do desenvolvimento da representação gráfica da música realizada pelas crianças, sendo uma peça chave para um bom direcionamento para o ensino da partitura – tão mitificada e temida.

Para que mais descobertas possam ser feitas a partir das análises de desenhos produzidos pelas crianças em atividades musicais, é, portanto, imprescindível ter em mente que não devemos estar presos somente à idéia de representação. E, no caso da música, não existe nela uma representação direta do mundo, representação analógica ou por meio de palavras. O diálogo entre as artes visuais e a música será sempre uma **aproximação** e não uma **tradução direta**.

Concluimos, portanto, que as atividades envolvendo desenho e música podem ser bem mais do que um momento relaxante, lúdico e prazeroso, mas sim momentos importantes da relação das crianças com os conceitos musicais – e até com a própria música.

## REFERÊNCIAS

- ARNAHEIM, Rudolf. **Arte & Percepção Visual: Uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Usos e abusos dos estudos de caso*. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 129, Dec. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 19 Out. 2009.
- BAMBERGUER, J. As estruturações cognitivas na apreensão e notação de ritmos simples. In: SINCLAIR, H., org. **A produção de notações da criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo, Cortez, 1990. P. 97 – 124.
- BARBOSA, Karla Jaber. **Conexões entre o desenvolvimento cognitivo e musical: Estudo comparativo entre apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular**. Belo Horizonte: UFMG, 2009 (dissertação de mestrado).
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- FERREIRA, Sueli. **Imaginação e Linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papyrus, 1998.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2ª. Edição. 1986.
- FLAVELL, John. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. Tradução: Maria Helena Souza Patto, Instituto de Psicologia da USP. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1986.
- FONSECA, Maria Betânia Parizzi. **O canto espontâneo da criança de 3 a 6 anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo musical**. Belo Horizonte, UFMG, 2005 (Dissertação de Mestrado).
- FRANÇA SILVA, Maria Cecília Cavalieri. **Composing, performance and audiencelistening as symmetrical indicators of music understanding**. 1998. 297f. Tese (Doutorado em Educação Musical PhD) . University of London Institute of Education, 1998.
- FRANCASTEL, P. **Pintura y Sociedad. Nacimiento y destrucción de un espacio plástico del Renacimiento al Cubismo**. Madrid: Cátedra, 1975.

HARGREAVES, David J. **The developmental psychology of music**. Londres: Cambridge Press, 1986.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2006.

ILARI, Beatriz. Aspectos da cognição musical implícitos em notações inventadas e desenhos de crianças e adultos. In: **Revista de Educação Musical**, Lisboa, n. 118/ 119, p.27-43, 2004.

KELLOGG, R. **Analysing children's art**. Palo Alto (Califórnia): National Press Books, 1969.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Porto, Civilização, 1969.

\_\_\_\_\_. **O desenho infantil**. Maria Tereza Gonçalves de Azevedo (trad.). Barcelos: Companhia Editora do Minho, 1927.

MÉREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo, Cultrix, 1974.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: Educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1984.

PACHECO, Caroline Brendel. **O uso de desenhos no estudo da percepção musical: um estudo preliminar com crianças**. *Música Hodie*, 7, 2007, p. 121 – 131.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro, Editora Forense, 1967.

\_\_\_\_\_. **A formação dos símbolos na criança**. Paris: PUF, 1948.

PIAGET, J.; INHELDER, Bärber. **A psicologia da criança**. 14ª. Edição. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1995.

\_\_\_\_\_. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1948 - 1993.

\_\_\_\_\_. **The origins of Intelligence in children**. Nova York: Humanities, 1952.

PIGNATARI, D.; CAMPOS, A. de; CAMPOS, H. de. **Mallarmé**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1974.

PILLAR, Analise Dutra. **Desenho & escrita como sistema de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SALLES, Pedro Paulo. Gênese da Notação Musical na Criança: Os signos gráficos e os parâmetros do som. IN: **Revista Música**, vol 7, n. ½ - maio / novembro de 1996. São Paulo: USP, 1996.

SANS, Paulo de Tarso C. **Pedagogia do desenho infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

SANTOS, Luana Roberta de Oliveira. **O desenho como indicador da compreensão musical em crianças de 3 a 6 anos de idade: Um estudo piloto**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. (Monografia de Especialização)

SANTOS, Luana R. de Oliveira e PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. O desenho como indicador da compreensão musical em crianças de 3 a 6 anos de idade: Um estudo piloto. In: **Anais do IX Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM**. Campo Grande: ABEMCO, 2009.

SWANWICK, K. **Musical knowledge: intuition, analysis and music education**. Londres: Routledge, 1994.

\_\_\_\_\_. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, K; TILLMAN, J. The sequences of musical development: a study of children's composition. In: **British Journal of Musical Education**. Londres, v. 3, n. 3, nov. 1986, p.305-39.

STREIFF, Marqueritte Frey. As estruturações cognitivas da apreensão e notação de ritmos simples. In: SINCLAIR, H. (org.). **A notação de melodias extraídas de canções populares**. São Paulo: Cortez, 1990, p. 125 – 168.

TRANCHEFORT, François-René. **Guia da Música Sinfônica**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5ª. Edição, São Paulo, 1993.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.